

UNIVERSIDADE ABERTA



A biblioteca escolar e a Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria João Hintze Ribeiro Cardoso Delgado

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS ESCOLARES

Lisboa, 2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

A biblioteca escolar e a Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico

Maria João Hintze Ribeiro Cardoso Delgado

MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO E BIBLIOTECAS ESCOLARES

Dissertação em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

Resumo

A Educação Literária é um novo domínio que desde 2012 passou a integrar as Metas Curriculares de Português, fazendo parte do atual programa de Português e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.

Neste trabalho procurou-se compreender o seu significado e o contributo das bibliotecas escolares, no âmbito da Educação Literária ao nível do 1º CEB. De acordo com o atual programa (à semelhança do que ocorreu com as Metas Curriculares de Português), as bibliotecas escolares são concebidas unicamente como espaço que disponibiliza livros para leitura autónoma, não sendo implicada na leitura literária considerada obrigatória.

Temos por isso na escola dois espaços e duas leituras: uma na sala de aula, a leitura obrigatória, e outra na biblioteca escolar, a leitura autónoma. Ao delimitar espaços e leituras, incorre-se o risco da leitura literária ser excessivamente escolarizada no 1º CEB, uma vez que a metodologia aplicada é comum a outras tipologias textuais. Por outro lado, ao reduzir a biblioteca à leitura autónoma, não se reconhece a competência dos seus profissionais e os meios de que esta dispõe, para promover a leitura independentemente do seu carácter, natureza e suporte.

Este é igualmente um aspeto relevante: reconhecendo o investimento realizado, os interesses e as necessidades dos seus utilizadores, a biblioteca escolar poderia ser perspectivada, como um espaço de encontro entre diferentes gerações, livros e leitores. Do nativo ao imigrante digital, do impresso ao digital, o importante é saber ler e ler por prazer... e isso na biblioteca acontece.

Partindo deste contexto, realizou-se um estudo de caso que cruzou diversos elementos de recolha de dados: observação participante, inquéritos e análise documental. Os resultados obtidos evidenciam como um trabalho articulado entre professores e professores bibliotecários é possível e desejável.

Palavras-chave

Educação Literária, Corpus textual, Ensino da Educação Literária, Biblioteca Escolar

Abstract

Literary Education is a new skill that integrated the Learning Goals of Portuguese (Metas Curriculares de Português) in 2012, as a part of the current program of Portuguese and the Basic Education Learning Goals of Portuguese.

In this essay we tried to understand its meaning and the contribution of school libraries concerning the Literary Education in the 1st CEB (Primary Education). According to the current program (similarly to what occurred with the Curricular Targets of Portuguese), school libraries are designed solely as a place that provides books for autonomous reading, thus lacking a genuine involvement in mandatory literary reading. Consequently, we have two different spaces and two types of reading at school: the classroom reading (the mandatory reading), and the library reading (the autonomous reading). When you circumscribe spaces and reading types, there is a risk of the literary reading in the 1st CEB being overly 'educated', since the methodology applied is common to other textual typologies.

On the other hand, when the role of the library is limited to autonomous reading it carries a lack of recognition of the competence of its professionals and the means that it offers to promote reading regardless of its character, nature and support.

This is also a relevant aspect: recognizing the investment made, the interests and the needs of its users, the school library might be considered as a space of gathering between different generations, books and readers. From the native to the digital immigrant, from printed to digital resources, it is essential to be able to read and read for pleasure ... and that happens in the library.

Based on this context, a case study that crossed several data collection elements has been conducted: participant observation, surveys and document analysis. The results obtained show how articulated work between teachers and librarians is possible and desirable.

Keywords

Literary Education, textual Corpus, Literary Education teaching, school library

Agradecimentos

À professora Doutora Glória Bastos pela orientação e por ter estado ao meu lado

À minha família pelo amor e por terem estado sempre comigo

Índice Geral

Resumo	III
Abstract.....	IV
Agradecimentos	V
Índice Geral	VI
Introdução.....	1
Parte I – Enquadramento Teórico.....	4
1. Programa de Português e Metas Curriculares do Ensino Básico.....	5
1.1. Princípios e estrutura do PMCPEB	6
1.2. Críticas ao PMCPEB	8
2. Do ensino da Literatura Infantil à Educação Literária	11
2.1. Objetivos e corpus textual para a Educação Literária	16
2.2. O ensino da Educação Literária	20
2.3. O papel do manual escolar no ensino da Educação Literária.....	23
2.4. As reedições das obras obrigatórias de Educação Literária	26
2.5. Algumas propostas metodológicas no domínio da Educação Literária.....	27
2.6. Críticas ao domínio da Educação Literária.....	29
3. A formação dos professores no âmbito da Literatura.....	32
3.1. A formação inicial	32
3.2. Formação contínua	36
4. O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura.....	41
4.1. O papel do professor bibliotecário no domínio da Educação Literária	44
4.2. A biblioteca escolar e a Educação Literária na atualidade	47
Parte II – Estudo Empírico.....	52
1. Contexto do estudo empírico	53
1.1. Caracterização do Agrupamento	53
1.2. Caracterização da escola e a biblioteca escolar	54
2. Aspetos metodológicos.....	55
2.1. Definição do problema de investigação	56

2.2. Técnicas de recolha de dados	58
3. Apresentação e análise de dados	62
3.1. Análise do inquérito por entrevista	63
A análise ao inquérito por entrevista é feita de acordo com cada uma das questões investigativas, assim em relação ao:	63
3.2. Observação participante.....	69
3.3. Análise do manual escolar	76
3.4. Análise do inquérito por questionário.....	81
4. Apresentação de resultados	86
4.1. Significado de Educação Literária	86
4.2. A importância da Educação Literária	87
4.3. A importância de um corpus textual obrigatório	89
4.4. O corpus textual obrigatório da Educação Literária	90
4.5. Obrigatoriedade do corpus textual obrigatório	91
4.6. Ensino da Educação Literária	92
4.7. Contributo da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária	93
Bibliografia	106
Legislação	116
Anexos.....	117
Anexo I	118
Anexo II	120

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1- Estrutura do PPEB (2009); MCP(2012) e PMCPEB (2015).....	6
Quadro nº 2- Articulação no 1º ano de escolaridade.....	7
Quadro nº 3- Ordenação sequencial dos conteúdos/anos de escolaridade.....	8
Quadro nº 4 - Modelo tradicional/atual do ensino da literatura.....	15
Quadro nº 5 - Número de ECTS- Dec.-Lei nº 43/2007- Dec-Lei nº 79/2014.....	34
Quadro nº 6 – Percentagem de ECTS por conjunto disciplinar e por curso.....	35
Quadro nº 7 - Articulação entre descritores de desempenho PMCPEB e B.E.....	45
Quadro nº 8 - Recursos digitais sobre as obras obrigatórias.....	50
Quadro nº 9 - Questões investigativas.....	56
Quadro nº 10 - Estrutura do inquérito por questionário.....	61
Quadro nº 11 - Análise de textos de Iniciação à Educação Literária 1º ano.....	76
Quadro nº 12 - Análise de textos de Iniciação à Educação Literária 2º ano.....	77
Quadro nº 13 - Análise de textos de Educação Literária 3º ano.....	78
Quadro nº 14 - Análise de textos de Educação Literária 4º ano.....	79
Quadro nº 15 - Significado de Educação Literária.....	86
Quadro nº 16 - Importância das obras literárias obrigatórias.....	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS E IMAGENS

Gráfico nº 1- Percentagem de alunos por níveis de ensino.....	53
Gráfico nº 2- Total de descritores por domínios/anos de escolaridade.....	80
Gráfico nº 3- Significado de Educação Literária.....	81
Gráfico nº 4 - Importância da Educação Literária.....	82
Gráfico nº 5 - Importância do corpus textual obrigatório.....	83
Gráfico nº 6 - As obras obrigatórias.....	83
Gráfico nº 7 - Obrigatoriedade do corpus textual.....	84
Gráfico nº 8 - Ensino da Educação Literária.....	84
Gráfico nº 9 - Contributo da Biblioteca Escolar na Educação Literária.....	85
Imagem nº 1- Exemplos de trabalhos sobre a obra “A girafa que comia estrelas”	72
Imagem nº 2- Exemplos de trabalhos sobre a obra “O elefante cor de rosa”	73
Imagem nº 3- Exemplos de trabalhos sobre a obra “O príncipe com orelhas de burro”	74

SIGLAS E ANACRÓNIMOS

APP- Associação de Professores de Português

B.E- Biblioteca Escolar

CEB- Ciclo do Ensino Básico

ECTS- European Credit Transfer System

EURYDICE- Rede de informação sobre Educação na Europa

FFMS- Fundação Francisco Manuel dos Santos

MCP- Metas Curriculares Português

OCDE- Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study

PISA- Programme for International Student Assessment

PMCPEB- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

PNL- Plano Nacional de Leitura

RBE- Rede de Bibliotecas Escolares

Introdução

Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.

Quem lê, vê mais; quem lê, sonha mais; quem lê, decide melhor; quem lê, governa melhor; quem lê, escreve melhor.

(CEIA, 2009:7)

A literatura ocupa um lugar importante e obrigatório, no atual programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o que poderá incrementar novas formas de interação entre professores e professores bibliotecários. Numa leitura mais atenta sobre o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a biblioteca escolar restringe-se e é concebida, como espaço que disponibiliza livros para leitura autónoma, o que, do nosso ponto de vista, será uma visão redutora das suas potencialidades.

Apesar dos muitos descritores de desempenho (no total 76) elencados para o domínio da Educação Literária, a biblioteca consta unicamente nos descritores, *“ler em termos pessoais: ler por iniciativa própria, textos disponibilizados na biblioteca escolar” (1º/2ºanos)* e *“ler por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na biblioteca escolar (3º/4ºanos)*, textos estes que remetem para a lista do PNL, excluindo a biblioteca da leitura literária obrigatória.

Como se justifica esta falta de reconhecimento quanto à importância, papel e funções do professor bibliotecário? Falta de competência dos seus profissionais? ou esta, é atribuída exclusivamente aos professores do 1º ciclo, enquanto interlocutores e responsáveis pela operacionalização do programa de Português?

Outras razões se poderiam acrescentar: sendo postulado por vários organismos e estudos (nacionais e internacionais) a importância da biblioteca escolar na promoção da leitura, por que razão o seu papel não é extensível ao âmbito da leitura literária obrigatória? porventura não serão as obras de leitura autónoma igualmente literárias?

Por último, a constatação de que ao investimento realizado (recursos humanos e técnicos) e ao perfil dos seus utilizadores, deverá corresponder uma biblioteca escolar que incorpore novas formas de leitura, mais consentâneas com o atual paradigma social.

Ao expandir a leitura para novos ambientes, a leitura ganha novos sentidos, os alunos novas competências e a biblioteca nova vida.

Neste sentido, será importante reconhecer o valor da biblioteca escolar na promoção da leitura, e mais especificamente no domínio da Educação Literária, perspetivando modos de colaboração entre professores que permitam recriar a leitura obrigatória, libertando-a da sua excessiva escolarização, sobretudo e logo no 1º CEB.

Tendo presente os elementos acima mencionados, formulámos os seguintes objetivos de investigação:

- Analisar o significado e a importância da Educação Literária no 1º CEB;
- Analisar a importância de um corpus textual obrigatório no 1º CEB;
- Compreender a posição dos professores face ao corpus textual obrigatório no 1º CEB;
- Identificar as práticas pedagógicas dos professores no domínio da Educação Literária no 1º CEB;
- Percecionar o contributo da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária no 1º CEB.

O percurso investigativo que desenvolvemos para procurar responder aos propósitos elencados, articula-se em torno de duas partes, para além da Introdução e das Conclusões.

Na Parte I – Enquadramento Teórico, é apresentada uma revisão da literatura sobre a Educação Literária, no contexto atual político e educativo, atendendo aos seus aspetos legais, princípios e estrutura.

Esta parte inclui uma reflexão sobre a importância da literatura infantil no contexto da Educação Literária. Entrando no domínio da Educação Literária são abordados alguns aspetos considerados relevantes, nomeadamente quanto ao seu conceito, importância, objetivos, obrigatoriedade do corpus textual e ensino da Educação Literária.

Registamos igualmente algumas críticas que têm sido apontadas ao domínio da Educação Literária no atual programa. Neste contexto, é abordada a questão da formação

inicial e contínua dos professores no âmbito literário, apresentando o suporte legal e os resultados de alguns estudos, que revelam a importância da formação profissional para a melhoria da prática pedagógica, em particular no domínio da Educação Literária.

Dedicamos ainda um capítulo à biblioteca escolar, considerando o seu papel na promoção da leitura, fundamentando a sua ação e colaboração no domínio da Educação Literária.

Na parte II – Estudo Empírico, são justificadas as opções metodológicas, apresentados e discutidos os dados obtidos.

Definido o problema da investigação, procedemos à caracterização do campo de análise, aos métodos e às técnicas de recolha de dados, explicitando os procedimentos de aplicação dos instrumentos de pesquisa. Em seguida é feita a análise dos dados recolhidos e apresentados os resultados.

Nas conclusões sistematizamos os principais elementos analisados, articulando os resultados obtidos, com a problematização apresentada no enquadramento que efetuámos.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Programa de Português e Metas Curriculares do Ensino Básico

Falar em Educação Literária remete-nos para um enquadramento legal, que ao longo dos últimos anos, atesta a dinâmica e as mudanças imprimidas à Educação.

Neste contexto, vários normativos legais foram produzidos, entre os quais o Despacho nº 5306/2012 de 2 abril, que definiu os padrões e a estrutura subjacente à elaboração das Metas Curriculares de Português (MCP), as quais deveriam identificar de forma clara:

- i) Os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos;*
- ii) A ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade;*
- iii) Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos;*
- iv) Os padrões/níveis esperados do desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos.*

A 10 de agosto, o Despacho nº 10874/2012 homologa as MCP surgindo pela primeira vez o domínio da Educação Literária.

Volvidos três anos, com Despacho nº 2109/2015 de 27 de fevereiro é revogado o programa de Português de 2009, e procede-se à elaboração de uma nova proposta de programa que:

[...] deverá ainda harmonizar-se com as Metas Curriculares, designadamente no que respeita ao enquadramento das finalidades da disciplina, aos objetivos cognitivos e às capacidades gerais a desenvolver, dado ter sido assumido que as Metas se limitariam a enunciar de forma organizada, e sempre que possível sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina.

A 3 de julho é publicado o Despacho nº 7442-D/2015, que homologa o PMCPEB. No seu preâmbulo afirma-se que:

Neste novo Programa foram tidos em conta as finalidades da disciplina, os conteúdos e os objetivos a atingir, complementando-se agora as Metas Curriculares em vigor, tendo como propósito enunciar de forma organizada e sequencial os conteúdos referenciados aos objetivos da disciplina.

1.1. Princípios e estrutura do PMCPEB

O programa atual não explicita quais os princípios subjacentes à sua elaboração, mas na sua parte introdutória termos como: cultura de rigor e de excelência, exequibilidade, solidez e eficácia permitem-nos concluir, que este se orienta para a obtenção de resultados em provas/exames nacionais e/ou em estudos internacionais (ex. PIRLS e PISA) que evidenciem uma melhoria no ensino do Português. A este propósito, Crato (responsável político pelas MCP e pelo PMCPEB) num encontro promovido pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS) considerou que a melhoria do desempenho dos alunos verificada no Progress in International Reading Literacy Study (PISA,2015) era “também fruto de uma maior atenção aos resultados, da introdução de exames e de metas curriculares” (Crato,2017).

Neste sentido, o PMCPEB retoma uma conceção de currículo tradicional (o que se pretende da escola e em última instância da sociedade) assente em categorias comportamentais, uma vez que, mais importante do que o processo será a resposta dada pelos alunos (o resultado), a qual deverá corresponder aos conteúdos e objetivos definidos para a sua aprendizagem.

Esta opinião é subscrita por Balça &Costa (2017) que referem que o atual programa terá como foco o produto que “partindo de objetivos tidos como precisos, formulação de descritores de desempenho, mensurabilidade, ensino concebido enquanto transmissão de conteúdos em detrimento de envolvimento dos alunos nas aprendizagens” (Balça &Costa, 2017:111).

A estrutura do programa atual é na sua essência o das MCP mantendo-se os diferentes domínios, que substituem em número e designação, as competências do programa de Português de 2009.

Quadro nº 1- Estrutura do PPEB (2009), MCP (2012) e PMCPEB (2015)

PPEB (2009)	MCP (2012)	PMCPEB (2015)
Competências	Domínios	Domínios
Compreensão oral	Oralidade	Oralidade
Expressão oral		

Leitura	Leitura e escrita	Leitura e escrita
Escrita		
Funcionamento da língua	Gramática	Gramática
-----	Educação Literária	Educação Literária

Além disso, “em cada domínio, os conteúdos são acompanhados da remissão para os objetivos e descritores de desempenho das Metas Curriculares com os quais se articulam” (Buescu et al., 2015:3).

A título de exemplo, veja-se o caso do 1º ano de escolaridade no domínio da compreensão.

Quadro nº 2- Articulação no 1º ano de escolaridade

Domínio	Conteúdos	Objetivos	Descritores de Desempenho
Compreensão	Rima	17.Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. (v. Lista em anexo)	17.3 Identificar, em textos, palavras que rimam.
	Antecipação de conteúdos		17.1 Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título.
			17.2 Antecipar conteúdos, mobilizando conhecimentos.
	Reconto	17.4 Recontar uma história ouvida.	
	Expressão de sentimentos e de emoções	18.Ler para apreciar textos literários. (v. Lista em Anexo e Listagem PNL)	18.2 Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Outra das ideias defendidas no atual programa, é progressão anual dos conteúdos, como se pode verificar no quadro seguinte:

Quadro nº 3- Ordenação sequencial dos conteúdos/anos de escolaridade

Conteúdos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Audição e leitura	x	x		
Leitura e audição			x	x
Compreensão de texto	x	x	x	x
Memorização e recitação	x	x		
Apresentação de textos e de livros			x	
Apresentação de livros				x
Produção expressiva	x	x		
Produção expressiva (oral e escrita)			x	x

Obs. A progressão no conteúdo da compreensão é vista ao nível dos objetivos e descritores de desempenho.

Neste sentido, como podemos observar, o programa arquiteta-se sobre uma estrutura rígida e fechada (definindo sobre o quê, quando e o que ensinar) de forma a assegurar os resultados que comprovem a eficácia do ensino do Português.

1.2. Críticas ao PMCPEB

No Despacho nº 7742-D/2015 de 3 de julho, que homologa o programa de PMCPEB é referido que neste se refletem os “numerosos contributos, nomeadamente de associações profissionais, instituições de ensino superior e professores” resultantes da discussão pública sobre a proposta programática, que antecedeu a criação do atual programa.

Este aspeto foi questionado pela APP (2015) e por Costa (2015), ao considerarem, que tanto o tempo para a sua discussão (março), como o desconhecimento sobre os contributos, não constituíam argumentos suficientes e justificativos para a aprovação de um novo programa: “pode-se afirmar que em menos de três anos de adoção das MC sobrepostas ao PPEB teve efeitos positivos na sala de aula? Como e quando foi realizado esse estudo? Por que razão não é do domínio público? Certamente que não será a partir

dos resultados dos exames nacionais que se podem tirar conclusões robustas”(APP, 2015:1).

Costa (2015) defendeu ainda, que a consulta pública deveria ter sido realizada a jusante e não a montante, uma vez que estando praticamente o programa delineado, dificilmente seriam integradas sugestões reconhecidamente válidas, tal como sucedera com o programa de Português 2009, quando houve um “processo muito aberto de consulta pública que envolveu estudos, experiências curriculares anteriores, pareceres e formação. Foram reunidos consensos por parte de especialistas de diversas áreas, técnicos e professores do Ensino Básico” (APP, 2015:2).

Uma outra crítica, prendeu-se com própria designação do programa, elucidativa da junção de dois documentos assentes em pressupostos distintos e porventura inconciliáveis. Se o programa de Português de 2009 tinha por referência o Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, as MCP ao invés, afirmaram-se contra esta orientação, suprimindo a categoria de competências, considerando que estas tinham menorizado “o papel do conhecimento e da transmissão de conhecimento, que é essencial a todo o ensino[...] sendo estipulado que o desenvolvimento do ensino[...] será referenciado pelos objetivos curriculares e conteúdos” (Despacho nº 17168/2011), os quais deverão ser observáveis anualmente.

Além disso, a harmonização com a MCP não se observa objetivamente, uma vez que a existência de duas colunas (uma com os conteúdos e outra com indicações numéricas sobre os descritores de desempenho) reforça a sua separação. A este propósito, o Centro de Linguística da Universidade do Porto (2015:2) sugere no seu parecer que “de modo a garantir uma organização lógica, é indispensável uma versão integrada de objetivos e conteúdos dentro de um mesmo documento.”

Redes vai mais longe, ao constatar que nenhuma “informação nova foi acrescentada. Nada de relevante [...] a não ser a forma de apresentação [...] apenas alterações pontuais [...] a comprová-lo está o facto das Metas terem implicado novos manuais escolares, enquanto o programa não” (Redes, 2016:1).

A estes aspetos estruturais acrescentam outros de cariz científico e pedagógico. A falta de clarificação quanto à natureza dos objetivos do atual programa, levou o Centro

de Linguística da Universidade do Porto a considerar que seria “necessário explicitar [...] se trata de objetivos gerais ou finalidades [...]. A associação dos termos operatórios “geral” e “específico” ao termo “objetivos” contribui para a clareza do que se pretende expor” (Centro de Linguística do Porto, 2015: para.32).

A nível pedagógico, o referido Centro (2015) e a APP (2015), mencionam a falta de articulação entre conteúdos de diferentes domínios, uma vez que um determinado domínio pressupõe a aquisição de conteúdos adstritos aos outros domínios.

Outra crítica refere-se à falta de autonomia pedagógica. O facto de o programa especificar para cada ano um conjunto de conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, faz com que esse princípio seja dificilmente exequível: “a contradição gerada pelo direito à autonomia dos professores e das escolas e a imposição de um vasto corpus de leituras, de um infindável corpus de objetivos e descritores de desempenho e de um corpus de conteúdos é inquestionável” (APP, 2015:2).

2. Do ensino da Literatura Infantil à Educação Literária

Num breve apontamento histórico podemos dizer que em Portugal, a consolidação da promoção e da importância da literatura junto das crianças e jovens remonta há década de 60 do século XX, com o aparecimento das bibliotecas itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian, que alteraram profundamente o panorama da leitura em Portugal. Novas obras chegaram a novos lugares, possibilitando que um público mais alargado tivesse acesso a outras leituras.

Nos anos 70 a revolução ecoou no ensino, desaparecendo o livro único e surgindo as primeiras bibliotecas de escola. Relativamente à literatura infantil, a UNESCO declarou o Ano Internacional do Livro Infantil (1974), surgiram os primeiros prémios nacionais e a disciplina de Literatura para a Infância passou a integrar o currículo dos cursos de formação para Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo.

Na década de 80 com a democratização do ensino, houve um crescente interesse pela literatura infantil, plasmado na atribuição de prémios pela Fundação Gulbenkian e na realização dos primeiros encontros de “Literatura para Crianças.”

A partir desta década e até à atualidade, consolidou-se a sua importância com a edição (em 2015 a Leya publicou 200 novos títulos e a Porto Editora 98), divulgação, realização de congressos nacionais/internacionais e de uma crítica especializada, que reconhecem à literatura infantil um valor socioeconómico, cultural e pedagógico inquestionável.

A partir de 2000 a questão da leitura foi objeto de profundas reflexões, muitas vezes decorrentes dos resultados obtidos em estudos internacionais (ex.: PIRLS; PISA).

No entanto não nos cabe falar da leitura, mas sim de literatura infantil, sendo considerado por vários autores (Colomer, 2001; Cerrillo, 2006; Bernardo & Mateus, 2013; Neves, 2013) que esta tem atravessado uma profunda crise, própria da sociedade atual, uma vez que, à crescente importância do conhecimento técnico/científico (sinal e garante de trabalho) tem correspondido uma desvalorização das Letras e Humanidades com reflexo a nível escolar:

“[...] basta olhar para programas e manuais para verificar que os textos literários são menos estudados do que há uma década; mesmo quando figuram nos programas

não são, muitas vezes, analisados em si mesmos, mas como partes de géneros ou tipos discursivos[...].

(Bernardo & Mateus, 2013:21)

No entanto, mais do que responsabilizar os autores dos programas (pela falta de reconhecimento e/ou de impacto da literatura na sua vida pessoal/profissional) é necessário compreender outras causas, que possam explicar o atual estado da presença da literatura na escola e do seu ensino.

Assim, (Colomer, 2001; Neves, 2013) referem que a escola foi incapaz de mostrar a importância da literatura, de cimentar hábitos e o gosto pela leitura. Além do mais, o acesso democrático ao ensino conduziu à perda do estatuto elitista conferido historicamente à literatura, sendo agora objeto de estudo por parte de todos os alunos, independentemente das suas competências pessoais, interesses e aspirações profissionais. Acresce ainda, a conquista (e concorrência) dos meios de comunicação audiovisual e tecnológicos, na satisfação das necessidades de ficção, outrora outorgadas ao mundo das letras, o que se refletiu na desvalorização da Literatura.

Até aos anos 70 do século passado, o ensino da literatura baseava-se numa perspectiva de análise assente sobretudo nos aspetos formais das obras literárias. Segundo esta abordagem, o que importava não era a formação de leitores competentes, mas o conhecimento transmitido pelo professor e reproduzido pelos alunos, na maioria das vezes de forma acrítica e impessoal. Conheciam-se os (con)textos, autores, correntes literárias, mas desconheciam-se as interpretações dos alunos, que se resumiam, quase sempre às paráfrases, resumos e comentários estereotipados.

No entanto, e segundo Colomer (2001) os contributos da psicolinguística sobre a correlação da linguagem e o desenvolvimento das crianças, o grupo de Cambridge com a assunção da importância do valor simbólico da linguagem literária, conduziram a uma nova percepção sobre as repercussões da literatura infantil a nível cognitivo. Para além disso, Vigotsky ao defender a relação entre a linguagem e o jogo, enquanto expressões simbólicas de acesso à realidade, e Bruner ao valorizar as narrativas, a linguagem e a lógica, reconheceram no discurso literário um espaço de partilha, de experiências pessoais e culturais. Como referem Riscado & Veloso:

Se nos anos setenta do século passado, havia uma sobrevalorização da “gramática da

narrativa”, levando os professores a preocuparem-se mais com a estrutura narrativa subjacente aos textos e a valorizarem desmedidamente modelos de análise que, mal interiorizados, limitavam a imaginação do leitor e o prazer da recepção, a partir dos anos oitenta há uma clara tomada de consciência da importância do destinatário extratextual da literatura infantil, graças à estética da recepção.

(Riscado & Veloso, 2014: 85)

Neste sentido:

a competência literária para a leitura diz-nos não tanto o modo de funcionamento de um texto literário, mas antes possibilita descobrir nele aquilo que se aproxima do nosso mundo quotidiano. A competência literária, sob este ponto de vista, será aquela força ou furor que nos permite encontrar num texto literário não só os reflexos da nossa própria experiência individual, mas também os traços que nos identificam culturalmente.

(Ceia, 2009:6)

A par desta evolução conceptual é necessário reconhecer medidas de outra natureza, que possam ter contribuído “ou não, e em que medida o fizeram, para uma mudança efetiva de práticas de leitura do texto literário, no contexto das salas de aula do 1º ciclo do ensino básico [em Portugal]” (Balça & Pires, 2012: 93).

Assim, devemos destacar a criação da Rede de Bibliotecas Escolares (1996), com reflexo na modernização e equipamentos das bibliotecas escolares, o PNL (2006) com a difusão de um conjunto alargado de atividades, orientações, projetos e listas de obras, e o Programa Nacional de Ensino do Português (2006), como alavancas na alteração de práticas pedagógicas e na valorização da literatura dentro e fora da escola.

Estas iniciativas refletiram-se no programa de Português homologado em 2009, que reconheceu um papel importante à literatura infantil/juvenil, ao inscrevê-la “na construção de uma experiência e identidade pessoal e social do aluno e de um percurso cultural [...] dinamizadora de muitas das capacidades cognitivas e estéticas de um leitor em formação” (Bastos, 2013:184).

Em 2012 com as MCP o ensino da literatura infantil/juvenil “traduziu-se” em Educação Literária, conquistando um domínio próprio, sendo considerado por Bernardes & Mateus, que a sua estrutura, obrigatoriedade e abrangência nacional podiam “constituir um passo importante na clarificação do lugar da leitura literária na formação dos cidadãos portugueses” (Bernardes & Mateus, 2013:30).

Atualmente o programa de PMCPEB (2015) recupera e mantém o que estava inscrito nas MCP, defendendo que a Educação Literária, “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu *et al.*, 2015:8). Esta mesma concepção é defendida por Colomer, ao considerar que:

el objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, [...] y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana.

(Colomer, 2008:73)

No entanto, o carácter marcadamente formativo da Educação Literária não se deduz dos princípios programáticos, que estruturam o ensino do Português sobre um conjunto de conteúdos, objetivos e descritores de desempenho observáveis anualmente. Desta forma, temos em teoria, uma concepção de Educação Literária, enquanto formação de leitores competentes (algo que não se ensina), mas na prática como objeto de escolarização.

Un cambio que lleva a fijarse en la formación de lectores competentes para abordar los textos y no la posesión de conocimientos sobre autores, sobre la valoración que ha merecido históricamente la obra, etc.) como un valor en sí mismo. Se pueden “enseñar” conocimientos, pero solo se pueden “formar” o “educar” lectores.

(Colomer, 2001:3)

Neste sentido, a substituição de ensino da Literatura por Educação Literária opera uma mudança significativa quanto ao sujeito, objeto e objetivos. Enquanto que o ensino tradicional da Literatura, tinha por objetivo a aquisição de conhecimentos sobre obras e autores, transmitidos pelo professor enquanto autoridade intelectual, a Educação Literária tem por objetivo formar leitores, capazes de interpretar e interagir com os textos literários, através dos quais possam construir e reforçar uma identidade histórico-cultural.

Al hablar de enseñanza ponemos énfasis en la acción del docente y, en cierto modo, aludimos a la concepción tradicional de traspaso de saberes. Al hablar de educación focalizamos en la formación de capacidades y nos referimos a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Colomer, 2001:3)

Mais do que uma mera substituição terminológica, o que temos é uma alteração

conceptual, uma vez que:

se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar..., a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias.

(Fillola, 2006:3)

Colomer (1991) sintetiza estas alterações da seguinte forma:

Quadro nº 4- Modelo tradicional/atual do ensino da literatura

Modelo tradicional	Modelo atual
Primazia do registo literário no ensino da língua.	Integração do registo literário nos diversos usos linguísticos.
Ensino como transmissão dos textos por parte do professor. Prioridade da memorização.	Construção do conhecimento por parte do aluno. Interação educativa. Prioridade à compreensão.
Leitura de textos de autores clássicos	Ampliação do corpus literário.
Programação histórica dos conteúdos. Mais informação do que leitura de texto.	Diversidade nos eixos de conteúdos (programação por géneros, técnicas, etc.). Grande incremento do contacto com o texto.
Expressão escrita limitada a paráfrases, comentário e resumos.	Ampla inter-relação entre recepção literária e expressão escrita.

Fonte: Colomer (1991:30). Tradução nossa.

Daqui decorre, que Educação Literária é ser capaz de ler o mundo inscrito no texto literário de forma pessoal, sendo que a “compreensão leitora exige como sua condição fundante a interação entre o leitor e o texto, e a leitura literária é um meio privilegiado para estimular esse diálogo na criança” (Prole, s.d:1).

Nesta interação o encontro entre dois mundos acontece: tanto o leitor como o texto deixarão as suas marcas, as quais irão enriquecer o significado e o sentido da sua

existência. Para que tal aconteça, é necessário que haja:

una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos: es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.

(Cerrillo, 2010:22)

2.1. Objetivos e corpus textual para a Educação Literária

No programa atual de Português para o 1º CEB são elencados um conjunto de objetivos (vinte e um no total) sendo os respeitantes à Educação Literária:

- Interpretar textos orais e escritos de expressão literária e não literária de modalidades gradualmente mais complexas;
- Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesa, valorizando-as enquanto património de uma comunidade;
- Appreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores;
- Reconhecer a inscrição da matriz cultural na aprendizagem do Português.

De acordo com Balça & Costa os objetivos definidos, concebem a literatura como repositório patrimonial que:

tenderá a assumir o texto literário como objeto monumental, exemplo máximo de uma determinada época/período e/ou género. Este entendimento da literatura conduz não raras vezes a que o trabalho sobre o texto ou a partir do texto se restrinja a uma abordagem de natureza eminentemente historicista.

(Balça & Costa, 2017:113)

Em relação ao corpus textual, o programa atual estabelece para cada ano de escolaridade, a leitura obrigatória de sete obras, de diferentes géneros e autores de renome nacional e internacional.

Sobre o carácter obrigatório da leitura literária, duas perspectivas se podem observar: uma que defende a existência de uma lista obrigatória de obras, considerando que é responsabilidade da escola impor aos alunos a leitura de determinadas obras, de forma a garantir a não reprodução de “diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência” (Buescu *et al.*, 2015:8), acrescentando Riscado & Veloso (2014) que:

durante cerca de quarenta anos, houve uma absoluta recusa de definição de um cânone de obras de leitura para as crianças que frequentavam este nível de ensino. O argumento principal consistia na liberdade de o professor dar aos seus alunos os textos literários que considerasse pertinentes; o que se verificou na maioria das escolas foi a absoluta ausência de literatura infantil, ausência essa colmatada pela leitura de textos sincopados, breves, e em muitos casos adaptados, presentes nos manuais, lesando, de forma irreversível, a educação literária das crianças.

(Riscado & Veloso, 2014:86)

Por outro lado, encontramos a posição contrária que defende a liberdade de escolha das obras a serem lidas/estudadas. Dados de um inquérito da APP (novembro, 2016) realizado a 271 professores, e cuja questão colocada era se “as obras literárias para o ensino básico devem constar de uma lista obrigatória ou ser selecionadas pelos professores numa lista programática que cumpra os itens programáticos (por exemplo, o professor pode escolher) 23,2% dos professores defendeu a sua integração numa lista obrigatória, enquanto 76,8% optou pela segunda hipótese.

Segundo um estudo realizado pela EURYDICE esta obrigatoriedade, não existe em países como a Dinamarca, Estónia, França, Letónia, Malta, Polónia, os quais apresentam uma lista de sugestões de livros.

O mesmo estudo refere que:

nos casos em que existem listas de livros de leitura obrigatória, as listas não são estanques e parecem ser suficientemente vastas para permitir que os professores escolham textos apropriados, tendo em conta os interesses e as competências dos alunos [...] definir um cânone literário e selecionar algumas obras literárias importantes para a cultura em que as crianças são educadas são duas atividades que fazem sentido do ponto de vista educacional, pois o contacto com estas obras pode ajudar os alunos a compreender melhor a sociedade e a cultura em que vivem.

(EURYDICE, 2012:68)

A questão sobre a existência de um cânone literário, definido como um “corpo de obras

(e seus autores) social e institucionalmente considerados “grandes”, “geniais”, perenes, comunicando valores humanos essenciais, por isso dignas de serem estudadas e transmitidas de geração em geração” (Duarte, s.d.) não tem sido consensual. Se existem autores que o defendam (Neves, 2013; Ramos, 2017) ao considerarem que “com a generalização da escolaridade obrigatória, a escola passou a funcionar como um fator determinante de fixação e transmissão de cânones” (Duarte, s.d) há outros autores, que consideram que a “instituição de um cânone é um regresso ao passado, que entra em conflito com a liberdade de escolha, enquanto condição indispensável à formação de leitores” (Alçada, 2017: para.7).

No entanto, nem esta designação, nem os critérios que presidiram à constituição do atual corpus literário constam do programa, à semelhança do que ocorreu com as MCP. Será que a seleção de obras, foi feita em função do seu valor histórico? da sua atualidade? da sua qualidade literária e/ou gráfica? em função do autor? do seu reconhecimento nacional/universal? ou em função do leitor? dos seus interesses e competências leitoras?

A este propósito o programa limita-se a referir que:

O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

(Buescu *et al.*, 2015:8)

Sabendo que o PMCPEB recupera (no seu essencial) o que estava inscrito nas MCP e que estas tiveram por base o programa de Português de 2009, é necessário recuar até esse ano, para encontrar os critérios subjacentes à seleção de obras.

No programa de Português 2009 são definidos os seguintes critérios: representatividade e qualidade dos textos, integridade das obras, diversidade textual, progressão e intertextualidade.

Se foram estes os critérios que nortearam a constituição do atual corpus textual, relativamente à integridade e à intertextualidade, poderemos colocar algumas reservas. Serão as obras lidas integralmente? Haverá tempo e obras disponíveis? E quanto à intertextualidade? Permitem o diálogo entre diferentes linguagens e sujeitos?

Bernardo & Mateus são da opinião que as obras:

[...] não devem ser demasiado afastados da norma linguística comumente aceite, do ponto de vista do léxico, da sintaxe e da pontuação, sob pena de virem a ser tomados como falsa norma. Por fim, não deve perder-se de vista que certa democratização do imaginário a que se assistiu ao longo de todo o século XX contribuiu para que a literatura perdesse alguns privilégios em favor de artes emergentes, como o cinema. E isso significa que a escolha de livros e autores para serem lidos na escola deve constituir uma resposta simples e um horizonte de estímulo que possa ser prosseguido de variadas formas.

(Bernardo & Mateus, 2013:14)

No entanto esta “resposta simples” não deverá ser sinónimo de facilidade, justificada em função da:

creciente preocupación por los bajos índices de lectura favorecieron que el criterio dominante fuera simplemente el de su fácil conexión con los lectores. En muchos casos, la poca formación inicial de los docentes sobre la tradición oral o el corpus infantil y juvenil se tradujo en la elección de textos que no se sitúan entre los de más calidad, sino entre los más divulgados en aquel momento. [...].

(Colomer, 2008:75)

Assim ao poder editorial e à necessidade de adequar as obras ao público a que se destinam, devemos considerar a qualidade e a perenidade, como critérios essenciais à elaboração de um corpus textual. Este não deverá acolher exclusivamente autores clássicos, mas incluir vários géneros e autores representativos do gosto dos alunos. Nesta perspetiva, a formação de um cânone escolar, não deverá resumir-se às obras consideradas universais e intemporais, mas implicar o leitor (os seus gostos e competências leitoras) como condição fundante na sua constituição. A este propósito Bastos defende que uma educação literária deve ter “em atenção as particularidades e os interesses dos leitores” acrescentando que “para isso é fundamental que se proporcione o contacto com propostas de leitura diversificadas, nomeadamente as que mais diretamente se relacionam com as idades e as experiências dos alunos neste ciclo, jovens adolescentes” (Bastos, 2013:185-187).

A par da lista obrigatória, o programa apresenta a listagem do PNL para a leitura autónoma, o que significa que a Educação Literária não se restringe ao corpus literário obrigatório, mas estende-se à leitura de “outros textos de qualidade, que serão escolhidos, com sagesa, pelo professor bem formado e informado no domínio da

literatura infantil” (Riscado & Veloso, 2014:86).

Neste tipo de leitura surge pela primeira e única vez, a referência à biblioteca escolar confinando-a a uma esfera que não colida com a sala de aula, onde se ensina obrigatoriamente a ler textos literários. Remeter a leitura literária obrigatória, apenas para a sala de aula, é fazer desta, uma leitura excessivamente escolarizada logo no 1º CEB, indistinta de tantas outras, que dificilmente a percecionará como modeladora de uma identidade histórico-cultural.

A biblioteca ao ser associada exclusivamente à leitura autónoma, é concebida como um serviço que (apenas) disponibiliza livros. Por que será que a biblioteca, não surge nos outros conteúdos e objetivos sobre a leitura literária obrigatória? Será que não é um espaço, onde os alunos possam “ouvir ler e ler textos literários”; “apreciar textos literários”; “dizer, contar, escrever textos em termos pessoais e criativos”; ou ainda “compreender o essencial dos textos literários?”

Além do mais, o professor bibliotecário figura no programa, como sendo o garante da “manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno sob orientação do professor ou do professor bibliotecário” (Buescu *et al.*, 2015:8).

Consideramos que reduzir a figura de professor bibliotecário a um orientador e a biblioteca a um espaço com livros para leitura livre é recuar no tempo, desvalorizando a sua importância pedagógica e social.

2.2. O ensino da Educação Literária

O programa atual edifica-se sobre uma estrutura, assente no ensino de conteúdos, objetivos e descritores de desempenho observáveis anualmente, implicando a Educação Literária neste mesmo modelo. A Educação Literária surge como algo que é objeto de escolarização e cujo resultado “é passível de avaliação e, neste contexto, avaliação parece corresponder àquilo que é mensurável, numa perspetiva de avaliação sumativa” (Balça & Costa, 2017:115).

Esta avaliação decorre de um ensino que define quais os objetivos, conteúdos e descritores a cumprir e:

Por conseguinte, dão orientações mais específicas aos professores para o planeamento, indicando, nomeadamente, o que deve ser ensinado e quando [...] e

não dar aos professores a flexibilidade necessária para adaptarem a leccionação às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

(EURYDICE, 2012: 52)

A mesma opinião defende Costa:

Ao optar por listagens agrupadas em categorias de matriz comportamentalista como objetivos e descritores de desempenho, o elevadíssimo grau de especificação revela-se totalmente desajustado relativamente ao que deveria ser o trabalho de formação de alunos críticos, de formação de leitores, a promoção de processos que valorizem a educação de alunos em detrimento do treino de respondentes. A produção de documentos desta natureza aponta ainda para uma visão do professor como profissional que responde perante os resultados de provas de exame, ao qual foram retiradas, por prescrição oficial, a autonomia e a capacidade para estimular a procura de respostas ajustadas aos contextos reais em que os processos educativos decorrem.

(Costa, 2015:31)

A autonomia é exercida dentro de um quadro restritivo, que faz depender a prática pedagógica do que é estipulado programaticamente, assegurando aos alunos, segundo os autores do programa, “a realização de um percurso sólido no sentido da aquisição dos saberes” (Buescu *et al.*, 2015:38).

De forma a certificar as aprendizagens essenciais, o PMCPEB baliza objetivamente, o que e quando se devem lecionar os conteúdos, preconizando uma metodologia na qual haja uma “correspondência clara e fundamental entre atividades e descritores de desempenho [...] e que contemple todos os descritores de desempenho.” (Buescu *et al.*, 2015:38). Esta condição é mais uma vez reforçada, uma vez que o professor deve “adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio” (Buescu *et al.*, 2015:38).

O PMCPEB elenca alguns aspetos metodológicos como: organização, qualidade, adequação, progressão, compreensão e exercitação de textos, deixando em aberto o seu modo de operacionalização, mas sublinhando que este deve consubstanciar o que é definido programaticamente.

Relativamente à Educação Literária encontramos no site da DGES, um documento intitulado “Observações e sugestões metodológicas no domínio da Educação Literária” no qual é referido que:

1. a didática da literatura deve ser antecipada pela mobilização de conhecimentos e vocabulário que permitam a compreensão do texto;

2. a interpretação do texto deve mobilizar um conjunto diversificado de atividades e exercícios, não se reduzindo à apresentação de grelhas ou questões de verdadeiro/falso;
3. no 1.º e no 2.º ano, sublinhe-se a importância dada à associação entre educação literária, oralidade e leitura;
4. no 3.º e no 4.º ano, sublinhe-se a importância dada à associação entre educação literária, oralidade e escrita (cf. objetivo 22, descritor 9);
5. a leitura orientada deve ser considerada apenas uma das formas de abordagem dos textos literários propostos pela lista anexa às Metas, ou dos recomendados quer pelo PNL, quer pela Biblioteca Escolar.

Ao elencar um conjunto de sugestões, reconhece na autonomia um valor implícito que deverá nortear as práticas pedagógicas. No entanto, trata-se de uma autonomia relativa, se considerarmos que todo o programa especifica e prescreve o que e quando ensinar, em função dos resultados esperados. Significa deste modo, que mais importante do que o processo, são os resultados obtidos nas provas/exames nacionais e estudos internacionais, os quais comprovam a eficácia deste tipo de aprendizagem.

No caso do sistema educativo português, a opção por uma crescente aposta na realização de exames finais, nomeadamente no 4º ano de escolaridade, cuja importância, exacerbada por práticas como a elaboração e divulgação de *rankings*, vai claramente ao encontro de textos normativos que promovem a garantia de que se aprende, mas sobretudo, de que se ensina de modo a que possa verificar-se, por via de um teste, se os alunos evidenciam ou não um determinado comportamento.

(Costa, 2015:30)

Além deste aspeto, a autonomia pedagógica poder-se-á verificar na gestão curricular, ou seja, no tempo estipulado para Português (7 horas semanais/1º ciclo) e consequentemente para a Educação Literária, uma vez que este domínio se inscreve na referida área.

No projeto “Ensino da Leitura no 1º ciclo do ensino básico” (Lopes *et al.*,2014:74) ao ser analisada a percentagem de tempo que os professores dedicavam à atividade de Literatura, como por exemplo, a exploração e promoção do conhecimento literário e conhecimento de obras e estilos literários, esta foi de 1,3%. O projeto supracitado aponta várias hipóteses de interpretação sobre este dado, tais como o professor:

- ter dificuldades no cumprimento dos requisitos do programa (atendendo nomeadamente à diversidade dos alunos, o que deixa pouco tempo para pensarem em textos literários);
- não querer desviar-se do programa estabelecido;
- achar que os textos do programa já cumprem o objetivo de trabalhar a literatura;
- não saber exatamente o que fazer nesta área e ter dificuldade em escolher textos adequados à idade dos alunos;
- não valorizar a literatura, etc.

Além destas hipóteses, nas quais se observam em especial atenção, a necessidade de cumprimento do programa e da formação literária do professor, Riscado & Veloso(2014) testemunharam que tiveram “oportunidade de notar grandes dificuldades, verbalizadas por numerosos formandos, no respeitante ao modo de explorar os textos em causa, ora por não serem leitores, ora por estarem demasiado presos aos manuais” (Riscado & Veloso, 2014:87).

A questão do professor-leitor é igualmente colocada por (Bastos, 2013; Azevedo, 2014) considerando este último, que o professor deve ser “um bom leitor, que não apenas gosta de ler, como lê regularmente, exercitando essa atividade cultural com intensidade e qualidade” (Azevedo, 2014:55).

2.3. O papel do manual escolar no ensino da Educação Literária

Vários autores, entre os quais (Azevedo, 2002; Balça& Pires, 2012; Riscado & Veloso, 2014) constataam que o ensino da Literatura assenta na mesma metodologia que enferma todo o ensino da leitura: lê-se com base em excertos do manual adoptado, para responder a questões, ou resolver “fichas de consolidação”, ou seja, lê-se para ser avaliado, transformando o texto literário num texto igual a tantos outros. O que pretendia ser diferente, torna-se igual.

a leitura literária é ignorada com frequência pelos professores; os questionários que se trabalham geram muitas vezes paráfrases como resposta, devido ao monopólio de perguntas convergentes, sendo raras as vezes as que apelam ao pensamento divergente.

(Veloso, 2006:4)

O professor enfeudado nos manuais escolares, e por vezes, com recurso adicional

a outros materiais, educa literariamente sem que este tipo de textos se diferencie de outros géneros literários. O que deveria ser ler por prazer, torna-se mais uma vez no ler para aprender, recaindo sobre esta leitura o espectro da avaliação, que tem nos exames/provas nacionais a sua expressão máxima.

Este tipo de dispositivo didático relativamente à Educação Literária, é criticado por diferentes autores (Silva, 2003; Fillola, 2006; Veloso, 2006; Balça & Pires, 2012; Azevedo, 2014; Riscado & Veloso, 2014) que consideram que a obra literária ao ser fragmentada, e a sua exploração ao recair sobre aspetos estruturais e gramaticais, não permite nem uma fruição pessoal, nem uma compreensão global do texto.

estas preguntas acostumbran a reclamar un recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y frecuentemente atañen a informaciones obtenidas según el desarrollo cronológico de la acción. El tipo de respuesta así obtenido es una simple verificación, escueta y fácilmente localizable en el texto, aún en el caso que el lector no lo haya comprendido.

(Colomer, 1991:23)

Sendo assim, os manuais escolares ao amputarem a obra literária, fazem do texto literário um meio para avaliar competências dos alunos ao nível da oralidade, leitura/escrita e gramática. Neste sentido, a Educação Literária perde o seu valor formativo, cuja riqueza polissémica se reduz a “respostas” pretensamente corretas e objetivas. Estas constituem o resultado de uma compreensão parcial e superficial, limitando as potencialidades tanto do texto, como do leitor e da relação entre ambos.

Os alunos associam fatalmente essas obras à escola, à leitura orientada que as dissecam em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros materiais afins, à avaliação dessa leitura e desses exercícios, não havendo lugar para uma leitura frutiva, que deixe espaço à voz dos alunos e que permita os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente. Deste modo, a relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura é quase ausente na maioria das escolas.

(Balça & Costa; 2017:107)

A defesa da leitura por fruição, que convoca a Educação Literária como meio privilegiado para a sua efetivação, é atualmente contrariada por um sistema de ensino que opera essencialmente sobre os resultados escolares.

Neste âmbito, a Educação Literária enquanto objeto de provas nacionais, representando 30% sobre a sua estrutura global, implica que os professores

independentemente das suas posições se munam do manual escolar, e porventura recorram adicionalmente a outro tipo de recursos, de forma a não perigar o seu profissionalismo e o sucesso escolar dos alunos.

Se os professores reconhecem a importância da presença do livro e do texto literário, na sala de aula, não conseguem ainda, de uma forma geral, abordar o texto literário por si [...] As muletas dos guiões de leitura pré-fabricados impõem-se a uma leitura pessoal e, mais grave ainda, determinam e coartam a leitura pessoal dos alunos. O texto continua a ser pretexto, e o espaço para que o aluno se relacione com a sua língua como um objeto lúdico, afetivo e de fruição ainda não está interiorizado nas práticas pedagógicas [...].

(Balça & Pires, 2012:102)

Nesta perspetiva, para os professores o manual escolar será uma solução, uma garantia que legitima as suas práticas pedagógicas. Em sentido contrário, encontramos as posições de vários autores, entre os quais (Azevedo, 2014; Balça, Souza & Guerreiro, 2015) que consideram que o:

o ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar pode ser redutor (pela presença massiva de perguntas sobre o produto, que avaliam a aquisição de conhecimentos) e não ensina verdadeiramente o aluno a ler o texto escrito (pela ausência de perguntas sobre o processo, que promovem a explicitação do raciocínio e das estratégias utilizadas.

(Balça, Souza & Guerreiro, 2015:21)

Além disso, os questionários que acompanham os textos literários:

de modo algum despertam no leitor a fome da leitura, condição para uma promoção genuína da literacia [...] as adaptações que se apresentam traduzem-se, usualmente, numa autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário [...] por vezes ocorre também que o texto visual e plástico [...] coloca em causa esse princípio da pluri-isotopia, condicionando, de forma negativamente redutora, o texto literário [...].

(Azevedo, 2002:5)

A solução passará por:

eliminar essas linhas de auxílio à leitura, apresentando os textos literários em estado puro, sem propostas de actividades redutoras (Ceia,1999), ora por as reformular adequadamente, tendo por base um conhecimento profundo e reflectido acerca daquilo que é a educação literária e o seu papel potenciador na exercitação de outros saberes e competências.

(Azevedo, 2014:54)

Sobre esta opção, consideramos que apresentar os textos literários em branco, ou substituí-los pela leitura integral das obras, implica uma sólida formação literária por

parte dos professores e um esforço financeiro dos agrupamentos e/ou das famílias, dificilmente comportável no contexto atual. No entanto, dificuldade não é sinónimo de impossibilidade: gerir a coleção de forma articulada (por exemplo, através da cooperação entre bibliotecas), participar em concursos/projetos e dinamizar diferentes atividades, podem ser formas, de angariar fundos e assegurar a existência de um número de títulos (nomeadamente os obrigatórios) no domínio da Educação Literária. O contacto e a necessidade de (re)aprender a trabalhar com o livro (pela compreensão global, relação de afetividade e análise dos elementos paratextuais possibilitada) são partes integrantes e condições fundamentais na formação de leitores, para as quais a biblioteca deverá contribuir.

Concordamos com Balça & Costa (2017) e “em termos de síntese, podemos afirmar que a opção no nosso sistema educativo pelo manual escolar em detrimento da obra literária não tem concorrido para o fomento da educação literária junto dos nossos jovens” (Balça & Costa, 2017:109).

2.4. As reedições das obras obrigatórias de Educação Literária

Além do manual escolar, os professores podem reforçar o ensino da Educação Literária, recorrendo à edição e/ou reedições das obras obrigatórias, que nem sempre respeitam edições anteriores. No caso particular da coleção “Educação Literária” com a edição de 20 títulos (maio, 2014), a editora responsável poderá ter percecionado neste nicho literário, uma oportunidade financeira, uma vez que são obrigatórias a nível nacional e poderão constituir matéria de provas/exames nacionais.

Independentemente do princípio que terá norteado a sua edição, o certo é que os títulos são comercializados a um preço acessível, e incluem no final guias de exploração e fichas de trabalho.

Sobre esta coleção, Riscado & Veloso consideram que a:

editora que lançou textos integrais, acrescidos de fichas estereotipadas relativas à exploração dos textos, ou seja, mais de trinta anos depois, os textos continuam [...] a ser um mero pretexto para aprendizagens (ou sua verificação) que pouco ou nada têm a ver com a dimensão estética dos mesmos.

(Riscado & Veloso, 2014:87)

Balça & Costa (2017:110) acrescentam a este propósito que em “muitas dessas

obras encontramos os aparentemente inevitáveis roteiros/guiões de leitura, formatados, que não possibilitam, certamente, uma viagem e uma reação individual perante a obra literária.”

Desta forma, a coleção reforça a escolarização da leitura literária e responde ao que é estritamente exigido no programa. Exemplo dessa correspondência é o caso de alguns títulos, que sendo estipulado o ensino de um determinado número de poemas ou contos, só este aparece.

Para além desta coleção, há a assinalar algumas reedições de obras, nas quais se observa um maior cuidado gráfico, como no caso da obra “O livro da Tila” (Caminho: 2000) de Matilde Rosa Araújo, cujas ilustrações pelo seu simbolismo e qualidade gráfica, acrescentam e fazem desta edição uma obra a registar.

2.5. Algumas propostas metodológicas no domínio da Educação Literária

Independentemente do carácter da leitura (obrigatória ou autónoma), esta deve ser estimulada por todos (sociedade, escola, família), uma vez que nos tornamos “leitores ou não leitores em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos ao longo da nossa vida” (Azevedo & Martins, 2011:24).

Nesta perspetiva:

a escuela debería asegurar que todos los alumnos perciban la lectura literaria como una actividad que les compete personalmente, que puede formar parte de su mundo y en la que se mueven con soltura en su experiencia de cuándo, dónde, cómo y con qué intención se lee literatura en nuestra sociedad. Para ello resulta indispensable optar por una amplia creación de situaciones de auténtica lectura *por placer* que no conduzcan sistemáticamente al ejercicio escolar de la enseñanza.

(Colomer, 1991:27)

Esta criação de situações/experiências em sala de aula, é igualmente defendida por Silva (2003) ao referir que “a literatura não se ensina. Faz-se. Mas podem e devem criar-se as condições para essa experiência: removendo obstáculos e proporcionando ocasiões.” (Silva, 2003:518)

O que significa que:

O professor precisa de “desaprender a explicação” [...] porque mostrar uma experiência não é ensinar o modo como se apropriou do texto, mas sim o modo como o escutou, o modo como se abriu e se tornou receptivo aquilo que o texto tem para dizer

(Neves, 2013:80)

Caberá ao professor guiar o aluno na descoberta dos múltiplos sentidos dados pelo texto, “buscando as formas mais eficazes de criar, junto dos seus alunos, ambientes estimuladores e enriquecedores susceptíveis de os motivarem para a aprendizagem da língua na sua omnifuncionalidade semiótica” (Azevedo, 2002:7).

Entre as várias estratégias conducentes à formação de leitores, Azevedo convoca a comunidade educativa em geral (ex.: partilha de leituras; recolha de histórias locais) e os professores em particular, na realização de atividades (comunidade de leitores; workshops, recurso ao audiovisual) que perspetive a leitura como “uma experiência humanizante profundamente enriquecedora que nos pode mudar para sempre” (Azevedo, 2014:70).

Outras sugestões metodológicas são propostas por (Colomer, 2008; Bastos, 2013) ao defenderem, que uma das formas dos alunos compreenderem o texto literário é através da oralidade e do diálogo, ou seja, a “leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo. É na interação verbal que a compreensão e a interpretação se constroem. Neste sentido também, ler deve ser entendido como re-enunciação e não apenas como recepção” (Bastos, 2013:186).

Através do diálogo, os alunos desenvolvem um conjunto de capacidades (interpretativas, críticas) defendendo Silva (2003) que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”(p.516).

Colomer (2008) e Bernardes& Mateus (2013) advogam ainda, o recurso aos meios audiovisuais e tecnológicos, uma vez que estes correspondem aos interesses da geração e da cultura atual, facilitam a compreensão e oferecem “al os niños formas de ficción y familiarización con elementos y obras literarias que colaboran activamente en la construcción de todo un conjunto de saberes y competencias literarias”(Colomer, 2008:77).

A investigadora supracitada dá alguns conselhos metodológicos sobre Educação

Literária que de forma clara, sintetiza o temos vindo a defender:

crear un entorno poblado de obras, tanto físicamente, como en lecturas en voz alta por parte del docente de manera frecuente; otorgar tiempo de lectura autónoma en el aula; otorgar tiempo de discusión de libros en el aula; conocer muy bien los libros que se van a recomendar a los niños; asociar la lectura a actividades creativas, muy diversificadas y con sentido; llevar a cabo actividades que refuercen la autoimagen como lectores, como por ejemplo juegos de evocación de los libros leídos; enlazar la lectura en el aula con la lectura social, acudiendo a bibliotecas, actuaciones teatrales, etcétera.

(Colomer, 2017: para:8)

2.6. Críticas ao domínio da Educação Literária

O domínio da Educação Literária é designado nos dois primeiros anos como Iniciação à Educação Literária, e nos dois últimos como Educação Literária. Este facto remete-nos para a assunção de que esta formação se faz por etapas e que se inicia e termina dentro do processo de escolarização (Balça & Costa, 2017). Será que Educação Literária se confina ao tempo e ao espaço escolar? Antes da aprendizagem formal da leitura, os alunos não tiveram e não terão (familiar e socialmente) experiências leitoras?

Além desta crítica outras são apresentadas, nomeadamente a separação deste domínio face aos restantes, e mais especificamente ao da leitura e escrita. A este propósito, e segundo Redes (2015) o domínio da Educação Literária sintetiza-se pela migração de conteúdos e objetivos pertencentes a outros domínios.

o PMCPEB encerra na Educação Literária coisas que pertencem a toda a leitura e escrita (...) não será mais produtivo considerar a dimensão literária como aspeto imprescindível da leitura, da escrita e da oralidade do que criar um compartimento específico?

(Redes, 2015:2)

Balça & Costa(2017) corroboram esta opinião, considerando que a separação entre os domínios:

amplifica a artificialidade no tratamento autónomo destes campos e potencia a estratificação do tipo de trabalho a desenvolver de forma integrada. Tal redundante, na prática, no isolamento, sobretudo para efeitos de avaliação, de aspetos técnicos e contextuais específicos da compreensão de textos literários, com um persistente défice de adesão afetiva, de visão crítica, de envolvimento efetivo com os textos.

(Balça & Costa, 2017:117)

Em sentido contrário, encontramos um artigo de opinião de Maia (2016) ao defender que:

a submissão do texto literário ao domínio da Leitura é a sua minimização, a depreciação de um lugar para que confluem todas as hipóteses discursivas de realização da língua. Não tenho muitas dúvidas acerca do progressivo declínio do estudo do texto literário se tal sujeição se concretizar.

(Maia, 2016)

Outra crítica refere-se à própria concepção de Educação Literária suportada numa estrutura programática (transversal a todos os domínios) que conduz necessariamente, ao ensino da Educação Literária: “em vez de uma possibilidade de experimentar o texto, transita-se com facilidade para o treino de habilidades avaliáveis” (Balça & Costa, 2017: 115) entrando em conflito com a própria natureza e objetivos da Educação Literária:

Quero dizer que nos deparamos aqui com uma concepção de ensino encontrada no professor que educa e não o aluno que lê. Uma concepção de ensino para a qual os conteúdos (para usar a linguagem do programa) é que contam- neste caso, o literário e o não literário- e as capacidades- neste caso a capacidade de ler do sujeito que aprende- são desvalorizadas visto que o domínio se define por aqueles e não por estas.

(Amado, 2013:3)

Ainda sobre a estrutura programática, a articulação sequencial entre conteúdos, objetivos e descritores de desempenho, no domínio da Educação Literária é alvo de crítica uma vez que enferma de algumas incongruências, as quais são exemplificadas por Costa (2015: 28-29)

- No primeiro objetivo: *Ouvir ler e ler textos literários* um dos descritores é Praticar a leitura silenciosa a qual só acontece no 2º e 3º anos, ficando excluída no 4º ano de escolaridade.
- No segundo objetivo, sobre a Compreensão, a gradação sobre o tipo de inferências parece encerrar alguma incoerência. Será mais fácil inferir sentimento-atitude (para o 2º ano) do que tempo atmosférico, de estações do ano, de instrumento, objeto estipulado para o 3º ano?
- No terceiro objetivo, “*Ler para apreciar textos literários*”, é dada a possibilidade aos alunos de manifestarem sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos, remetendo exclusivamente para o 4º ano a

capacidade de apreciar poemas. Não será demasiadamente redutor considerar que os alunos só têm essa capacidade nesse ano de escolaridade?

- Quarto objetivo *“Ler em termos pessoais”*, ao qual está associado o descritor, *“Ler por iniciativa própria ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca da Escola”*. A supervisão pelo professor não “condicionará” uma escolha livre e pessoal do aluno?
- Quinto objetivo *“Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”* (descritor para o 3º e 4º anos). Neste objetivo é elencado um conjunto de atividades, limitando a expressão pessoal e a criatividade dos alunos.

Além destes aspetos, a APP (2015) e Redes (2016) questionam qual a razão, de serem estas e não outras as obras obrigatórias, quem as escolheu, e por que será que os professores não podem escolher os textos entre um corpus literário de referência, à semelhança de outros países europeus, acrescentando que a qualidade das obras selecionadas é discutível, “uma vez que operam segundo o critério de sacralização da voz do autor”

A novidade da educação literária que pouco mais faz do que impor listas de textos e autores obrigatórios. Não é o domínio de conceitos textuais, genealógicos, literários e estilísticos que neste programa forma o leitor, mas sim o conhecimento de uma série de textos arrancados à história literária e impostos aos jovens ignorando a dificuldade motivacional necessária para que essa leitura funcione como um exercício autêntico.

(Redes, 2016)

Uma última crítica refere-se à correlação entre a leitura obrigatória e a equidade sociocultural (uma das justificações apresentadas no programa para a assunção de um currículo mínimo válido a nível nacional) uma vez que o seu contrário constitui um argumento falacioso e carece de validade.

3. A formação dos professores no âmbito da Literatura

3.1. A formação inicial

Uma das questões sobre a forma como os professores trabalham a literatura infantil no 1º CEB, prende-se necessariamente com a formação profissional neste âmbito, uma vez que para alguns autores, a forma de ensinar literatura é indistinta das abordagens feitas sobre outros géneros textuais.

Apesar da formação inicial ser “um tema que a investigação não tem tratado muito [...] é um pilar fundamental do sistema de ensino” (Justino, 2015:16), uma vez que desta depende a qualidade do ensino e o sucesso escolar, tal como é comprovado em “alguns estudos exploratórios, [que a consideram como] a segunda causa ou o segundo factor mais importante, só superada “pela bagagem cultural de que o aluno é portador” (Esteves, 2015:156).

Nesta perspetiva trata-se de verificar até que ponto a formação inicial dos professores é determinante para a prática pedagógica, e mais especificamente, no domínio da Educação Literária.

Algumas questões poder-se-ão colocar: qual é a formação científica e pedagógica oferecida pelas instituições superiores, aos futuros professores no domínio da Literatura? e qual é a importância desta disciplina a nível curricular?

Segundo Mouraz, Leite & Fernandes:

As políticas de formação de professores, em Portugal, têm seguido orientações que se fundam em diretivas europeias, configurando o que Ball (2001) designa de “convergência” e ou “empréstimo de políticas”. À semelhança do que ocorre em outros países, essas políticas têm seguido objetivos fundamentalmente orientados para a qualificação dos professores, em termos científicos, didáticos e de formação pessoal e social, para a docência.

(Mouraz, Leite & Fernandes, 2012:190)

A necessidade de reestruturar a formação inicial, imposta pela criação de um espaço europeu de educação “colocou novos desafios às instituições formadoras e exigiu alterações na qualificação dos professores” (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012:192).

De forma a responder a este desafio, o Decreto-Lei nº 74/2006 estipulou para cada ciclo de estudos a sua duração e o número total de créditos (ECTS), correspondendo

ao grau de licenciatura, seis semestres/180 ECTS e ao de mestre (etapa subsequente) dois, três ou quatro semestres, respetivamente com 60, 90 ou 120 ECTS.

Decorrente do Processo de Bolonha, o Decreto-Lei nº43/2007 definiu as habilitações profissionais para a docência, no qual é afirmado que a “qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.”

Este normativo legal estabeleceu o perfil e as competências que deverão enformar os futuros profissionais, conferindo-lhes o grau de mestre obtido no segundo ciclo de estudos. Além desta estrutura bietápica, existe a possibilidade de habilitar profissionalmente os docentes para dois ciclos de ensino (pré-escolar e 1º ciclo e 1º e 2º ciclos) o que “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos” e que corresponde à “necessidade de reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto socioprofissional” (Decreto-Lei nº 43/2007).

Esta dupla certificação é criticada (Mouraz, Leite & Fernandes, 2012; Neves, 2013) uma vez que a formação generalista e a diversidade disciplinar oferecida, poderá colocar em causa o conhecimento didático-científico, necessário à lecionação de uma determinada área ou disciplina.

Em 2014 o Decreto Lei nº 79/2014 introduziu algumas modificações, no que respeita à duração de ciclos (de dois para três semestres-mestrado em pré-escolar ou em 1º ciclo, e de três para quatro semestres no caso dos mestrados conjuntos) e ao desdobramento no mestrado do 1º e 2º ciclos do ensino básico, cujas áreas de formação deverão ser ajustadas aos grupos de recrutamento.

Segundo este Decreto-Lei estas alterações foram fundamentadas “nas melhores práticas e conjunto de estudos internacionais [...] e para necessidade da formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas” (Decreto Lei nº 79/2014).

Sendo reconhecida especial importância a estas duas componentes de formação, uma análise comparativa entre a estrutura curricular dos diferentes cursos instituídos pelo Decreto-Lei nº 43/2007 e Decreto-Lei nº 79/2014 poder-se-á revelar significativa

quanto às alterações efetuadas.

Quadro nº 5 - Número de ECTS: Dec. Lei nº 43/2007- Dec. Lei nº 79/2014

	Grau		Grau					
	Licenciado		Mestre					
	Educação Básica		1º ciclo		Pré e 1º ciclo		1º e 2º ciclo	
Componentes de formação	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014
Formação educacional geral	15 a 20	15	5 a 10	6	5 a 10	6	5%	(Min)6
Didáticas específicas	15 a 20	15	15 a 20	21	25 a 30	36	20%	30
Iniciação à Prática profissional	15 a 20	15						
Prática de ensino supervisionada			30 a 35	32	40 a 45	48	45%	48
Formação na área da docência	120 a 135	125	-----	18	0-5	18	25%	27
Total de créditos	180	180	60	90	90	120	90-120	120

Fonte: Decreto-lei nº 43/2007- Decreto-lei nº 79/2014

Obs.: Os valores apresentados referem-se ao número de créditos (ECTS).

Os valores dos créditos em 2014 referem-se sempre aos seus mínimos. Para além destas componentes de formação, o Decreto-Lei nº43/2007 define a de Formação cultural social e ética e Metodologias de investigação educacional, cujos créditos se incluem na formação geral e área da docência. O Decreto Lei nº79/2014 inclui a área de Formação cultural, social e ética, assegurada no âmbito das restantes componentes de formação, mas a componente de Formação em metodologias de investigação educacional desaparece.

O que se verifica é nos mestrados conjuntos, tanto as didáticas específicas, como a área da docência registam um aumento de ECTS. Será que este acréscimo de créditos se repercutiu no ensino do Português, e mais especificamente no domínio da Educação Literária? Sobre esta questão não é possível obter resposta, uma vez que os futuros professores, no momento presente estão em formação e uma análise sobre a reestruturação dos cursos superiores, face ao Decreto-Lei 79/2014 ultrapassa o âmbito deste trabalho.

No entanto, podemos acrescentar que segundo o projeto “Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico” efetuado nos anos 2010/11-2011/12, ao caracterizar a estrutura curricular de 81 cursos de formação inicial, a percentagem de ECTS na disciplina de Literatura comparativamente com outras, era a seguinte:

Quadro nº 6- Percentagem de ECTS por conjunto disciplinar e por curso

	Didática Leitura/ Língua Portuguesa	Leitura e escrita	L.P.	Linguística	Linguagem	Literatura
Licenciatura	2,3	1,3	5,7	1,7	1,8	4,4
Mestrado integrado	2,3	1,3	6,1	0	0	3,8
Mestrado ensino pré- escolar e 1º ciclo	7,6	0	0,2	0	0	0,8
Mestrado ensino 1º ciclo	10,3	0	0	0	0	0
Mestrado ensino 1º e 2º ciclo	6,3	0,5	4,6	1,1	0,6	1,1
Média do 2º ciclo de estudos	8,1	0,2	1,6	0,4	0,2	0,6

Fonte: Lopes *et al.*, (2014: 89)

Dos dados recolhidos podemos concluir que:

- A Literatura apresenta a segunda maior percentagem de ECTS nas licenciaturas e mestrados integrados;
- Nos mestrados do pré-escolar e 1º ciclo e/ou do 1º ciclo e 2º ciclo a

percentagem de ECTS é muito residual.

O projeto supracitado analisou os conteúdos disciplinares de 130 programas, tendo encontrado o conjunto disciplinar de Literatura em vinte cinco (19%).

Relativamente às categorias destacaram-se por ordem decrescente, “Teoria da Literatura” (ex.: «géneros literários», «conceitos de literatura» ou «literatura comparada»), “Obras e autores” (análise de obras e autores específicos) e “Formação de leitores” (promoção do gosto pela leitura e formação de futuros leitores).

Estes dados são anteriores às MCP (2012) nas quais a Educação Literária passou a ser um domínio obrigatório e ao Decreto Lei nº 79/2014, o que poderá não corresponder à estrutura atual dos cursos de formação inicial de professores.

Com a obrigatoriedade da leitura literária no 1º ciclo será plausível, que tenha havido por parte das instituições superiores, um ajustamento face ao que é oferecido e ao que é exigido programaticamente.

Neste sentido, seria importante a existência de um estudo mais recente, para compreender se face à nova realidade educativa, a Literatura passou a ter um maior número de ECTS e se os conteúdos neste domínio, se terão (ou não) mantido em designação, número e importância.

3.2. Formação contínua

A par da formação inicial, a formação contínua constitui uma possibilidade para os docentes atualizarem os seus conhecimentos científico-pedagógicos, sendo importante neste caso particular, compreender qual a repercussão deste tipo de formação no domínio da Educação Literária.

A formação contínua de professores encontra-se regulamentada no Decreto Lei nº 22/2014 que estabelece um:

novo paradigma para o sistema de formação contínua, orientado para a melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.

Neste sentido, a formação contínua deverá corresponder às necessidades da

escola e dos seus profissionais, traduzindo-se na melhoria da qualidade do ensino e dos resultados escolares. Esta correlação é expressa no referido Decreto-Lei ao elencar os seguintes objetivos:

Artigo 4º:

a) A satisfação das prioridades formativas dos docentes dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, tendo em vista a concretização dos seus projetos educativos e curriculares e a melhoria da sua qualidade e da eficácia;

b) A melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos;

c) O desenvolvimento profissional dos docentes, na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares;

e) A partilha de conhecimentos e capacidades orientada para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Sobre este último objetivo, um estudo realizado pela EURYDICE conclui que:

De acordo com os resultados da investigação académica, os formatos de formação contínua com maiores probabilidades de promoverem mudanças duradouras e positivas implicam uma perspectiva de longo prazo e criam oportunidades para os professores reflectirem sobre o seu próprio trabalho. Além disso, confirmam as vantagens da partilha de conhecimentos entre professores, o que conduz a uma abordagem colectiva à melhoria do ensino da leitura.

(EURYDICE, 2012:139)

Segundo este estudo, a duração e o tipo de formação são questões essenciais na perspetiva de formação-ação, o que significa que para ter impacto na melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos, a formação dever-se-á estender por um período de tempo e proporcionar situações similares aquelas que conduziram à sua procura.

Esta correlação entre “efeitos das horas de formação contínua em ensino de leitura, tem sido consistentemente comprovado que menos de 16 de horas de formação não parece afetar a melhoria do ensino e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos”(Sim-Sim, 2013:87), tendo sido verificado no PIRLS (2011) que os professores com mais horas de formação e que apresentavam maior grau de satisfação, obtinham por parte dos alunos melhor pontuação de desempenho(Sim-Sim, 2013).

O efeito da formação contínua sobre a prática docente no domínio da leitura, constituiu uma das questões do projeto “Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico” cuja amostra foi de 529 professores (Continente e Ilhas), correspondente a 1,6% do total dos professores do 1º ciclo. Os resultados mostraram que a formação contínua “era bastante influente” para 42,3% dos professores, e “muito influente” para 19,5%, perfazendo uma percentagem de 61,8%.

este facto confere uma significativa responsabilidade à formação contínua e acentua a necessidade dos formadores estarem actualizados e de divulgarem o que de melhor a ciência oferece na área da aprendizagem e do ensino da leitura. [...] A valorização da formação contínua pelos participantes evidencia também a sua provável disponibilidade para a aprendizagem ao longo da carreira, o que é de realçar.

(Lopes *et al.*, 2014:49)

Independentemente das motivações dos professores sobre a importância da formação contínua, enquanto valorização e dever profissional, ou requisito obrigatório para progressão na carreira docente (com inerentes recompensas financeiras), o que sucede atualmente é que estando a carreira docente “congelada” possivelmente a frequência em ações de formação terá diminuído. O facto é que os professores são:

confrontados com dificuldades praticamente insuperáveis: falamos dos custos inerentes [...], falamos da total ausência de alívio das obrigações para com a escola onde lecionam; e falamos, sobretudo, da muito escassa recompensa que podem vir a obter [...] a nossa situação contrasta negativamente com o que vem ocorrendo noutros países, onde aos professores de todos os níveis de ensino são proporcionados estímulos reais de formação.

(Bernardes & Mateus, 2013:119)

Outro fator de natureza exógena, prende-se com a aprovação, disponibilização de recursos financeiros do Programa Operacional do Capital Humano (POCH), que condiciona a constituição do portefólio, das ações oferecidas pelas instituições acreditadas.

Numa nota à imprensa datada de 10 de fevereiro de 2017, o Ministério da Educação informava que a:

A formação dos professores e de outros agentes de educação vai ser reforçada com 17,9 milhões de euros pelo Ministério da Educação e pelo Programa Operacional de Capital Humano (POCH). Este investimento, [...] é dirigido à concretização dos planos de ação estratégica apresentados pelas escolas [...].

O programa congrega um conjunto alargado de medidas, desde o pré-escolar ao

trabalho sobre o currículo, assumindo o ministério que a formação contínua dos docentes é também um preditor de sucesso escolar [...]. A formação de âmbito transversal contempla múltiplas áreas, entre as quais [...] bibliotecas escolares em trabalho conjunto com o diretor de turma [...].

Entre as várias áreas, a nota é omissa relativamente ao PMCPEB, depreendendo-se que a formação contínua sobre o atual programa deixou de ser prioritária. Um facto é conhecido: enquanto que em 2006 houve formação na área da língua portuguesa (PNEP) dada por instituições superiores, cujos formandos a replicaram nas respetivas escolas/agrupamentos de escolas, sobre o atual programa, a formação foi facultada pelos centros de formação ou outras instituições /associações, sem que no entanto, sejam conhecidos os dados referentes a este tipo de formação.

Sobre esta questão, o artigo nº 14 do Decreto-Lei nº 22/2014 estipula que a informação sobre a formação deverá ser obrigatoriamente disponibilizada à DGAE, a qual procederá anualmente ao seu registo. No entanto, o que consta no site do Ministério da Educação é o último relatório de atividades do conselho científico-pedagógico da formação contínua de 2015.

A não coincidência entre a data de promulgação do programa de Português (maio 2015) e os dados apresentados no relatório (ano civil 2015) não nos permite concluir quais as ações realizadas, e quantos formandos foram abrangidos no âmbito do novo programa, e mais particularmente no domínio da Educação Literária.

Sabemos a título de exemplo, que a Associação de Professores de Português (APP) em 2015, disponibilizou duas ações de formação intituladas Programas de Português e Metas Curriculares: Práticas letivas e avaliação 1º CEB (uma no Centro e outra em Lisboa e Vale do Tejo) na modalidade de curso, com a duração de 15h e frequentadas por 34 formandos. A informação sobre os conteúdos da ação, remete-nos unicamente para PMCPEB, não sendo possível saber se o domínio da Educação Literária foi objeto de análise.

Além da formação inicial e contínua, há a registar o peso atribuído pelos professores à autoformação na melhoria do trabalho docente. Tanto no estudo “O ensino da leitura no 1º ciclo” (Lopes *et al.*, 2014:48), como no relatório “As motivações e preocupações dos professores” (Azevedo *et al.*, 2016:57) a autoformação apresenta uma

percentagem superior (70% e 73,7% respetivamente) comparativamente com outras modalidades de formação.

Este facto é objeto de reflexão, por parte de Lopes *et al.*, (2014) que considera que o autodidatismo “aumenta a probabilidade de cada professor ensinar à sua maneira, de acordo com as fontes consultadas” e que havendo muita informação invalidada pela investigação especializada, a autoformação “pode revelar-se um problema mais do que uma solução [...] acrescentando ainda, que a produção científica ao ser publicada em revistas da especialidade (pouco acessível à generalidade do público) deixa os professores “à mercê de uma literatura dispersa, confusa e contraditória, ou da influência casuística (positiva ou negativa) de formadores ou de colegas de profissão” (Lopes., *et al*, 2014:48).

Sobre a questão da formação dos professores, subscrevemos o defendido por Colomer (2017) que considera como essencial, que as instituições superiores desenhem um plano de formação inicial que corresponda aos desafios e necessidades da escola atual (formação leitora e atualização a nível da didática), que a nível da formação contínua se incentive a sua frequência (a qual deverá ter impacto na prática pedagógica) e seja possível aos professores fazerem investigação com recurso a bolsas ou licenças.

4. O papel da biblioteca escolar na promoção da leitura

Um dos objetivos do Manifesto da Biblioteca Escolar é “criar e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” (IFLA, 1999:3).

Igualmente no lançamento da RBE (Veiga *et al.*,1997:16) a biblioteca escolar é perspectivada como um núcleo da vida escola, onde os alunos:

- (i) se sintam num ambiente que lhes pertence e se habituem a considerar o livro[...] como inesgotáveis fontes de prazer e de desenvolvimento pessoal;
- (iii) possam descobrir e alimentar o prazer de ler;

Mais recentemente a Portaria nº 756/2009 de 14 julho, ao instituir legalmente a figura de professor bibliotecário define uma série de conteúdos funcionais, entre os quais: *f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, [...] trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada.*

Para além destes documentos, que reconhecem a importância da biblioteca escolar na promoção da leitura, há a registar o facto da Semana da Leitura (PNL, 2017) ter por tema O Prazer de Ler e a publicação da RBE (2017) “Vamos ler para...” sobre animação da leitura, como dois aspectos singulares, que voltam a colocar o prazer de ler, como condição essencial à formação de leitores e a biblioteca escolar como tendo um papel importante neste âmbito.

Assim, na publicação supracitada é referido que “saber ler [...] não basta para gostar de ler. Sabe-se hoje que a passagem para o ato de leitura-prazer não é motivado de forma racional” (RBE, 2017:1).

Independentemente das competências essenciais à leitura (capacidade de decifrar, fluência e domínio vocabular) sem as quais a leitura se torna um exercício árduo, sinal de baixa autoestima pessoal e social, é necessário que se multipliquem experiências que permitam cativar o leitor para a leitura. Significa, que para ler não basta compreender (quem não é capaz de compreender o que lê dificilmente será leitor) mas implica igualmente uma adesão afectiva (Osoro,2006; Colomer,2008) pulverizadora de um comportamento leitor:

Logremos que el primer contacto del niño con los libros sea apasionante, emotivo, gozoso y que sus primeros pasos empapándose de letras le resulten inolvidables y habremos sembrado en él tal “adicción” a la lectura que un libro le arrastrará hacia todos los demás.

(Osoro, 2006:2)

Sabendo que este encontro, nem sempre acontece no colo dos pais, sendo atualmente (muitas vezes) substituído por imagens e sons, sem o poder encantatório das palavras ditas e ouvidas, caberá “à biblioteca escolar, o instaurar de uma dimensão afetiva que nasce do encontro entre o leitor e o texto, fomentando laços que consolidam o prazer de ler, tornando-o indispensável em quotidianos presentes e futuros” (Melão, 2010: 80).

Neste sentido e para que tal aconteça, é necessário que o professor bibliotecário saiba e goste igualmente de ler (Bastos, 1999; Osoro, 2006; Correia, 2010), o que significa na prática, que qualquer animação e mais especificamente no domínio da Educação Literária, requer uma preparação prévia (conhecer as obras) e ainda a capacidade de contagiar o gosto pela sua leitura. O facto das obras de Educação Literária serem obrigatórias e “não tendo como princípio fundamental a fruição leitora” (Bento& Balça, 2015:98) tornarão a animação num desafio maior.

Mobilizando um conjunto de estratégias e técnicas, será possível motivar os alunos para a sua leitura (RBE, 2017) restituindo o prazer de ler (nem sempre e nem para todos ler é prazer) porventura perdido, no caminho entre a sala de aula e a biblioteca escolar.

Segundo o glossário da Casa da Leitura, a animação leitora é um conjunto de “atividades lúdicas que integram os projectos de promoção da leitura e que, através da leitura literária regular e continuada, visam a criação de hábitos de leitura e o desenvolvimento das competências leitoras”, acrescentando Cerrillo que estas “técnicas y estrategias que persiguen la práctica de la lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto” (Cerrillo, 2005: para.21).

Uma das questões sobre a animação leitora, é a regularidade das suas atividades considerada para Prole (s.d), um dos princípios metodológicos na criação de um projeto de promoção de leitura. Fazer atividades esporádicas, animar só para festejar, sem que o

aluno regresse ao livro e à leitura, pode ser um momento que independentemente da fruição, não se traduza na criação de hábitos leitores (Bastos, 1999).

A animação deverá ter e fazer sentido, ou seja, ser delineada de acordo com objetivos pedagógicos, mobilizando a comunidade educativa na formação de leitores.

Entre as várias estratégias gizadas, a animação da leitura deverá inscrever os momentos de pré, durante e pós leitura, permitindo o “envolvimento da criança com o texto literário, de modo a possibilitar-lhe conexões e respostas enriquecedoras, através de atividades [...] de “exploração do texto, do questionamento que permitam as interações entre pares” (Bento& Balça, 2015:85).

Nesta interação é possível propor ao potencial leitor uma responsabilidade social: “o que se pede [...] é que seja ele a dar opinião sobre determinados livros, a ler para os outros, a aconselhar. Ao ser-lhe confiada uma responsabilidade, acredita-se que ele próprio possa descobrir o prazer de ler” (RBE, 2017:1).

Este conceito de animação responsabilizadora é exemplificado pela RBE, através de algumas atividades como: gravação de uma leitura, aconselhamento de livros a outros leitores e produção de uma emissão de rádio (RBE,2017:3) e que tem como pressuposto fundamental, o compromisso dos alunos/leitores, enquanto sujeitos ativos das suas escolhas e decisões.

Para além destas condições, estratégias e atividades (algumas das quais exigem meios e conhecimentos técnicos que poderão constituir constrangimentos à sua realização) a animação leitora deve ainda possibilitar “o cruzamento da literatura, da leitura literária, com outras linguagens. [...] o que pode ser útil e desejável, desde que essas outras linguagens não abafem, ou secundarizem, a própria leitura” (Prole, s.d:5).

Neste mesmo sentido, Taquelim sustenta que “o centro da ação não é o mediador, mas o livro que agora todos partilham e que se revela [...] do qual se parte e ao qual se deverá regressar” (Taquelim, s.d:3).

Esta ideia aparentemente simples é complexa, porque exige do animador um descentramento e despojamento, e do professor titular de turma a aceitação de que o livro (ler e ouvir ler) pode ser “o adereço” de uma animação leitora. A este propósito (Bastos, 1999) elenca as diferenças entre leitura e animação da leitura, considerando que

por natureza a primeira é um ato solitário, íntimo, silencioso, que exige concentração e esforço por parte do leitor.

O leitor lê um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê, como o pescador é pescador quando pesca, sem mais nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de texto cada vez mais abundantes.

(Pontes & Azevedo,2009:76)

Apesar de não existir uma receita infalível (Bastos,1999) há no entanto, um conjunto de “actitudes, aptitudes y requisitos que debieran ser exigibles para desarrollar la labor de mediación lectora” (Cerrillo,2009:4) tais como: o animador ser um leitor habitual e um entusiasta da leitura, conhecer o grupo/turma, ter formação didática e literária e possuir “uma dose” de imaginação /criatividade.

4.1. O papel do professor bibliotecário no domínio da Educação Literária

A animação da leitura deverá refletir a valoração atribuída à leitura pelo poder político. Nesta perspetiva:

Lo mejor que cualquier gobierno puede hacer, si en realidad desea ayudar a mejorar las competencias de lectura de su nación, es pasar una legislación que no solamente inste sino que obligue a las escuelas a proporcionar un período de tiempo apropiado todos los días de estudio en el cual todos –estudiantes, profesores, personal auxiliar-lean para sí mismos. Los libros leídos por los estudiantes serán escogidos por ellos mismos pero decididos en consulta con sus profesores. Y por “período de tiempo apropiado” quiero decir el tiempo requerido para que los estudiantes alcancen un sentimiento de placer de lo que están leyendo.

(Chambers, s.d : 5)

O mesmo é postulado por diversos autores, entre os quais (Miranda, 2004; Cerrillo, 2006; Mello, 2015; Colomer, 2017) sendo sugerido “uma regra que, para o caso dos professores, seja compatível com as obrigações lectivas [...] Poderá escolher 10 minutos por dia, meia hora 3 vezes por semana, uma hora semanal... desde que depois cumpra esse propósito” (Miranda, 2004).

Não sendo uma prática instituída legalmente, poderá a escola e mais especificamente o professor bibliotecário propor aos “órgãos de gestão pedagógica a afetação de tempos letivos para leitura recreativa” (Ramos, 2015:12).

De forma a concretizar este desígnio, o professor bibliotecário poder-se-á constituir como um interlocutor privilegiado, defendendo a correlação existente entre competência leitora e sucesso escolar (comprovada por vários estudos) junto dos seus pares e fundamentando a sua ação em diretrizes nacionais e internacionais.

A este propósito, a RBE (2017) reviu e ampliou o referencial “Aprender com a biblioteca escolar” no qual, a leitura é associada à respetiva literacia e definida como:

o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais. Integra também o domínio de diferentes formas de expressão: oral, escrita e multimédia [...]. O aluno lê e comunica, explorando conteúdos e situações para responder aos seus gostos, interesses e necessidades. A biblioteca escolar proporciona ambientes formativos e de acolhimento promotores da leitura, de uma cidadania ativa e da aprendizagem ao longo da vida.

(Conde, Mendinhos & Correia, 2017:21)

Neste documento, há a intenção de articular os descritores do referencial supracitado com o PMCPEB, de forma a sustentar a intervenção da biblioteca escolar dentro de um quadro institucional e pedagógico.

Sendo este trabalho sobre Educação Literária e o papel das bibliotecas escolares neste domínio, trata-se de verificar se os descritores definidos nos diferentes documentos se intersejam, de forma a legitimar o papel das bibliotecas no domínio da Educação Literária.

Quadro nº 7- Articulação entre descritores de desempenho PMCPEB e B.E

PPMCEB (2015)		Referencial “Aprender com a biblioteca escolar” (2017)
Descritores		Conhecimentos/Capacidades
Audição e leitura	Ouvir ler e ler textos literários (v. Lista em anexo) Ler e ouvir ler textos literários Ler para apreciar textos literários (v. Lista em Anexo e Listagem PNL	1- Lê, de forma livre ou orientada, obras integrais variadas. 2- Escolhe livros e leituras, de acordo com os seus gostos, interesses e necessidades. 7- Adquire progressivamente hábitos de leitura.

	Ler em termos pessoais. (v. Listagem PNL)	10- Usa com regularidade individualmente e/ou com a turma, a biblioteca escolar e/ou os seus recursos, físicos e digitais, para aprender a ler e desenvolver o prazer pela leitura.
Compreensão	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.(v. Lista em Anexo)	3- Constrói sentidos a partir de leituras em vários formatos (áudio, escrito, vídeo, multimédia).
Produção	Dizer e contar, em termos pessoais e criativos	4- Expressa oralmente ideias recorrendo a vocabulário adequado e a sequências discursivas apropriadas.
	Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos	5- Relata experiências de leitura, exprimindo sentimentos e emitindo opiniões. 6- Cria textos originais em formatos variados. 8- Procura informação para responder a situações do dia-a-dia e saber mais sobre temas do seu interesse. 9- Utiliza as tecnologias e ferramentas digitais para ler, escrever e comunicar, atendendo aos seus interesses e necessidades pessoais ou escolares, sob orientação de um adulto.

Se é possível encontrar uma consonância entre os diferentes descritores, daqui decorre que:

Esta complementaridade precisa de ser considerada no trabalho quotidiano dos professores bibliotecários e dos docentes, cabendo às escolas, à sua direção, às estruturas educativas e aos professores salvaguardar a inclusão da biblioteca nas estratégias e objetivos educativos e curriculares da escola, tendo em vista a criação de situações e modos de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento das literacias.

(Conde, Mendinhos & Correia, 2017:10)

Ao investimento realizado nas bibliotecas escolares traduzido na “melhoria das condições funcionais, enriquecimento dos recursos documentais e de informação e da afetação progressiva de recursos humanos qualificados para a sua gestão” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017:15), deveria corresponder uma conceção de biblioteca escolar, enquanto espaço que para além de disponibilizar livros, desenvolve o gosto e as “competências de leitura, escrita e comunicação, como condição estruturante da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017:16).

4.2. A biblioteca escolar e a Educação Literária na atualidade

No mundo atual ler não se resume à leitura em suporte impresso, mas expande-se para novos ambientes digitais, implicando uma modernização quanto ao papel e função da biblioteca escolar. Não só o seu espaço inclui meios tecnológicos (ex. computadores e/ou meios áudio visuais) redesenhado a sua paisagem tradicional, como estes são postos ao serviço de um saber, que confluindo o impresso e o digital imprime às bibliotecas o seu carácter híbrido.

Neste contexto, “as mudanças e inovações devem ser vistas como uma oportunidade, de (r) evolução do papel da biblioteca e incentivo para novos serviços e produtos” (Furtado & Oliveira, 2010:19), os quais deverão corresponder às necessidades e interesses dos leitores atuais, apelidados por Prensky (2001) como nativos digitais.

Entre quem defenda (Pinheiro,2013) a leitura digital na criação de novos leitores e consolidação de hábitos de leitura, e quem se oponha, considerando este tipo de leitura como contrária à leitura extensiva (Melão,2010), um facto é que “perante um novo paradigma, [...] parece-nos imprudente restringir a promoção da leitura recreativa ao suporte impresso”(Ramos,2015:1), o que implica que as bibliotecas escolares se devam transformar “em estruturas educativas capazes de se assumirem como eixos estratégicos de inovação, atentos às mudanças que ocorrem no mundo e que influenciam os potenciais leitores”(Ramos, 2015:4).

De forma a corresponder a este desafio, a biblioteca escolar deverá integrar a tecnologia como meio de acesso e produção à leitura e ao conhecimento, o que requer por parte dos seus profissionais uma formação e/ou atualização nesta área. Esta condição é indispensável para que a leitura digital seja promovida, e para que a biblioteca escolar se profile como um lugar nuclear e inovador dentro do espaço escolar.

Recorrendo à tecnologia a leitura ganha novos sentidos, uma vez que ao serem associadas diferentes linguagens, os hipertextos ampliam modos de ler (Azevedo, Balça & Bastos, 2015) construindo cenários de leitura, nos quais o leitor interage com o livro, descobrindo relações e interpretações que o texto impresso encerrava. No entanto, esta dimensão virtual pode incorrer o risco, de dispensar a leitura extensiva ou aproximá-la a um jogo electrónico, sem contribuir necessariamente para a formação de leitores. Fazer da leitura um jogo ou criar um jogo sobre um livro, não é o mesmo que ler, uma vez que os comportamentos, processos e objetivos são distintos.

Outra das possibilidades oferecidas pelo ciberespaço é segundo Azevedo, Balça & Bastos (2015) a partilha de ideias entre leitores, que sobre uma série de pódias (a que se associam blogues, salas de chat) poderão contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais ao “Perfil dos alunos para o século XXI “(Gomes *et al.*, 2017).

Neste documento são definidas as competências e os descritores operativos para as diferentes áreas, sendo “Linguagens e textos” a que apresenta maior afinidade com a Educação Literária.

Entre os descritores de desempenho no domínio da Educação Literária e os referentes à área da Linguagens e textos, pela sua conexão poderemos seleccionar os seguintes (Gomes, *et al.*, 2017: 19)

Os alunos:

- Dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e estrangeira).
- Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente quer por escrito, quer através de outras codificações.

- Identificam utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários [...] tecnológicos [...] reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.

A importância atribuída aos diferentes códigos, implica necessariamente a reconfiguração do espaço da biblioteca, a modernização dos seus serviços e a adaptação do papel do professor bibliotecário.

Neste sentido e de acordo com Ramos (2015:10) a biblioteca escolar deve:

- Diversificar fontes e meios de acesso à leitura e informação (equilíbrio entre o impresso e o digital);
- Promover meios de produção, difusão e comunicação (ex. blogues, comunidades de leitores, criação de sites; áudio livros)
- Criar novos serviços biblioteconómicos (ex. catálogos multimédia, seleção de sites; recursos em linha).
- Desenvolver iniciativas que incentivem os leitores a ler, a ouvir e a escrever por prazer;
- Conhecer e utilizar as novas tecnologias, principalmente as ferramentas e serviços Web 2.0

Acresce ainda, que segundo (Azevedo, Balça & Bastos, 2015) a dimensão social da leitura traduzida num diálogo direto entre leitores, e entre estes e os autores poderá constituir um desafio quanto ao papel tradicional do mediador. Ao ser dispensada a sua intermediação, o professor bibliotecário deverá estar mais atento face ao modo como os alunos se relacionam com a leitura: o que, como e porquê serão algumas das questões que deverão despertar no professor bibliotecário uma atitude mais crítica e vigilante face às escolhas dos alunos.

De forma a contribuir para a leitura digital sobre o corpus literário obrigatório, no domínio da Educação Literária elencamos um conjunto de recursos existentes no Catalivos (Gulbenkian) e na Biblioteca Digital (PNL).

Quadro nº 8- Recursos digitais sobre as obras obrigatórias

1º ano					
Autor	Obra	Obra	Catalivos		PNL
			Vídeo	Áudio	
Alves Redol	A flor vai ver o mar	Miolo			
Maria Alberta Menéres	Dez dedos dez segredos				x
Matilde Rosa Araújo	O livro da Tila	Miolo	x	x	
2º ano					
Alves Redol	Uma flor chamada Maria				x
José Eduardo Agualusa	Estranhões e bizarros	Completa	x	x	
José Eduardo Agualusa	A girafa que comia estrelas	Miolo	x	x	
Manuel A. Pina	O Têpluquê	Incompleta	x	x	
Papiniano Carlos	A menina gotinha de água	Miolo			
Sidónio Muralha	Bichos, bichinhos e bicharocos	Miolo			
Violeta Figueiredo	Fala bicho				x
3º ano					
Alice Vieira	A arca do tesouro	Miolo	x	x	
Álvaro de Magalhães	O sr. do seu nariz	Incompleta	x	x	
Luísa Dacosta	Robertices	Completa	x	x	
Matilde Rosa Araújo	As fadas verdes	Completa	x	x	
Vergílio Vieira	A cor das vogais	Incompleta	x	x	

4º ano					
António M. Couto Viana	Versos de cacaracá	Miolo	x	x	
José Saramago	A maior flor do mundo	Incompleta			
Luísa Dacosta	História com recadinho	Completa	x	x	
Mia Couto	O beijo da palavrinha	Incompleta			

Obs.: O termo miolo é aplicado pelo Catalivros e corresponde a duas páginas da obra. As obras do PNL podem ser lidas e ouvidas na íntegra.

Parte II – Estudo Empírico

1. Contexto do estudo empírico

A escola palco deste estudo pertence ao distrito de Santarém e integra a NUT II da região Centro. O concelho onde está inserida tem uma base económica muito diversificada, sendo o setor terciário o mais representativo. No setor secundário existem algumas indústrias e empresas, ligadas essencialmente ao ramo alimentar, aos equipamentos para transportes (ramo automóvel) e à produção de energia elétrica, as quais assumem um papel muito importante no contexto local.

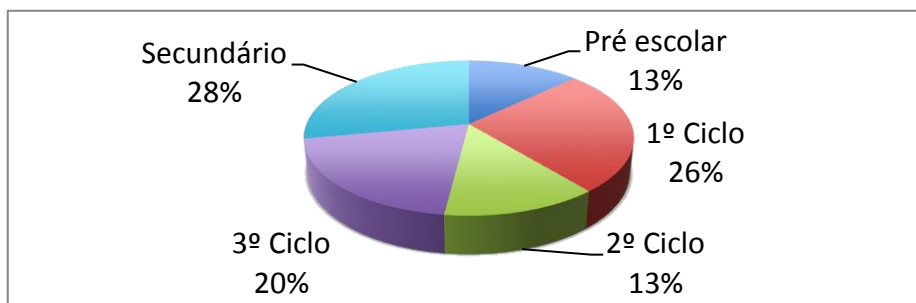
Da análise dos dados, apresentados pela Pordata (2015), sobressaem como aspetos relevantes: o índice de envelhecimento da população (superior à região e ao território nacional), o baixo nível de escolaridade, a expressividade do setor primário e secundário e ainda o elevado peso do desemprego.

1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas X foi criado em 2013. Exerce a sua intervenção numa vasta e dispersa área geográfica (13 freguesias) combinando o meio rural e urbano. É constituído por quatro jardins-de-infância, oito escolas básicas do 1º ciclo, seis das quais com pré-escolar, uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária, sede do Agrupamento.

No ano letivo de 2015-2016, o Agrupamento foi frequentado por 2237 alunos, distribuídos pelos seguintes níveis de ensino:

Gráfico nº1- Percentagem de alunos por níveis de ensino



O corpo docente no ano letivo 2015/16 era constituído por 222 profissionais, 93% pertencente ao quadro de escola/agrupamento e com larga experiência profissional, uma vez que 95,4% tinha dez ou mais anos de tempo de serviço.

Relativamente às habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos do ensino básico (universo da população deste estudo), 59,8% possuíam o ensino básico, 24,3% o secundário e 15,9% o ensino superior.

1.2. Caracterização da escola e a biblioteca escolar

A escola básica do 1º ciclo onde decorreu o estudo situa-se numa freguesia de um dos concelhos do distrito de Santarém. Foi inaugurada em 2012, decorrente do programa de modernização do Parque Escolar.

No ano 2015/16 a escola básica serviu uma população escolar constituída por três turmas do pré-escolar (71 alunos) e oito turmas do 1º ciclo do ensino básico (184 alunos).

A biblioteca escolar integra a RBE desde 2012. Trata-se de uma biblioteca recente, que possui uma coleção ajustada ao seu público (8 títulos por aluno) e quatro computadores. Ao longo do ano de 2015/16 a biblioteca esteve aberta apenas um dia por semana, por falta de recursos humanos, facto mencionado no relatório da inspeção externa como um aspeto que deveria ser objeto de reflexão e intervenção, por parte dos responsáveis (direção) e dos professores bibliotecários.

Apesar deste constrangimento, a biblioteca escolar dinamizou um número considerável de atividades, sobretudo no âmbito da literacia da leitura, como por exemplo: a visita de escritores, projeto “Vai e Vem” (PNL), hora do conto, feira do livro e concurso concelhio de leitura, este último em colaboração com a Biblioteca Municipal.

2. Aspetos metodológicos

Diferentes autores (Bogdan & Biklen, 1994; Bell, 1997; Aires, 2015) consideram a abordagem qualitativa como a compreensão sobre uma determinada situação real, que através de diferentes pontos de vista permitem fundamentar uma teoria.

Desta forma, o método qualitativo poderá ser caracterizado em função do sujeito, contexto, técnicas e objetivos. Relativamente ao sujeito, a abordagem qualitativa considera-o como interlocutor privilegiado, uma vez que “tentam conhecê-los como pessoas [...] não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas” (Carmo & Ferreira, 2008:198); o contexto é natural, porque é em situação real que a investigação se processa; os dados são descritivos (ricos em pormenores); as técnicas predominantes são as entrevistas, observação e análise documental e o objetivo é compreender um determinado fenómeno ou situação, através da inter-relação de dados, que de forma indutiva sustentem uma teoria.

Enquanto teoria fundamentada procurámos correlacionar várias informações, perspetivar diferentes pontos de vista, com o objetivo de compreender o significado e a possibilidade dada pela Educação Literária à biblioteca escolar, de ampliar e reforçar o seu contributo no 1º CEB.

Estamos cientes das limitações que a investigação qualitativa apresenta quanto à objetividade, validade e fiabilidade e neste sentido, procurámos assegurar estes princípios, através de uma investigação que espelhasse de forma rica e rigorosa a realidade estudada, sem no entanto, pretender que esta seja extensível a todas as outras realidades educativas.

Outra das questões prende-se com a opção ou combinação de métodos. Reconhecendo que remetem para diferentes paradigmas e práticas, o facto é que é “uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação [...] utilizar diferentes métodos ou dados” (Carmo & Ferreira, 2008:201). Neste sentido, apesar desta investigação ser de natureza qualitativa, a triangulação de dados foi observada, através do cruzamento de dados (entrevista e questionário), diário de bordo e análise documental.

Definida a metodologia, o presente trabalho enquadra-se no estudo de caso

descrito, uma vez que comunga das características da abordagem qualitativa (particular; descritiva; heurística; indutiva; holística) e tem por objetivo compreender uma situação particular no seu contexto real. A situação neste caso, é o estudo sobre a introdução formal e explícita do domínio da Educação Literária no programa do 1º CEB, e como poderá esta nova realidade educativa, incrementar formas de colaboração entre professores e professores bibliotecários.

2.1. Definição do problema de investigação

O problema de investigação articula-se com a nossa experiência profissional, uma vez que o programa atual de Português recupera o domínio da Educação Literária (existente nas MCP 2012) no qual a biblioteca escolar tem um papel pouco ativo. Neste sentido, para a realização do estudo empírico definimos as seguintes questões:

- O que significa e qual a importância da Educação Literária?
- Qual a importância de um corpus textual obrigatório no 1º CEB?
- Qual a posição dos professores sobre o corpus textual obrigatório no 1ºCEB?
- Como se ensina Educação Literária no 1º CEB?
- Qual o contributo da biblioteca escolar na Educação Literária no 1º CEB?

A partir destas questões foi elaborado um modelo de análise, que além das questões investigativas gerais, apresenta as questões investigativas particulares que irão orientar a recolha de dados.

Quadro 9 - Questões investigativas

Questões investigativas gerais	Questões investigativas específicas
Qual o significado da Educação Literária?	<ul style="list-style-type: none"> • Obras das Metas Curriculares de Português? • Conhecimento de obras e autores? • Ensino da Literatura Infantil?

Qual a importância da Educação Literária?	<ul style="list-style-type: none"> • Reposiciona as Letras face ao conhecimento técnico-científico? • Desenvolve as capacidades de interpretação e compreensão dos alunos? • Permite uma formação integral dos alunos?
Qual a importância do corpus textual obrigatório no 1º CEB?	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a preparação para os exames? • Obriga os professores a ensinarem Literatura infantil? • Possibilita que todos os alunos tenham acesso às mesmas obras?
Qual a posição dos professores sobre o corpus textual obrigatório no 1º CEB?	<ul style="list-style-type: none"> • As obras obrigatórias são adequadas às competências leitoras dos alunos? • As obras abordam temas próximos das vivências dos alunos? • As obras obrigatórias são difíceis? • São contra ou a favor da obrigatoriedade de um corpus textual no 1ºCEB?
Como se ensina Educação Literária?	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação prévia? • Manual escolar? • Leitura integral das obras? • Realização de outras atividades?
Qual o contributo da biblioteca escolar na Educação Literária no 1º CEB?	<ul style="list-style-type: none"> • Animação da leitura? • Sessões de leitura? • Empréstimo de livros?

2.2. Técnicas de recolha de dados

Inquérito por entrevista

Em investigação qualitativa “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134). Nesta conversa “o interlocutor exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou experiências” (Quivy & Campenhoudt, 2005:192) e “a forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria” (Bell, 1997:118).

Na medida em que um dos objetivos deste estudo se prendeu com a perceção dos participantes relativamente à Educação Literária e à colaboração da biblioteca escolar neste domínio, a entrevista assumiu-se como uma escolha natural, uma vez que permitiu ao entrevistado “discorrer sobre o tema respeitando os seus quadros de referência, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado, 2013:211).

Dentro das variantes possíveis, optámos pela entrevista semidiretiva, denominação atribuída por Quivy & Campenhoudt (2005) que estruturada de forma flexível, garantiu que os tópicos considerados essenciais fossem efetivamente objeto de análise. Este tipo de entrevista que se situa entre a entrevista em profundidade ou não diretiva e a entrevista estruturada, obedeceu a um guião flexível (anexo I) que possibilitou a recolha de informações passíveis de serem cruzadas com outros dados, ao mesmo tempo que permitiu sustentar a análise efetuada no enquadramento teórico.

Bogdan & Biklen (1994:135) defendem que “em estudos que envolvem entrevistas longas com um ou poucos sujeitos, é frequente os investigadores conhecerem o sujeito antes da investigação começar.” As entrevistas efetuadas cumpriram este requisito, uma vez que todas as participantes conheciam previamente a entrevistadora, o que contribuiu positivamente para um ambiente descontraído e facilitador de um diálogo franco, informal e espontâneo. Além disso, as entrevistadas conheciam a realidade em estudo,

uma vez que são professoras e professoras bibliotecárias do 1º CEB, o que possibilitou a obtenção de informação relevante para este estudo de caso.

O universo da amostra foi constituído por oito docentes, sendo seis titulares de turma e duas professoras bibliotecárias. Das seis professoras titulares de turma, cinco têm mais de cinquenta anos, pertencem ao quadro de escola e exercem a sua profissão há mais de trinta anos. Uma das professoras tem menos de cinquenta anos, é contratada e leciona há quinze anos.

As duas professoras bibliotecárias têm mais de cinquenta anos e são do quadro de escola. Uma é professora bibliotecária há doze anos e possui uma pós graduação em bibliotecas escolares, e outra exerce as funções de professora bibliotecária há nove anos e tem formação continua na área das bibliotecas escolares.

O guião do inquérito por entrevista seguiu os seguintes elementos:

- Perfil pessoal e profissional (idade e tempo de serviço);
- Educação Literária (são as obras das MCP? é dar a conhecer obras e autores? será o mesmo que ensinar Literatura Infantil?);
- Importância da Educação Literária (desenvolvimento de conhecimentos e capacidades?);
- Obras obrigatórias no domínio da Educação Literária (as obras são adequadas? ajustadas aos interesses dos alunos? deveriam ser obrigatórias?);
- Ensino da Educação Literária (recurso ao manual escolar? investigação prévia? trabalhos criativos? leitura integral da obra?);
- Contributo da biblioteca escolar (animação/sessões da leitura? empréstimo?).

Observação participante

A observação participante (técnica direta ou interativa) decorreu de modo sistemático, ao longo do ano letivo 2015/2016, com uma turma do segundo ano de escolaridade.

Esta observação em contexto natural consistiu na “recolha de informação, de modo sistemático e através do contacto direto com situações específicas”(Aires, 2011:25) com o objetivo de selecionar informação pertinente e útil, tomando como indicadores o

interesse e as dificuldades demonstradas pelos alunos face aos textos obrigatórios de Educação Literária, e ainda à possibilidade de colaboração da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária.

O facto de conhecer o cenário e os sujeitos desta observação permitiu por um lado, mergulhar profundamente na sua esfera educativa tendo acesso à sua área secreta (acesso a vários documentos) mas dificultando eventualmente, a objetividade desejável e necessária entre observador e participantes. Neste sentido, de forma a assegurar a validade desta observação recorreu-se à “triangulação interna do observador (estudo complexo e sistemático do caderno de terreno) [...] e a descrições muito precisas das situações particulares” (Aires, 2011:27) as quais foram registadas num *diário de bordo*, cujo relato procurou ser um reflexo rigoroso sobre a realidade observada.

A turma era do 2º ano de escolaridade e constituída por vinte e um alunos, sendo doze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Deste universo três alunos eram portadores de Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, e dois alunos registavam uma retenção. A nível da aprendizagem, e segundo o Projeto Curricular de Turma, as maiores dificuldades dos alunos situavam-se na área do Português

Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi administrado, com o objetivo de triangular os dados recolhidos com os da entrevista de forma a consolidar o presente estudo.

Foi aplicado a onze professores do 1º ciclo, entre os quais professores bibliotecários, no sentido de compreender o significado e a importância da Educação Literária, a forma de ensino neste domínio, e ainda, o que pensavam sobre o corpus textual obrigatório e o contributo da biblioteca escolar no âmbito da Educação Literária.

Dos onze inquiridos por questionário 91% eram do género feminino, 82% com mais de 50 anos e com larga experiência profissional, uma vez que lecionam há mais de 25 anos. Todos professores pertenciam ao quadro de escola, exceto um dos inquiridos que era contratado; oito (72%) eram titulares de turma, dois (18%) professores bibliotecários e um (9%) exercia outras funções (artigo 79).

As questões do questionário incidiram sobre o tema desta investigação, pretendendo-se que estivessem formuladas de forma pertinente (em função da

experiência profissional dos inquiridos) compreensível e objetiva.

Quadro nº 10- Estrutura do inquérito por questionário

Tema	Tipo de questão		Número
Identificação pessoal	Identificação	Fechada	1.1; 1.2
Caracterização profissional		Categoria	2.1, 2.2, 2.3
Educação Literária	Informação	Fechada	3.1; 3.2; 3.3; 3.4;3.5
Ensino de Educação Literária		Escala de Likert	4.1
Biblioteca escolar		Categoria	5.1; 5.2

Análise documental

A análise documental consistiu na apreciação sobre os textos obrigatórios de Educação Literária do manual escolar, utilizado na escola onde decorreu o estudo, referentes aos quatro anos de escolaridade. O objetivo foi articular os dados obtidos com a informação recolhida no enquadramento teórico, uma vez que neste, os manuais escolares foram considerados inadequados face à natureza e objetivos da Educação Literária.

3. Apresentação e análise de dados

Segundo Bogdan & Biklen (1994) a análise de dados consiste no processo de organização da informação recolhida, “o que passa por uma reflexão que visa encontrar a melhor forma de conferir inteligibilidade aos dados em bruto. No caso de uma investigação qualitativa, uma análise rigorosa pode fazer a diferença na fiabilidade científica dos resultados” (Bogdan & Biklen, 1994:205).

Para além do rigor, exaustividade e inteligibilidade, a interpretação “da informação qualitativa reveste-se de um trabalho duro e complexo devido à grande quantidade, heterogeneidade e abertura da informação com que se trabalha” (Aires, 2011:57).

Subescrivendo esta opinião, a análise de dados relativa ao inquérito por entrevista e à observação participante baseou-se na análise de conteúdo, uma vez que esta “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos [...] e satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva” (Quivy & Campenhoudt, 2005:227). Deste modo, tendo por base determinadas categorias (Educação Literária; corpus textual; ensino de Educação Literária; biblioteca escolar) foi possível compreender o que os vários sujeitos (professores e alunos) pensavam e/ou sentiam relativamente ao tema em questão, procurando responder às questões investigativas deste trabalho.

Desta forma, num primeiro momento é feita a transcrição e seleção da informação recolhida nos inquéritos por entrevista e observação participante, e posteriormente são dados a conhecer os resultados da análise documental e dos inquéritos por questionário, os quais são expressos de forma quantitativa.

Após a recolha e seleção da informação (redução de dados) procede-se à triangulação de dados, cruzando os dados obtidos pelas diferentes técnicas, de forma a extrair informações significativas que permitam fundamentar a colaboração da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária ao nível do 1ºCEB.

Sendo o corpus da análise constituído por vários documentos, entre os quais as entrevistas, estas foram codificadas da seguinte forma: EPX (entrevista professora-inicial do nome próprio); EPBY (entrevista professora bibliotecária-inicial do nome próprio).

3.1. Análise do inquérito por entrevista

A análise ao inquérito por entrevista é feita de acordo com cada uma das questões investigativas, assim em relação ao:

- **Significado e importância da Educação Literária**

O significado de Educação Literária é percebido de forma diferente pelas entrevistadas. Assim, se para a EPH Educação Literária é sinónimo de literatura infantil, ou seja “todos os textos menos os informativos”, para a EPI “começou-se a falar novamente de Educação Literária com as Metas [...]. Não é que não se trabalhasse literatura infantil, mas a nível das Metas estão lá especificadas”, ou seja “agora é que está em voga, agora é que está explícito.”

Opinião contrária tem a EPBA que referiu “ai de nós, que fossem só aqueles livros das Metas. Nem pouco mais ou menos, embora sejam ótimos, tudo clássicos, tudo muito bom.”

Para as EPL, EPZ, EPB e EPA Educação Literária “é dar a conhecer autores que não sejam muito conhecidos. [...] foram buscar os autores dos anos 50 e tiraram uma obra daqui e outra dali. Os professores não “pegavam” nelas, mas também as obras que gostaríamos de dar, não damos porque nos falta tempo” (EPBL). Esta mesma opinião é subscrita pela EPZ que defende que terá havido “a preocupação de recuperar certos autores considerados muito importantes numa época, e que tinham sido um bocado esquecidos, ou seja foram buscar os nossos clássicos.”

A EPA referiu que antes da Educação Literária “já se ensinava literatura infantil mas que não se ensinava bem, ensinava-se com textos truncados.”

Sobre a importância da Educação Literária, uma das professoras entrevistadas (EPB) referiu que esta serve para “alargar conhecimentos, e estas obras são fundamentais para a aquisição de competências leitoras”. A EPA defendeu ainda que “era necessário dar obras completas, para os miúdos fazerem inferências [...] e estas obras perspetivam isso.”

- **Importância do corpus textual obrigatório**

A EPB referiu que “senão fosse obrigatório, muitos professores não dariam obras de literatura e que além disso serve “para ver se o professor cumpriu ou não o programa.”

Outra razão apontada, por várias entrevistadas, foi a correlação entre a importância do corpus textual obrigatório e a preparação para os exames: “há que assumir isso. O exame é igual para todos, se a minha turma não tiver lido aquela obra, e se outras escolas o tiverem feito, os meus alunos irão ficar em desvantagem (EPH) por isso, temos de os preparar muito bem” (EPZ), questionando por que é que “se nos outros ciclos há leituras obrigatórias, por que é que no 1º ciclo não poderá haver?”

A EPI partilha a mesma opinião “é evidente que é por causa dos exames. É uma preocupação, senão eu escolhia outros livros.”

Todas as entrevistadas são unânimes sobre a dificuldade das obras que integram o corpus textual obrigatório. A EPB considerou “há livros difíceis, aqueles que nós chamamos os clássicos”, opinião partilhada pela EPL que referiu “tem muito dos clássicos e eles [alunos] precisam de fantasia.”

A EPH considerou que os “alunos não compreendem o texto na globalidade e se, os alunos tiverem dificuldade desistem logo de ler”. Esta mesma entrevistada aponta que “só daqui a 4 ou 5 anos esses meninos seriam capazes de ler esses livros”, uma vez que para além da dificuldade, os temas “não são próximos da realidade [...] eles [os alunos] não reconhecem nestas obras o seu mundo”, ou seja as obras escolhidas “não motivam as crianças, não tiveram em consideração o interesse dos miúdos” (EPZ).

Esta mesma opinião foi subscrita tanto pela EPL que considerou que “os meninos gostam muito de fantasia e estas não dão”, como pela EPI que defendeu que “as crianças de 9, 10 anos têm direito à fantasia e estes livros são pesados.”

A EPBA sintetiza estas opiniões, ao afirmar que as obras “são completamente desatualizados, a nossa Era é outra. Os miúdos não têm maturidade para perceber que aquilo foi de outra época, que é muito bem escrito, é diferente, não é para aquelas idades. Textos densos, complicados que eles não estão preparados, construção frásica

“super” elaborada [...] se calhar era melhor começar a fazer formação aos professores, como é que eles vão trabalhar esses textos.”

Uma das entrevistadas referiu que independentemente do tema, tudo depende da sua exploração: “há temas que não estão atualizados, não conseguem fazer a passagem [...] tem a ver com a exploração” (EPA) e outra ainda, que considerou que “os meninos gostam dos livros [...] e que os vão buscar automaticamente” (EPB).

Além destes aspetos, as entrevistadas referiram a dificuldade quanto ao vocabulário: “eles [alunos] não percebem o vocabulário, que é arcaico, está fora do contexto, ultrapassa tudo” (EPA), “o vocabulário não está no mundo do dia-a-dia” (EPL), “muito desatualizado face aos dias de hoje e sobretudo usam-se vocábulos, eu não digo arcaicos, mas que para lá caminham, sobretudo difíceis e com várias interpretações. Usam uma linguagem muito rebuscada” (EPZ), sendo referido especificamente, por três entrevistadas as obras poéticas “uma poesia além de ser uma poesia, tem umas palavras um bocadinho complicadas” (EPH), “a linguagem é acessível, tirando as poesias” (EPB) ou seja “para 4º ano as obras são todas muito difíceis em termos de linguagem. As poesias não são fáceis e depois toda a linguagem, ainda falam dos reis” (EPBL).

No entanto, uma das entrevistadas referiu que apesar das dificuldades do vocabulário, os alunos compreendem o seu significado dentro da frase/texto, permitindo inclusive um enriquecimento lexical e ampliando as competências dos alunos.

- **Obrigatoriedade do corpus textual**

Quatro entrevistadas manifestaram a sua discordância face à obrigatoriedade do corpus textual: “não devia ser obrigatório, deviam ser só propostas. Eu escolheria uma lista mais vasta. São exigências demasiadas, não faz sentido. Eles têm que ter prazer em ler” (EPZ), acrescentando a EPI que o Ministério” obriga-me a dar às crianças, os livros que querem que elas leiam, e eu preferia uma leitura mais livre. Não devia haver uma lista e muito menos, ler livros que eles [alunos] não têm preparação.”

A EPBA comunga desta mesma opinião “porque é chapa zero outra vez, e cada turma é uma turma, cada professor é um professor. Devia haver, se calhar objetivos que são necessários atingir ou competências que são precisas de ser trabalhadas, e deixar ao

critério, ou da escola ou do departamento, ou por anos, mas que fosse muito mais liberto. Estão a tirar todo o prazer da leitura [...] se as coisas fossem por outro caminho, muito mais leve, o prazer de ler, o prazer de aprender com os livros, o prazer de ler em voz alta, ler só por ler, se todos os dias houvesse uma hora de leitura, aí é que era bom, uma leitura prazerosa e não uma leitura obrigatória. Eu acho que isso de massificarmos tudo, é o grande problema do nosso ensino. Tudo o que é muito escolarizado perde o gosto.”

- **Ensino da Educação Literária**

Todas as professoras recorrem ao manual escolar para ensinar Educação Literária, havendo duas que complementam o seu ensino com recurso às obras, uma vez que “um livro seja de poesia, seja uma história é diferente do manual. Eles [os alunos] associam isto [o manual] ao livro da escola, aquele é um livro, e quando dizem livro, dizem com um sentimento diferente” (EPH).

Sobre as propostas do manual, todas as professoras manifestam uma opinião negativa. Para a EPH, “são tão complicadas que afastam os miúdos dos textos”, “não fazem sentido. Cortam linhas. Por um lado, estamos a incentivar, por outro estamos a cortar” (EPB), “o manual tem excertos, alguns uns bocadinhos maquiavélicos [...] quase que obrigam os meninos a ler a obra. A pressão faz com que o professor chegue a uma altura e está saturado [...] onde está o espaço para eu trabalhar com os meus alunos?” (EPL).

Para duas professoras os manuais “estão mal construídos pelo seguinte: é o mesmo do ano anterior, mas como tiveram que pôr os textos das Metas, “espetaram-nos” ali de qualquer maneira. Os textos são iguais só que maiores” (EPZ), a “linha orientadora é a mesma, é mais do mesmo, (EPA), considerando a mesma, que “o tamanho dos textos faz com que, quem tenha dificuldades desista logo.”

Além do recurso ao manual, três das entrevistadas fazem “trabalho de casa, procuro a biografia do autor” (EPL), sendo referido ainda por duas entrevistadas, a realização de outras atividades a nível das expressões. Uma das entrevistadas faz

dependem as atividades do texto, ou seja, “há livros que se calhar eu não irei fazer com eles nenhum trabalho, porque não são livros apelativos, são difíceis (EPZ).

As professoras bibliotecárias, uma vez que não recorrem ao manual, testemunham a forma como dinamizam as atividades de leitura: “Eu não leio a história, eu conto com fantoches, com sombras, com teatro. Ler fazem os professores, eu recorro a outra técnica [...] não gosto de explicar a história, gosto de contar a “estória” da história. Eu evito as fichas. Não me pedem fichas, porque as fichas já “eles” as fazem e fazer mais uma, para inventar o que já está inventado, não obrigado.” (EPBL). A EPBA (referindo-se a outra colega): “a colega lê de uma maneira mais agradável, põe os meninos a ler, mas depois toda a gente tem de saber, se aquilo ficou bem dado...e lá vai uma “fichinha” que os colegas adoram. Toda a gente fica muito contente e pronto, já se deu a Educação Literária. Eu não. Eu nunca dou fichas. A mim não me pedem, porque eu conto as histórias com muitos gestos, ponho-os a falar.”

Para além do manual, a leitura integral da obra depende tanto do texto, como das competências/interesse dos alunos: “há livros fáceis de ler. Vejo logo na cara deles qual é o interesse” (EPH), “depende muito do texto e dos meninos que temos à frente. Se não têm vocabulário, não entendem determinadas coisas, se o livro for uma “seca” não vão entender nada” (EPL). Para além destes fatores, outras duas entrevistadas, referem que a leitura na íntegra, depende do gosto pessoal por determinada obra, defendendo a incapacidade “de propor aos alunos uma leitura na qual não me reveja” (EPA), acrescentando a EPB, que “geralmente leio o livro todo, mas isto sou eu que gosto muito de ler.”

As professoras bibliotecárias defendem que a leitura integral é feita “ou por ela [referindo-se à outra colega bibliotecária], ou pelos colegas, ou em voz alta. Há esse cuidado” (EPBA).

Sobre o recurso à internet, só utilizam este meio para pesquisarem previamente a biografia do autor, e não como meio de divulgação ou ferramenta educativa. A este propósito apresentam diferentes justificações: falta de tempo (EPL e EPB EPBL); de motivação (EPH e EPZ); de não querer ser exposta (EPI) ou ainda, o facto da escola gerir outras ferramentas digitais (EPBA).

- **Contributo da biblioteca escolar na Educação Literária**

Sete das entrevistadas referem que é muito positivo, o papel do professor bibliotecário, porque além de ser uma pessoa diferente, tem também uma forma diferente de abordar estas obras. A este propósito a EPBL diz mesmo “senão formos nós, os miúdos não vão ler [...]. Tu falas do livro com gosto, motiva-os para ler, senão for assim, nem os pais os incentivam e os professores preocupados com a matéria também não.”

A EPBA refere que “nós podíamos fazer mais e melhor, tornar isto, numa leitura mais lúdica, mas aprazível. Dar a volta de outra maneira, ligar às artes em vez de ligar às fichas. Fazer diferente. Eu acho que eles [os autores do programa] nem se lembraram dos P.B [...] fica lá bem dizer [referindo-se às Metas] que é bom ir à biblioteca.”

No entanto uma das entrevistadas, defende que para além do trabalho de articulação entre os professores, os professores bibliotecários precisam de conhecer o currículo (EPH) e outra professora, que se opõe à colaboração neste domínio, considerando que “cada macaco no seu galho [...] eu sei, o que hei-de explorar em função daquilo que eu já dei. O professor bibliotecário por muito que se esforce tem uma perspetiva diferente” (EPA).

Em síntese:

A maioria das entrevistadas associa Educação Literária ao conhecimento de obras e autores clássicos, às obras das Metas Curriculares e ao Ensino da Literatura.

A grande maioria dos professores considera que as obras são desatualizadas e difíceis, uma vez que os temas e o vocabulário são desajustados, face ao interesses e competências leitoras dos alunos.

Sobre a lista de obras obrigatória, quatro entrevistadas são a favor da existência de uma lista, apresentando diferentes razões: a paridade com outros ciclos no âmbito da literatura; o facto de ser a escola a possibilitar este conhecimento e ainda obrigar os professores a ensinarem literatura. Duas entrevistadas referem que a lista deveria ser mais ampla para poderem escolher as obras de acordo com a sua turma.

Todas as entrevistadas são críticas face ao manual. São da opinião que este espantilha as obras e apresentam propostas extensas e difíceis.

Sobre o modo como ensinam Educação Literária, algumas das entrevistadas fazem “trabalho de casa” investigando previamente a biografia do autor e todas recorrem ao manual escolar embora o critiquem. Sobre a leitura integral das obras, esta é feita em função da obra, do interesse manifestado pelos alunos ou do próprio gosto pela leitura das professoras.

A grande maioria das entrevistadas refere que o papel do professor bibliotecário é muito positivo, porque para além de ser uma pessoa diferente, tem também uma forma diferente de abordar as obras.

No entanto uma das entrevistadas coloca algumas condições à colaboração neste domínio (necessidade de conhecimento sobre o currículo) e outra opõe-se, considerando que sendo objeto de exame, a Educação Literária “ultrapassa” as competências do professor bibliotecário.

3.2. Observação participante

A observação participante e as atividades realizadas tiveram por objeto uma turma do 2º ano de escolaridade e foram registadas num Diário de Bordo, de maneira a poder posteriormente, ter-se acesso aos eventos mais significativos ocorridos durante o trabalho desenvolvido, e cuja análise procurará retratar de forma rigorosa os momentos vivenciados.

Todas as atividades foram pensadas e concretizadas em conjunto com a professora titular de turma, com os objetivos de verificar se a obrigatoriedade das obras literárias constituía um obstáculo ao gosto pela leitura, e compreender a possibilidade de colaboração entre professoras do 1ºCEB e professoras bibliotecárias no domínio da Educação Literária.

Nos parágrafos seguintes apresentamos a descrição e análise dessas atividades, segundo uma organização temporal e com a indicação da obra da lista do programa que foi trabalhada.

- **outubro/2015**

Uma flor chamada Maria, Alves Redol

Após a exploração das propostas do manual em sala de aula, os alunos deslocaram-se à biblioteca escolar para ouvirem uma parte da obra, na qual a personagem principal brinca com a inicial do seu nome. Esta brincadeira foi continuada pelos alunos, (após exemplo dado pelas professoras) que associaram oralmente a inicial do seu nome a objetos, flores, animais, cores, etc. Após este momento, foi pedido aos alunos para escreverem um pequeno texto, utilizando as palavras descobertas por si. Por várias razões (falta de tempo? dificuldade na escrita?) os alunos não revelaram grande interesse pela atividade. Se tinham gostado muito de ouvir a história, o mesmo não aconteceu com a proposta de trabalho: questionavam as professoras, não conseguiam desenvolver as ideias, receavam os erros.

O silêncio que se tinha ouvido com a leitura do livro, dissipou-se com o ruído da atividade: mostravam-se inquietos, inseguros e com pouco prazer pelo que estavam a fazer.

- **novembro/2015**

Ou isto ou aquilo, Cecília Meireles

A turma deslocou-se à biblioteca onde foram trabalhados quatro poemas desta obra. Anteriormente tinha sido feita uma pesquisa na internet (por ambas as professoras) onde foi descoberta uma música sobre o poema “Ou isto ou aquilo”.

Após a leitura do poema, a turma cantou a música e o gosto manifestado levou a que fosse cantada repetidamente, sem que os alunos se apercebessem que tinham aprendido um poema. Os outros poemas foram igualmente cantados, adaptando a música tradicional à letra de cada poema.

Os alunos mostraram grande interesse pela atividade (expressão musical aliada à poesia) o que tornou possível trabalhar poesia com gosto. A forma como foram explorados os poemas, sem recurso a qualquer “exercício” de interpretação ou aplicação de conhecimentos poderá explicar o grande entusiasmo manifestado.

- **janeiro/2016**

O têpluquê, António Manuel Pina

A biblioteca foi à sala de aula por motivos técnicos, uma vez que na biblioteca não foi possível aceder à internet. A opção pela utilização da internet foi pensada pelas professoras, enquanto experiência pedagógica e como janela aberta para a compreensão da obra, considerada por ambas difícil.

Desta forma, os alunos assistiram a uma entrevista do autor, alojada no site Catalivros, e a dois pequenos filmes que correspondiam aos textos a serem explorados, nomeadamente “Tepluquê” e “Revolução das letras”

Como tarefa complementar, os alunos realizaram uma ficha, na qual ao trocar o t pelo q (nome da obra) se descobria o sentido do texto. Para alguns, a tarefa pareceu ser complicada, mas quando a charada foi compreendida, os alunos manifestaram gozo pela sua realização.

Para finalizar as professoras partilharam, recuperaram e brincaram com a “linguagem dos p.” A partir deste pequeno exemplo, os alunos mostraram grande entusiasmo e quiseram também falar na “linguagem dos p.”

Para finalizar e porque pediram mais, li uma das histórias do livro: A Ana e o ioiô. Pedi aos alunos para serem ioiôs. Sempre que dissesse para cima, os alunos levantavam-se e para baixo sentavam-se. O entusiasmo foi tão grande que pediram para repetir.

Esta sessão foi muito positiva por várias razões: a primeira pelo recurso às novas tecnologias, a segunda pela capacidade de “inventar” e “descobrir” novas linguagens (criatividade) e a terceira pela adesão à poesia, que através de uma simples brincadeira provocou grande prazer nos alunos.

- **fevereiro/2016**

A girafa que comia estrelas- José Agualusa

Os alunos deslocaram-se à biblioteca, onde ouviram atentamente a história na íntegra, a qual foi posteriormente recontada e explorada oralmente pela turma. Sendo uma história que nos transporta para outra realidade (África) vocábulos como savana, morro, não impediram a sua compreensão.

Para finalizar foi pedido aos alunos, que em colaboração com os Encarregados de Educação fizessem diferentes girafas. Os resultados foram surpreendentes, não só pela quantidade, como pela criatividade demonstrada.

Imagem nº 1 – Exemplos de trabalhos sobre a obra “A girafa que comia estrelas”



Em síntese, esta atividade permitiu confirmar que o vocabulário (independentemente da sua estranheza ou dificuldade) não impede a compreensão global da obra, e que inclusive poderá ampliar o campo lexical dos alunos. Além disso a possibilidade de efetuar a leitura integral de uma obra (contrariando a ideia de falta de tempo defendida nas entrevistas), de ser desnecessária uma atividade complementar e permitir a colaboração dos encarregados de educação, foram aspetos que tornaram a deram sentido ao papel da biblioteca no âmbito da Educação Literária.

- **março/2016**

Bichos, bichinhos, bicharocos, Sidónio Muralha

Mais uma vez, e devido à falta de internet a biblioteca foi até à sala de aula. Depois de lidos alguns poemas (onde os alunos descobriram as rimas) a professora bibliotecária e a professora titular de turma leram um dos textos, adaptado por si “Grilos e grilões” em forma de diálogo, assumindo cada uma as diferentes personagens: o grilo do campo e o grilo “toleirão.”

Este texto foi pretexto para a tarefa seguinte: a edição e publicação on-line de um livro que sintetizava a história. Os alunos ordenaram as imagens previamente

digitalizadas, e sobre estas reescreveram a história. Para grande surpresa, os alunos não revelaram muito entusiasmo: o facto de a internet não ter sido utilizada de forma lúdica, dos alunos não terem “experimentado” o programa (Story Jumper) e terem que sintetizar a história, implicou por um lado esforço, e por outro, um certo distanciamento face à atividade proposta.

O livro está disponível em <http://www.storyjumper.com/book/index/23790908/56a8e930b9838#page/10>

- **maio/2016**

O elefante cor-de-rosa, Luísa Dacosta

Os alunos deslocaram-se à biblioteca escolar. Depois de ler o livro na íntegra, os alunos recontaram a história oralmente.

De seguida, e porque na “nossa” imaginação, os elefantes podem ser aquilo que nós quisermos (à semelhança do “Elefante cor de rosa”) os alunos, em grupo recortaram em cartolina elefantes de várias cores, associando-os a diferentes profissões. Desta forma, surgiram elefantes azuis-nadadores, elefantes coloridos-jardineiros, elefantes vermelhos-bombeiros, os quais constituíram as personagens de uma história criada em grupo.

Imagem nº 2 – Exemplos de trabalhos sobre a obra “O elefante cor de rosa”



A história foi partilhada oralmente, mas nalguns grupos notaram-se dificuldades

quanto ao seu desenvolvimento e conclusão. No entanto os alunos demonstraram grande interesse pela obra e atividade: ouviram a história muito atentamente, imaginaram a personagem com grande entusiasmo, mas a produção escrita revelou ser um exercício difícil.

- **junho/2016**

Príncipe com orelhas de burro, Adolfo Coelho

Este conto popular foi lido na íntegra e recontado oralmente, o que permitiu uma melhor compreensão do mesmo. Sendo um conto popular, poderia conduzir a um distanciamento e desinteresse dos alunos, mas o facto, é que após a sua exploração e compreensão os alunos manifestaram gosto.

Como proposta foi pedido aos alunos, que ilustrassem uma cena ou uma personagem, com recurso a vários materiais trazidos de casa.

Esta atividade revelou diferenças comportamentais: enquanto alguns alunos mostraram grande entusiasmo (trocando acerrimamente alguns materiais) outros, questionavam as suas capacidades criativas. No entanto, no final o sentimento foi positivo: o facto de ser um conto tradicional não condicionou um comportamento de resistência afetiva por parte dos alunos.

Imagem nº 3 – Exemplos de ilustrações sobre a obra “O príncipe com orelhas de burro”



Em síntese:

As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo provaram que é possível realizar um projeto de promoção da leitura no âmbito da Educação Literária no 1ºCEB, em colaboração com a biblioteca escolar. No entanto, por parte dos professores envolvidos é necessário que haja disponibilidade para planificar, preparar e executar um projeto de promoção de forma regular, o que implica tempo e reconhecimento sobre a importância da leitura e da biblioteca escolar.

Relativamente aos alunos constatámos que estes gostam das obras e que a leitura integral é possível. Estes dois aspetos são importantes, uma vez que contraria a falta de tempo e de interesse por parte dos alunos face às obras obrigatórias, consideradas nas entrevistas como desadequadas, difíceis e distantes face às suas mundivivências.

O gosto manifestado pelos alunos pode ser o reflexo da diferença como as obras foram abordadas em sala de aula e/ou na biblioteca escolar. Ao longo do ano, as atividades realizadas não implicaram qualquer tipo de avaliação (implícita ou explícita) e os alunos libertos desse peso, relacionaram-se com a leitura de forma recreativa e prazerosa.

As atividades quando aliadas às expressões (musical e plástica) e aos meios audiovisuais acolheram o entusiasmo dos alunos, independentemente do género literário. O recurso aos meios audiovisuais (preconizado por alguns autores) pode efetivamente facilitar a compreensão das obras, e dar a conhecer os autores que através das entrevistas e imagens ganham vida e tornam-se reais aos olhos dos alunos.

O mesmo não aconteceu quando a tecnologia foi utilizada como meio de produção escrita. Neste sentido, a integração das novas tecnologias como apanágio de uma escola moderna, requer (entre outras condições) uma mudança de atitude, por parte dos alunos, que reconheçam as potencialidades dadas por este tipo de ferramentas (além do seu carácter lúdico) a nível pedagógico.

O esforço exigido a nível da produção escrita (reescrita ou escrita criativa) nas duas atividades propostas foi constatado. Este facto não é isolado, uma vez os resultados das provas de aferição 2016/17 (2º ano na área do Português) comprovam que 37,5% dos

alunos responderam com dificuldade e 38,8% não conseguiram ou não reponderam ao que lhes era pedido no domínio da escrita.

Em relação à biblioteca escolar esta pode marcar a diferença: desde o espaço, até ao facto da leitura literária, não ser sujeita a qualquer tipo de escolarização (as fichas utilizadas não eram questionários) os momentos partilhados foram sempre sentidos com entusiasmo pelos alunos.

Além deste facto, a regularidade das atividades contribuiu para uma maior visibilidade da biblioteca dentro e fora da escola. Dentro da escola, uma vez que o projeto foi pedido para ser replicado noutras turmas, e fora desta, pelo contributo dos encarregados de educação na realização e oferta de materiais necessários às atividades.

Um último apontamento refere-se à importância da biblioteca a nível da gestão da coleção, uma vez que a biblioteca escolar ao assegurar a existência das obras de leitura obrigatória, possibilitou aos alunos um contacto com o livro. A diferença entre a leitura do texto do manual ou da obra é significativa, não só pela compreensão global que esta oferece, como pela valorização e relação afetiva entre o livro e o leitor.

3.3. Análise do manual escolar

A análise do manual incidiu na verificação, entre as propostas de leitura apresentadas sobre os textos literários obrigatórios e os respetivos descritores de desempenho, de forma a aferir qual o domínio da Educação Literária mais significativo. Os descritores apresentam a sua expressão numérica, de acordo com o PMCPB.

Quadro nº 11- Análise de textos de Iniciação à Educação Literária 1º ano

	Audição		Compreensão					Produção		
	16.1	18.1	17.1	17.2	17.3	17.4	18.2	20.1	20.2	20.4
A flor vai ver o mar	1	1	2	3			1			3
O coelhinho branco		1	6			1	3			1
Mais Lengalengas	2	1	3		2	1		3		1
Corre, corre cabacinha	3		1	1						1

Aquela nuvem e outras	2	1	1	1	1	1	1		1	1
A ovelhinha preta	2	1	4	2						2
Dez dedos dez segredos	1	1	5				1			1
Total/descriptores	11	6	22	7	3	3	6	3	1	10

Análise:

1- O domínio de conteúdo com maior número de descritores é o da compreensão.

2- Os descritores mais vezes utilizados são:

17.1- Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título;

16.1- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição oral;

20.4- Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal).

Quadro nº 12- Análise de textos de Iniciação à Educação Literária 2º ano

Obras	Audição					Compreensão						Produção
	19.1	19.2	19.3	21.1	22.1	20.1	20.2	20.3	20.4	20.6	21.2	23.2
Uma flor chamada Maria	1		2	1		2					1	
Ou isto ou aquilo	1		1	1		1			2		1	1
O têpluquê	1		1	1		1						
Bichos, bichinhos, bicharocos	1		1	1		3	1	1				1
A girafa que comia estrelas	1			1		1				1		
Contos populares	1		1		1	2			1			
O elefante cor de rosa	1	1		1		1			1			
Total/descriptores	7	1	5	6	1	9	1	1	4	1	2	2
Total /domínio	20					18						2

Análise:

1- O domínio de conteúdo com maior número de descritores é o a audição.

2- Os descritores mais vezes utilizados são:

19.1- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição oral;

20.1- Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações;

21.1- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição oral.

Obs. Apesar do descritor 21.1 apresentar a mesma redação que o 19.1, este pressupõe uma apreciação estética por parte dos alunos.

Quadro nº 13- Análise de textos de Educação Literária 3º ano

Descritores	Audição			Compreensão								Produção	
	21.1	21.4	23.1	22.1	22.2	22.3	22.4	22.7	22.8	22.9	23.2	25.2	25.4
Poemas da mentira e da verdade	1	1	1						1	3	2		1
Robertices	1		1		1		3			4	1	1	
A arca do tesouro	1		1		1		2		1	3	3		
As fadas verdes	1		1	1			3			2	1		
Contos para a infância	1		1		1		1			3	3		
Trinta por uma linha	1		1				2		2	3	1		
Contos de Perrault	1		1		1	1	2	1	1	4	2		
O senhor do seu nariz	1		1		1			1	2	3	1		
Total/descritores	8	1	8	1	5	1	13	2	7	25	14	1	1
Total/domínio	19			68								2	

Análise:

1- O domínio de conteúdo com maior número de descritores é o a compreensão.

2- Os descritores mais vezes utilizados são:

22.9- Responder oralmente e por escrito, de forma completa a questões sobre os textos;

23.2- Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas;

22.4- Fazer inferências (de tempo atmosférico, de estações de ano, de instrumento, de objeto).

Quadro nº 14- Análise de textos de Educação Literária 4º ano

Obras/ descritores	Audição			Compreensão									Produção	
	23. 1	25. 1	26. 1	24. 1	24. 3	24. 4	24. 5	24. 6	24. 7	24. 9	24. 10	25. 2	27. 2	27. 5
O gigante egoísta	1	1			1		2				1	2	1	1
Contos de Andersen	1		1				3				4	2		
Trinta por uma linha	1				1	1	2				2	2	1	
Versos de cacaracá	1		1	2			5			1	2	2		
Histórias do arco da velha	1	1					2	1		1	2	1		
O beijo da palavrinha	1		1		2		1		1		2	4		
A maior flor do mundo	1	1					3				4	3		1
História com recadinho	1	1					4				4			
Total/descritores	8	4	3	2	4	1	22	1	1	2	21	16	2	2

Total/domínios	15	70	4
----------------	----	----	---

Análise:

1- O domínio de conteúdo com maior número de descritores é a compreensão.

2- Os descritores mais vezes utilizados são:

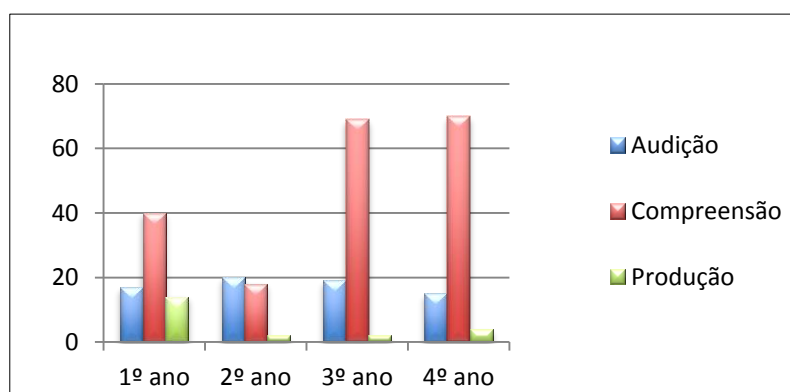
24.5- Fazer inferências (de agente-ação, de causa-efeito, de problema-solução, de lugar e tempo);

24.10- Responder oralmente e por escrito, de forma completa a questões sobre os textos;

25.2- Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista suscitados por histórias e poemas ouvidos.

No gráfico seguinte apresentamos uma síntese dos elementos identificados na análise do manual escolar, no que se refere aos domínios e descritores conforme os anos de escolaridade.

Gráfico nº 2- Total de descritores por domínios /anos de escolaridade



A apresentação gráfica permite ressaltar os aspetos mais evidentes das atividades propostas pelos manuais escolares:

Os textos do manual privilegiam a compreensão, cujos descritores apelam a um raciocínio inferencial.

Todos os textos são abordados de acordo com os diferentes momentos de análise do texto (antes, durante e pós leitura) e sugerem a leitura integral da obra.

No entanto, um dos aspetos mais significativo diz respeito há pouca expressividade no domínio da produção escrita, sobretudo no 4º ano. A produção (independentemente da sua natureza) como forma de expressar ideias sobre os textos é praticamente inexistente, sendo significativo a sua distância face à audição e compreensão ao longo dos anos de escolaridade.

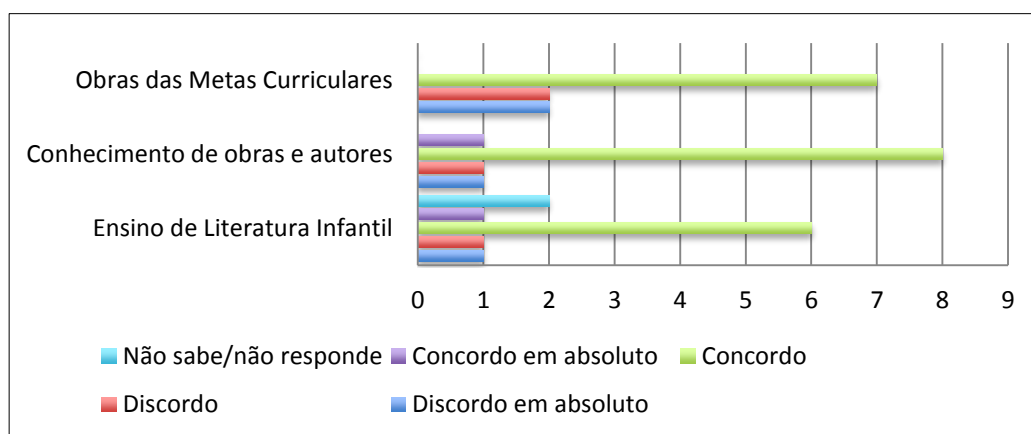
Em relação à biblioteca escolar dos trinta e um textos analisados, só três remetem para a biblioteca escolar, cujo descritor para o 1º e 2º anos é: ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar (19.1 e 22.1) e para os 3º e 4º anos: ler, por iniciativa própria, ou sob orientação do professor, textos diversos, nomeadamente os disponibilizados na Biblioteca Escolar (24.1 e 26.1).

3.4. Análise do inquérito por questionário

Recordamos que os dados recolhidos por questionário ocorreram no âmbito de uma ação de formação sobre bibliotecas escolares, e cujo universo foi constituído onze inquiridos, professores e professores bibliotecários do 1º CEB.

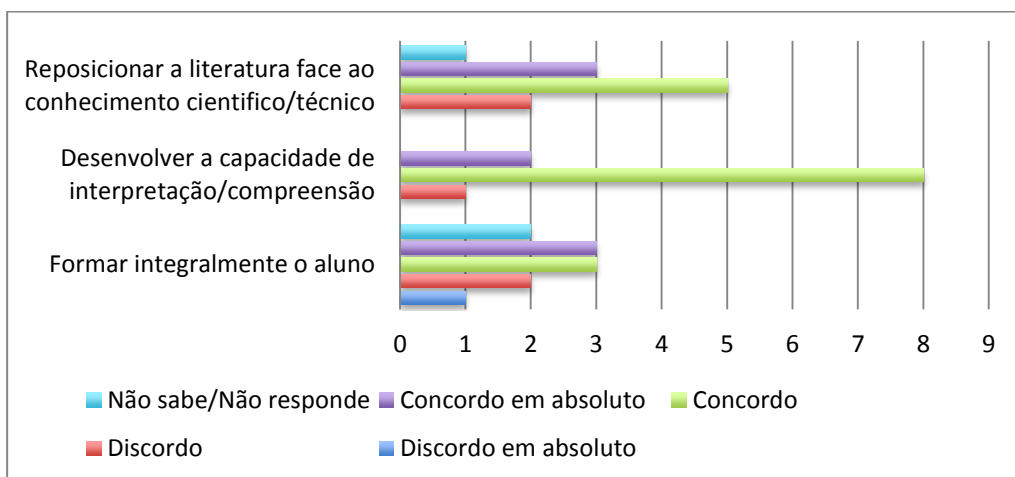
A análise dos dados é representada em forma tabelar e percentual, de acordo com as questões investigativas e os objetivos definidos.

Gráfico nº 3- Significado de Educação Literária



Sobre o significado de Educação Literária, uma grande maioria dos inquiridos concorda em absoluto/concorda (81,8%) com a ideia, de que esta traduz o conhecimento de obras e autores. A sua associação às obras das MCP e ao Ensino da Literatura Infantil regista a mesma percentagem (63,4%) de concordância.

Gráfico nº 4- Importância da Educação Literária

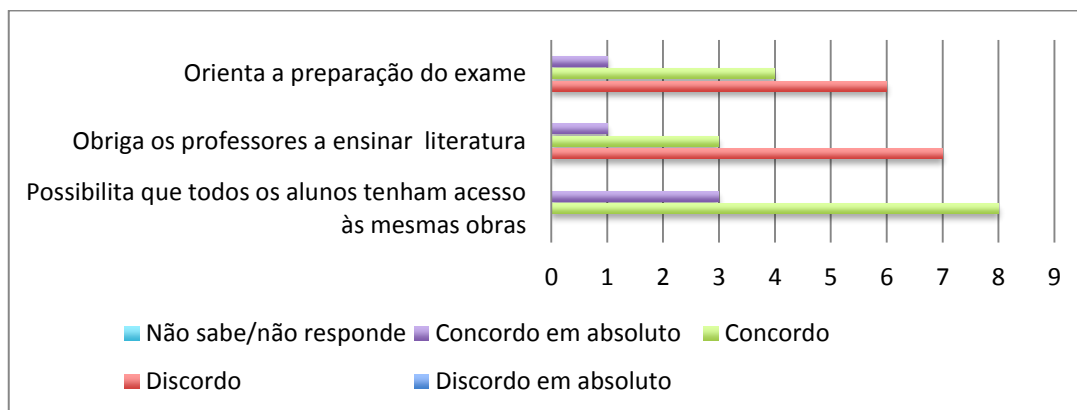


Sobre a importância da Educação Literária, a maioria dos inquiridos valoriza a ideia, de que esta permite o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos.

Quanto à afirmação de que Educação Literária possibilita a formação integral dos alunos, as opiniões dividem-se, não havendo preponderância de nenhum dos juízos.

Percentualmente 90,9% dos inquiridos concordam em absoluto/concordam que a Educação Literária permite o desenvolvimento de capacidades de interpretação/compreensão, 72,7% o reposicionamento da literatura face ao conhecimento científico e técnico, e por fim 54,5% que a Educação Literária possibilita a formação integral do aluno.

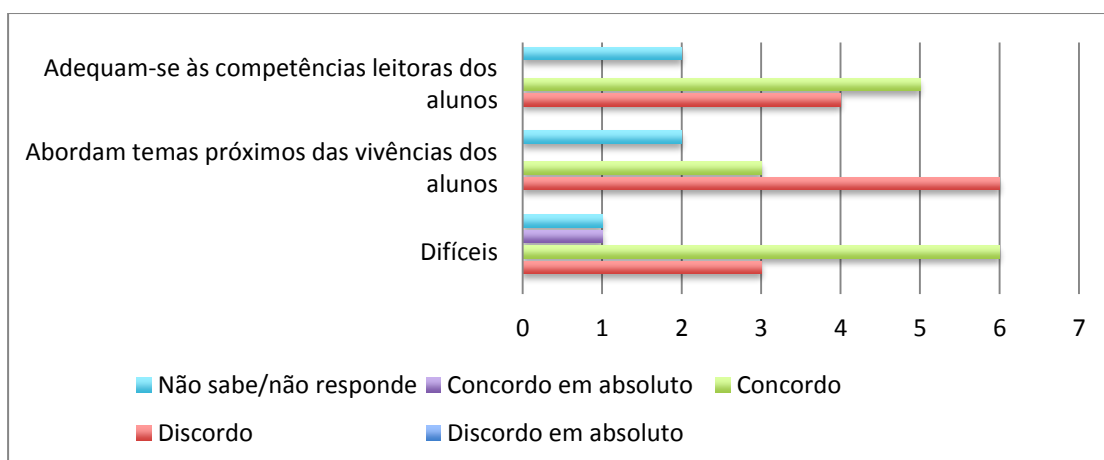
Gráfico nº 5- Importância do corpus textual obrigatório



Todos os inquiridos concordam em absoluto/concordam que a lista possibilita o acesso às mesmas obras.

Em sentido inverso, 63,6% dos inquiridos discordam sobre a ideia de que Educação Literária é uma forma de obrigar os professores a ensinarem Literatura Infantil e 54,5% de que é uma forma de prepararem os alunos para o exame.

Gráfico nº 6- As obras obrigatórias



Sobre a questão, a maioria dos inquiridos concorda em absoluto/concorda (63,4%) que as obras obrigatórias de Educação Literária são difíceis.

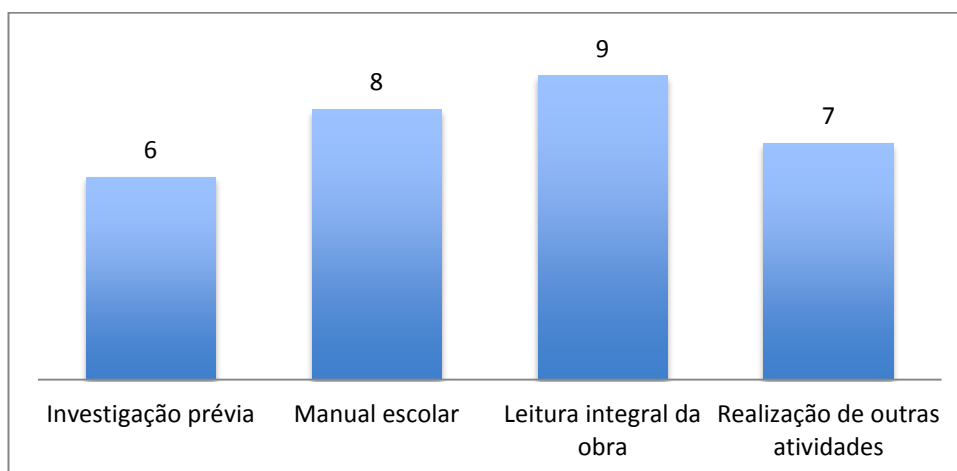
Em sentido inverso, uma grande maioria dos inquiridos discorda (72,8%) da ideia de que as obras abordam temas próximos das vivências dos alunos e (54,6%) discorda sobre a adequação das obras às competências dos alunos.

Gráfico nº 7- Obrigatoriedade do corpus textual



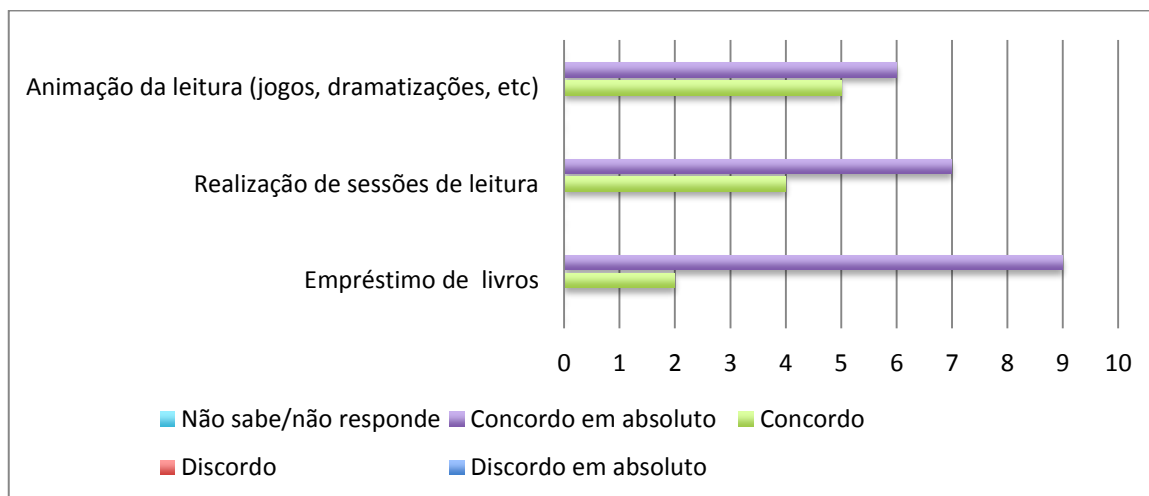
Existe uma clara separação entre os inquiridos que concordam e os que discordam sobre a obrigatoriedade da lista.

Gráfico nº 8 - Ensino da Educação Literária



A grande maioria dos inquiridos 81,8% faz uma leitura integral da obra (resposta que nos surpreende, uma vez que esperaríamos que qualquer professor teria a preocupação de ler na íntegra os livros que trabalha com os seus alunos), 72,7% utiliza o manual escolar, 63,6% realiza outro tipo de atividades e 54,5% investiga previamente informações sobre a obra/autor.

Gráfico nº 9 - Contributo da Biblioteca Escolar na Educação Literária



Sobre o contributo da biblioteca escolar, observa-se que a totalidade dos inquiridos considera a biblioteca como um parceiro importante na Educação Literária, uma vez que todas as afirmações recolhem a concordância dos inquiridos. No entanto, é de registar, que têm uma visão muito tradicional sobre a concretização dessa “parceria” uma vez que, a biblioteca escolar é vista sobretudo na sua vertente mais “estática”, como lugar de empréstimo de livros.

Por ordem decrescente sobre a concordância total, registam-se as seguintes percentagens: 81,8% empréstimo de livros; 63,6% realização de sessões de leitura e 54,5% animação da leitura, o que significa que a dimensão mais lúdica da biblioteca escolar na promoção da leitura não acolhe a preferência dos inquiridos.

4. Apresentação de resultados

Neste capítulo fazemos uma análise conjunta dos dados recolhidos nos inquéritos (oito por entrevista e onze por questionário), na observação participante e na análise ao manual escolar apresentando os respetivos resultados. Procuramos ainda, articular estes elementos com os que apresentámos no enquadramento teórico, tendo em conta os objetivos e as questões investigativas que nortearam este estudo.

4.1. Significado de Educação Literária

Educação Literária para a maioria dos participantes significa conhecer obras e autores. Esta conceção afasta-se do que é atualmente defendido, uma vez que se considera o leitor como eixo central, através do qual os textos literários são reconfigurados e enriquecidos pelas suas interpretações.

De uma perspetiva historicista (vida e obra do autor), que enfatizava o papel de professor, passando pela teoria formalista/estruturalista que advogava uma análise “científica” sobre o texto, a teoria da receção reconhece que mais importante do que o autor e o texto, é o leitor, o qual tem um papel ativo na (re)construção e (re)significação textual.

No entanto não é este o entendimento que surge no cruzamento de dados deste estudo. Comparando as respostas obtidas no questionário e dando um tratamento percentual às menções que encontramos nas falas dos entrevistados, os resultados que obtemos são os que apresentamos no quadro seguinte.

Quadro nº 15- Significado de Educação Literária

	Inquérito por entrevista	Inquérito por questionário	Média percentual
Obras e autores	50%	81,8%	65,9%
Literatura Infantil	37,5%	63,4%	50,4%
MCP	12,5%	63,4%	37,8%

A forma de operacionalizar este conhecimento é suportada por um conjunto de conteúdos, descritores de desempenho, aos quais está anexada uma lista de obras de leitura obrigatória. Esta estrutura programática (o que e quando ensinar) é filtrada através dos manuais escolares que modelam a ação pedagógica.

Os professores respondem ao que lhes é pedido, recorrendo aos manuais escolares, que “estão de acordo” e asseguram o cumprimento do programa. Se neles as propostas de leitura são consentâneas com o que é exigido (conhecimento de obras e autores), será suficiente realizá-las para que os professores considerem adequadas as suas práticas pedagógicas. Desta forma entre o que o programa estipula, o que o manual propõe e a ação dos professores há uma conformidade, que legitima o entendimento de Educação Literária enquanto conhecimento de obras e autores.

Literatura infantil

Os resultados apontam para uma média percentual dos inquiridos por questionário e entrevista, que identifica Educação Literária e Literatura Infantil. Segundo as orientações programáticas, a Educação Literária tem por objetivos a “construção de um conhecimento sobre literatura e a cultura portuguesa, valorizando-as enquanto património de uma comunidade[...] a manifestação de experiências e valores [...] e o reconhecimento da inscrição cultural na aprendizagem do Português” (Buescu, *et al.*, 2015:5). Neste sentido, a Educação Literária não se reduz ao conhecimento sobre literatura mas amplia a forma como é concebida a Língua Portuguesa, (expressão de um património histórico-cultural) não tendo sido esta última aceção percecionada pelos inquiridos.

MCP

Sobre a identificação entre Educação Literária e obras das MCP, a média percentual é de 37,8%. Neste sentido, para uma minoria expressiva dos professores, as mudanças na educação não têm impacto na sua prática pedagógica, o que poderá explicar que, apesar de um novo programa e de um novo domínio os professores desvalorizam as mudanças, as suas implicações e repercussões nas suas práticas letivas.

4.2. A importância da Educação Literária

- *Reposicionamento das Literatura face ao conhecimento científico/técnico*

Uma das questões diz respeito ao reposicionamento da literatura face ao conhecimento técnico-científico. Esta questão tem sido alvo de reflexão por parte de diversos investigadores pela constatação, da perda do valor deste tipo de conhecimento em relação a outros, que um certo tipo de discurso emergente na nossa sociedade, considera como mais válido social e profissionalmente.

Neste sentido cabe à escola devolver o apreço perdido pela literatura, que ao incluir a Educação Literária no 1º ciclo, reconhece a sua importância no itinerário leitor e reposiciona-a face a outras áreas do conhecimento. Este entendimento foi acolhido pela maioria dos inquiridos por questionário (72,7%), o que traduz uma responsabilidade acrescida quanto ao papel da escola (e consequentemente dos professores) na valorização da literatura.

- *Desenvolvimento das capacidades de interpretação e compreensão*

Uma das conclusões do inquérito por questionário é que a Educação Literária permite o desenvolvimento da capacidade de interpretação e compreensão dos alunos (indissociável à formação de leitores competentes e cidadãos críticos) cuja percentagem regista 90,9% de concordância. Se cruzarmos estes dados com os da análise do manual escolar, cujo domínio de conteúdo prelevante é o da compreensão poderemos concluir que, entre o que se defende teoricamente e o que realiza na prática há uma consonância total.

Acresce ainda, que uma das conclusões do projeto “Aprender a ler e a escrever em Portugal” (Rodrigues *et al.*, 2017) um dos motivos de repetência no 2º ano é a dificuldade na leitura. Se considerarmos que a proficiência na leitura (independentemente da sua natureza e/ ou carácter) contribui para minimizar os índices de retenção, facilmente aceitaremos, que a leitura de textos literários terá efeito no desenvolvimento das competências dos alunos, com repercussões a nível da melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos.

- *Formação integral do aluno*

O programa atual preconiza o domínio da Educação Literária como fortalecendo a “associação curricular da formação de leitores com uma matriz cultural e de cidadania”

(Buescu *et al.*,2015: 8) o que pressupõe a possibilidade dada pela literatura na formação integral do aluno,

depreende-se, pois, que a educação literária é tarefa ambiciosa e complexa que almeja alcançar resultados não apenas de natureza académica mas também formativa e cultural. Ou seja, não se trata de um desiderato que se circunscreva à escola e à formação curricular dos indivíduos, mas sim de um projeto de formação contínua dos sujeitos ao longo da vida.

(Ramon, 2017:217)

Neste sentido como explicar uma divisão de opiniões, cuja percentagem de concordância é de 54,5%? Falta de discussão do programa antes da sua aprovação? Falta de oferta de formação neste domínio? Ou dificuldade em relacionar uma matriz formativa (decorrente dos objetivos elencados) com uma prática, que limita esta formação ao ensino e escolarização da Educação Literária? esta última hipótese é defendida por Balça &Costa (2017) a qual encontra eco neste estudo.

4.3. A importância de um corpus textual obrigatório

- *Orienta a preparação para o exame*

Outro resultado deste estudo, prende-se com a Educação Literária enquanto matéria de exames/provas nacionais.

Dos dados obtidos nos inquéritos por entrevista e por questionário, as percentagens obtidas sobre a correlação entre Educação Literária e exames foram respetivamente de 50% e 45,5%, o que significa que dentro dos dois grupos (e em ambos como um todo) há uma divisão sobre a importância da Educação Literária enquanto matéria de exame.

Numa análise às provas finais de quarto ano, entre os anos de 2012 a 2015, só uma teve como texto, um dos pertencentes às obras literárias obrigatórias, o que nos leva a concluir, que a avaliação no domínio da Educação Literária (valorada em 30 pontos nas provas nacionais) não se restringe ao corpus textual obrigatório.

Deste modo, a importância atribuída por estes docentes aos textos literários em função dos exames, não corresponde totalmente à realidade.

- *Obriga os professores a ensinarem Literatura*

Uma minoria significativa dos inquiridos (12,5% por entrevista e 36,4% por inquérito) concorda que uma das funções da lista é obrigar os professores a ensinarem Literatura. No entanto, os resultados do estudo “O ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico” (Lopes, *et al.*, 2014: 74) concluiu que apesar dos professores ensinarem Literatura, a percentagem de tempo (1,3%) dedicado a esta área era muito residual.

- *Possibilita que todos os alunos tenham acesso às mesmas obras*

Uma das fundamentações para a existência de uma lista tanto nas MCP (2012) como no atual programa de Português, foi justificar o seu carácter obrigatório com a equidade social.

Partindo das premissas de que as obras são obrigatórias, e que necessariamente são lidas por e/ou para todos os alunos (100% de concordância para todos os inquiridos) o programa infere que a igualdade sociocultural é resultado de um ensino igualitário o qual integra o domínio literário.

Neste sentido, um dos princípios democráticos inscreve-se na esfera escolar, uma vez que ao terem as mesmas possibilidades (acesso e frequência) todos os alunos partilham o mesmo currículo, os mesmos conhecimentos e conseqüentemente as mesmas leituras.

Esta questão irá implicar a biblioteca escolar na gestão da coleção, uma vez que a existência das obras obrigatórias será uma das condições para que se efetive este princípio.

4.4. O corpus textual obrigatório da Educação Literária

No que se refere a uma apreciação sobre o corpus textual obrigatório para o 1º CEB, em função dos parâmetros que propusemos, os dados obtidos apontam para uma concordância quanto à dificuldade e à falta de correspondência entre as obras do corpus textual obrigatório, as competências e as vivências dos alunos.

Quadro nº 16- Importância das obras literárias obrigatórias

	Inquérito por entrevista	Inquérito por questionário	Média percentual
Adequadas às competências leitoras dos alunos	50%	27,2%	38,6%
Abordam temas próximos das vivências dos alunos	12,5%	45,4%	28,9%
Difíceis	75%	63,4%	69,2%

Estes valores não foram confirmados pela observação participante. Nesta, os alunos não manifestaram dificuldades na compreensão das obras, nem resistência à leitura, o que evidência uma diferença de percepção entre os inquiridos e o observador.

Na observação participante, os alunos revelaram facilidade e gosto pela exploração das obras, uma vez que a aferição de conhecimentos deu lugar à fruição da leitura. Segundo o enquadramento teórico, a forma como os professores abordam as obras literárias assenta na escolarização da leitura literária. Esta serve, na maioria das vezes, para avaliar competências da oralidade, leitura/escrita e gramática (restantes domínios programáticos) e nesta medida, os docentes enquanto conhecedores da turma, poderão transferir os juízos que detêm dos alunos para este domínio, justificando deste modo o que pensam e sentem relativamente às obras literárias.

Neste sentido, as diferentes abordagens (sala de aula/biblioteca escolar) poderão justificar a não concordância entre os dados obtidos nos inquéritos e na observação participante.

4.5. Obrigatoriedade do corpus textual obrigatório

Sobre a obrigatoriedade do corpus textual no 1º CEB, a grande maioria dos participantes deste estudo, é contra a sua existência, com percentagens de 75% para os inquiridos por entrevista e 73% para os inquiridos por questionário. A estes dados poderemos acrescentar um outro, resultante de um inquérito da APP (2016), cujos valores são muito aproximados (76,8%), reforçando a discordância dos professores face à obrigatoriedade do corpus textual neste nível de ensino.

O resultado destes dados encontram expressão nas palavras de Alçada que num encontro promovido pela APP (2017) sobre Língua e Literatura na Escola do Séc. XXI defendeu que “ o apelo da leitura [na infância] se deve caracterizar por uma margem de liberdade: a imposição de títulos e de obras pode afastar as crianças e os jovens do gosto pelo hábito de ler.”

No entanto, esta correlação entre obrigatoriedade e desistência pela leitura, não foi comprovada num estudo da responsabilidade de Colomer (2017) o qual concluiu que, para os bons leitores a obrigatoriedade da leitura não constitui qualquer problema, mas que para os “lectores débiles y los no lectores las detestan. De hecho, los segundos las utilizan para justificar su falta de afición a la lectura. Pero no parece que la lectura obligatoria sea realmente la causante de ello” (Colomer, 2017: para.13).

4.6. Ensino da Educação Literária

- *Investigação prévia*

Do universo dos inquiridos por entrevista e questionário, uma minoria expressiva (47,3%) investiga previamente dados históricos sobre a obra e vida do autor. Esta percentagem aproxima-se das percentagens obtidas sobre a conceção historicista, a importância da Educação Literária em função dos exames, e das considerações negativas sobre o manual escolar, o que poderá justificar este trabalho supletivo dos professores.

- *Manual escolar*

Relativamente ao manual escolar, este disposto didático foi objeto de inúmeras críticas em todas as entrevistas e na revisão bibliográfica, porquanto a seleção e abordagem dos textos literários refletia uma segunda interpretação, a qual iria formatar modos de ler e moldar comportamentos leitores. Desta forma “o conhecimento válido e avaliável é conformado no livro que alunos e professores usam no quotidiano da sala de aula” (Duarte,2012:34) e que configuram formas de ler “sempre mais próximo do polo “parafrástico” do que do polo “polissémico” (Duarte, 2012:33).

No entanto, a análise feita aos textos do manual escolar no domínio da Educação Literária infirma esta opinião. A maioria das questões exigia um raciocínio inferencial, o que na prática se traduzia em propostas, que a partir de elementos paratextuais, ou do

corpo do texto, exigiam a mobilização de estratégias e conhecimentos para se chegar a uma resposta.

Outra das críticas, que não foi observada, diz respeito aos excertos selecionados. Considerando a sua necessária inclusão nos manuais escolares (nem todas as famílias e escolas têm disponibilidade financeira para adquirir a totalidade das obras obrigatórias necessárias) estes remetiam sempre para a leitura integral da obra, sendo sugerido (por vezes) a sua procura na biblioteca escolar.

- *Leitura integral das obras*

Sobre a leitura integral das obras a grande maioria dos inquiridos por questionário (81,8%) afirma ler a obra na íntegra, enquanto que os inquiridos por entrevista oscilam nas suas respostas, fazendo depender a leitura integral do interesse das obras e/ou do demonstrado pelos alunos. Esta questão é considerada importante, uma vez que é defendido por alguns autores que só a leitura integral possibilita uma compreensão global da obra e por isso, que “há que ler literatura e não excertos, ter livros dentro da sala de aula, quebrar a relação de sacralidade que temos com a leitura” (Duarte, 2017: para.6).

- *Realização de outras atividades*

Além da leitura integral, os professores realizam outras atividades (no âmbito das expressões) com 87,5% para os inquiridos por entrevista e 63,6% para os inquiridos por questionário, o que perfaz uma média de 75,5%.

Este aspeto é importante, uma vez que os professores ao não restringirem as suas práticas pedagógicas às propostas do manual, criam experiências significativas (em especial no domínio das Expressões) que podem fortalecer relações afetivas entre os alunos e a leitura. Ao não ter por pressuposto a avaliação, essas experiências podem perspetivar a leitura como um momento de prazer, condição essencial à formação de leitores.

4.7. Contributo da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária

- *Sessões/animação da leitura*

Uma última questão prendeu-se com a biblioteca sessões e animação de leitura. A este propósito as duas hipóteses (sobre o contributo da biblioteca escolar na promoção da leitura) recolheram a concordância total dos professores, não havendo grande disparidade entre ambas, uma vez que a média percentual foi de 63,6% sobre as sessões de leitura e 64,7% para a animação da leitura.

Esta aproximação de resultados poderá evidenciar a indistinção entre sessão e animação da leitura. Uma sessão de leitura pode (ou não) integrar animação da leitura, e valer por si só. Não será obrigatório (por vezes será contraproducente) complementar a leitura com uma atividade lúdica, uma vez, que tal como defende (Taquelim, s.d; Prole, s.d) a importância do livro poder-se-á dissipar face à festa que o rodeia: “muitas vezes a promoção da leitura está associada a coisas que não têm nada a ver, que é muita animação, muitos joguinhos, muitos fantoches, muito teatrinho. A leitura promove-se como tudo, aprende-se lendo, tal como se aprende a andar andando.”(Prole, s.d)

Esta defesa da promoção da leitura centrada no livro, foi constatada na observação participante, uma vez que os alunos mais do que as atividades manifestaram grande prazer em ouvir ler.

- *Empréstimo de livros*

Dentro dos itens possíveis sobre o contributo da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária, o empréstimo de livros foi aquele que apresentou maior expressividade.

Trata-se de um serviço prestado pela biblioteca e o único reconhecido no PMCPEB, que considera que a promoção da leitura autónoma deverá ser orientada pelo professor ou professor bibliotecário (descritores 19.1; 22.1, 23.1 e 26.1).

Tanto a nível oficial como escolar há uma concordância face ao que se espera da biblioteca, o que nos poderá conduzir a uma reflexão sobre conceção da biblioteca. Uma conceção que recupera a imagem tradicional, de um local que disponibiliza livros, sem ter um papel efetivo e ativo na escola.

A nível de gestão, a necessidade de assegurar uma coleção que responda, por um lado, às necessidades curriculares e por outro, aos interesses dos alunos constituirá um

desafio dentro de um orçamento limitado, no qual são definidas prioridades escolares.

Entre assegurar a existência de um corpus obrigatório (sete títulos/ano) e /ou adquirir livros de acordo com os interesses dos alunos, o equilíbrio é difícil mas desejável.

Conclusões

Ao iniciar este trabalho tínhamos como objetivos compreender o significado e a importância da Educação Literária no 1º CEB, analisar as percepções dos professores sobre a obrigatoriedade, papel e funções do corpus literário obrigatório, perspetivar os processos de ensino e os possíveis contributos da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária.

Chegados ao seu final, podemos extrair algumas conclusões que fundamentem sobretudo a colaboração da biblioteca escolar no referido domínio e ciclo de ensino, noutras escolas e com outros professores.

Na primeira parte do trabalho, foi possível constatar que a política educativa nos últimos anos produziu um vasto conjunto de legislação, que implicou alterações e reajustamentos pedagógicos, dificilmente compatíveis com uma reflexão profunda por parte da sociedade em geral, e em particular dos principais intervenientes no processo educativo, os professores. Também poucos estudos se realizaram sobre as alterações curriculares que nos últimos anos têm ocorrido, dificultando a compreensão dos reais efeitos que daí têm advindo.

Testemunho dessa dinâmica é o presente trabalho: no seu começo vigoravam as MCP, que substituíram o programa implementado em 2010 (depois de quase 20 anos sem alterações significativas) as quais deram lugar a uma proposta programática, génese do atual Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Ao nível da avaliação externa as mudanças também se fizeram sentir: as provas nacionais do 1º ciclo foram extintas e as provas de aferição retomadas.

Alterar duas vezes de programa e de tipo de avaliação em cinco anos, poderá ser legítimo politicamente, mas o ritmo dessas mudanças dificilmente se compagina com o tempo necessário à reflexão e à efetiva mudança de práticas pedagógicas.

Sucessivas mudanças de caráter governativo e o quase abandono de políticas de formação de professores, nesta área, nos últimos anos, sobretudo a nível do governo central, contribuíram para que as práticas pedagógicas voltassem a refletir algum imobilismo

(Balça & Costa, 2017:102)

Este imobilismo associado a um sentimento de desvalorização socioprofissional, poderá explicar algum alheamento dos professores, face ao novo PMCP, e em

particular no domínio da Educação Literária. Neste âmbito, a nível político teria sido importante reunir um consenso sobre o que significa, como e o que se pretende com a Educação Literária.

O atual programa giza-se com base em conteúdos, objetivos e descritores de desempenho (capacidades e conhecimentos) cujos resultados deverão ser observáveis anualmente. A fórmula parece ser simples: se os professores lecionarem os conteúdos e se os objetivos forem cumpridos, os alunos através dos descritores de desempenho manifestam os conhecimentos, os quais serão avaliáveis, em última instância em provas e testes nacionais e/ou internacionais.

Esta conceção programática, para a qual, mais importante do que o processo e as competências verdadeiramente adquiridas, são as capacidades e os resultados, implicou um estreitamento curricular, observável na especificidade de objetivos e descritores de desempenho.

Neste sentido, a Educação Literária será também enformada por esta estrutura, sendo objeto de escolarização. Sobre esta questão duas posições foram observadas: uma que defende a criação deste domínio, enquanto formação de leitores competentes; expressão de um património histórico-cultural; garantia de equidade sociocultural e revalorização da literatura face a outros saberes (mais consentâneos com os interesses e necessidades pessoais e socioprofissionais atuais) e outra que se opõe, considerando incompatível Educação Literária com escolarização.

Concebida como parte integrante da formação pessoal do aluno, a Educação Literária entra em conflito com uma formação igual para todos. Igual porque ao ser prescrita a leitura obrigatória de um corpus textual, assente numa estrutura rígida, obriga a que todos os alunos no 1º CEB, leiam e conheçam as mesmas obras e autores. O que pretendia ser uma “formação de leitores, com matriz cultural e de cidadão” (Buescu; *et al*, 2015:5) dissemina-se numa abordagem, que segundo alguns autores, como mencionámos no nosso enquadramento teórico, esvazia o texto literário da sua especificidade, uma vez que este será sobretudo objeto de estudo para avaliação, e não espaço de encontro pessoal e de diálogo entre o texto e o leitor.

Esta é uma dimensão essencial, para que no 1º CEB se desenvolva uma relação de

afetividade com os textos, numa fase de construção do gosto pela leitura e de formação do perfil de leitor literário.

Na prática, este fechamento curricular implica que a Educação Literária se traduza essencialmente no conhecimento de determinadas obras e autores.

Este foi o entendimento, e uma das conclusões deste estudo: os professores ou porque não ajustaram as suas práticas pedagógicas aos resultados da investigação atual (falta de formação?), ou porque se sentem peças de uma engrenagem, cujo funcionamento depende de um mecanismo automatizado (cumrem com o estritamente estipulado) não concebem a Educação Literária enquanto formação de leitores competentes e críticos.

Esta educação enquanto formação implica uma interação entre leitor-texto, através da qual os alunos potenciem as suas capacidades interpretativas, descubram novas matizes da língua e ampliem um conhecimento sobre a sua e outras realidades histórico/culturais.

Nesta confluência de atitudes e conhecimentos está subjacente a aquisição de ferramentas e estratégias que permitam aos alunos compreenderem o que leem. Passar da decifração à compreensão não é um automatismo fácil, mas sim um processo que requer mecanismos (capacidade de descodificar, de inferir e domínio vocabular) que só apr(e)endidos permitem ler por prazer. Só tem prazer em ler quem compreende o que lê, e neste sentido, parece ser artificial a separação entre o domínio da Educação Literária e os restantes (em particular com o da Leitura e Escrita) uma vez que, esta implica a mobilização de capacidades e conhecimentos adstritos aos outros domínios.

Daqui decorre outra conclusão: a artificialidade na divisão entre domínios, a qual não acontecia no programa de Português homologado em 2009, nem acontece nos restantes países do Ocidente, constituindo Portugal a exceção à regra, onde além desta delimitação é imposto um cânone literário para o 1º ciclo.

Independentemente da designação, uma vez que no atual programa o corpus textual não é assumido como um cânone, nem são apresentados os critérios subjacentes à seleção de obras obrigatórias, o certo é que serão estas a regular o ensino da Educação Literária. Entre quem defenda a leitura obrigatória de determinadas obras (Colomer,

2017) e quem se oponha (Alçada, 2017), o importante seria a escola destinar algum tempo para a leitura autónoma. Dentro do seu projeto educativo, poder-se-ia encontrar um tempo e um espaço (porque não na biblioteca?) onde a leitura independentemente do seu carácter acontecesse.

Outras das conclusões sobre o carácter obrigatório das obras, é a diferença de percepções por parte dos alunos e professores: se estes últimos as consideram difíceis, desadequadas e distantes (os três d) face às competências e vivências dos alunos, na observação participante, os alunos não mostraram qualquer tipo de resistência. O gosto manifestado pelos alunos deste estudo, é generalizável a um grande universo de alunos, uma vez que no concurso (2017) “Miúdos a votos” (17.077 alunos participantes de 148 escolas do 1º ciclo) entre uma lista de 31 livros, 16 dos mais votados pertencem à Educação Literária, com carácter obrigatório. Votariam senão gostassem? a percepção dos professores não estará enraizada nalgum preconceito? Não será sinal, de que um dos objetivos programáticos (equidade sociocultural) tem expressão real no domínio da Educação Literária?

No entanto, esta diferença de percepção entre professores/alunos poder-se-á justificar pelo modo como são abordadas as obras literárias, uma vez que na sala de aula o professor transfere para o domínio da Educação Literária, a metodologia e a avaliação que faz dos alunos noutros domínios. Se os alunos têm dificuldades, mais terão sobre estes textos, que são estimados pelos professores negativamente.

Outro dos objetivos do presente trabalho era identificar como se processa o ensino da Educação Literária, sendo no enquadramento teórico relacionado com o poder e a importância dos manuais escolares.

Este dispositivo didático foi considerado, por vários autores como contrário à natureza e objetivos da Educação Literária, uma vez que as propostas assentam numa interpretação literal e parcial da obra, sobre a qual, os conteúdos são aplicados e a avaliação efetuada. Neste sentido, a Educação Literária confluiu metodologicamente com os outros domínios (leitura e escrita; gramática; oralidade) anulando a sua especificidade e riqueza polissémica.

No entanto, aceitando que o manual escolar pode desvirtuar a essência da

Educação Literária, há que reconhecer, que neste caso particular, da escola onde decorreu o nosso estudo, os manuais adotados para os quatro anos de escolaridade, preconizavam uma metodologia próxima do desejável: desde a análise dos elementos paratextuais, passando pelas propostas que implicavam a compreensão inferencial, até à sugestão da leitura integral das obras, todos estes elementos constituíam propostas de atividades sempre presentes, em todos os textos no domínio da Educação Literária.

Este facto pode sustentar uma conclusão sobre os manuais escolares: sendo obrigatórios e mediadores entre a política educativa e a prática pedagógica, a sua seleção dever-se-á fundamentar em critérios didáticos e científicos claros que permitam fazer as melhores escolhas.

Outro aspeto acerca do ensino da Educação Literária, prende-se necessariamente com a formação dos professores. Esta questão que influencia a prática pedagógica foi igualmente objeto de crítica no enquadramento teórico, quanto ao facto dos professores não terem uma formação adequada, não serem leitores e conhecedores da literatura atual para as crianças.

Sobre esta questão o que foi provado, é que os professores consideram importante a formação inicial e contínua, apesar desta última, não ter por prioridade ações sobre o programa de Português em vigor. No estudo desenvolvido pela rede EURYDICE (2012) é defendido o conceito de formação-ação, que se traduz pela frequência de ações de longo prazo, cujo efeito seja observável na prática pedagógica, com reflexo na melhoria de ensino e nas aprendizagens dos alunos

Neste sentido, ações de curta duração, esporádicas e atomísticas, feitas como condição obrigatória para progressão na carreira docente, poder-se-ão constituir como mero requisito formal, mas não como uma mais valia pedagógica.

Sobre a formação dos professores duas notas concludentes: por um lado, é necessário uma investigação atual sobre esta temática (referida por alguns autores como insuficiente) para verificar se existe uma adequação dos planos curriculares às exigências programáticas atuais, e por outro lado, dever-se-á incentivar os professores a frequentarem ações contínuas (com repercussões a nível profissional e financeiro) de forma, a que haja uma atualização e/ou renovação a nível das didáticas, com impacto na

melhoria da qualidade do ensino em geral, e em particular no domínio da Educação Literária.

Por fim queremos focar o contributo da biblioteca escolar no âmbito da Educação Literária. Na atual configuração programática, a biblioteca surge unicamente como espaço que disponibiliza livros, e o professor bibliotecário como orientador da leitura autónoma. Além de paradoxal, reduzir a figura do professor bibliotecário a mentor é não reconhecer a sua competência no domínio da leitura, independentemente do seu carácter, natureza e suporte.

O atual programa ao estratificar leituras, estratifica igualmente categorias e funções de professores: uns são responsáveis pela operacionalização do programa e consequentemente pelo ensino e leitura literária obrigatória, outros os bibliotecários, são guias para a leitura autónoma, figurantes de um cenário cujo papel é guardar e dar livros a ler.

Para além de estudos e medidas políticas que se refletiram na melhoria de equipamentos, recursos documentais e qualificação profissional, a RBE reviu e ampliou o referencial “Aprender com a biblioteca escolar” (2017) onde se explicita a articulação entre os objetivos programáticos e os referentes às multiliteracias, incluindo nestas, a da leitura. Tendo este estudo comprovado a sua consonância, será possível legitimar um trabalho colaborativo no domínio da Educação Literária.

No entanto, os dados deste estudo comprovam que mais importante do que a colaboração, uma vez que são questionadas as competências pedagógicas dos professores bibliotecários (não conhecem o currículo, não sabem quais e como articular os conteúdos) é a gestão da coleção o atributo principal do professor bibliotecário.

Sabemos que gerir uma coleção, que corresponda aos interesses e às necessidades da comunidade educativa, é um princípio inquestionável, devendo à biblioteca no domínio da Educação Literária assegurar a existência de um número determinado de títulos (nomeadamente os obrigatórios) de forma a serem acedidos facilmente pelos professores e alunos.

Poderemos questionar se esta opção não irá comprometer o desejável equilíbrio da coleção, ou mesmo, se será possível dentro de um orçamento escolar, no qual se

inscrevem inúmeras rubricas e se definem prioridades. No entanto, a própria biblioteca poderá encontrar financiamento, através de concursos, projetos e atividades que possibilitem uma maior robustez financeira, e/ou estabelecer processos de partilha com outras bibliotecas de forma a atualizar o seu acervo documental.

Neste sentido, a biblioteca enquanto repositório deverá disponibilizar um conjunto de recursos em diferentes suportes, que para além da sua utilidade pedagógica, permitia o desenvolvimento de competências essenciais ao atual perfil dos alunos. No entanto, o uso da tecnologia poderá conduzir os alunos à (con) fusão entre leitura e jogo, o que independentemente do gozo dado, poderá perspetivar a leitura como um processo simples, contrário às exigências e atitudes nela implicadas.

Neste campo, um apontamento final sobre os meios audiovisuais: do lido (Colomer, 2008; Bernardes & Mateus, 2013) e observado, poder-se-á concluir que estes recursos são importantes para a Educação Literária, uma vez que facilitam a compreensão, despertam curiosidade e permitem uma adesão afetiva, condições essenciais à formação de leitores.

Uma nota mais prende-se sobre o entendimento e importância da promoção da leitura, enquanto uma das funções do professor bibliotecário.

Estando instituído em termos teóricos o seu contributo (UNESCO, RBE, PNL) e legais (Portaria nº 756/2009), como é que a biblioteca escolar pode promover a leitura, e mais especificamente a literária?

Primeira conclusão é que a promoção da leitura, não se reduz a um conjunto de atividades esporádicas, que a pretexto de um livro (muitas vezes) o secundariza em prol desse momento, mas é um continuum centrado na leitura, que tem por objetivo a aquisição e/ou o reforço do gosto, dos hábitos e das competências leitoras.

Neste sentido, devemos integrar a promoção da leitura numa estratégia pedagógica, que inclua a definição de objetivos, a interação entre alunos/livros e a criação de experiências significativas.

Considerando estes pressupostos e implicações, a biblioteca escolar em colaboração com os professores pode delinear um plano regular de promoção de leitura, onde a leitura para saber (sala de aula) se articule com a leitura por prazer (na biblioteca

escolar). Neste percurso a leitura poder-se-á revestir de novas formas e suportes, através da “creación de situaciones de auténtica lectura *por placer* que no conduzcan sistemáticamente al ejercicio escolar” (Colomer, 2001:27).

Neste sentido a biblioteca escolar, ao acolher diferentes textos, e mais especificamente os literários de leitura obrigatória, poderá recriá-los em diferentes suportes e linguagens (artística, digital, etc.) e concretizar diferentes objetivos. Entre estes, os referentes à sua missão leitora, à afirmação da sua capacidade em corresponder aos atuais paradigmas escolares e sociais e à conceção de leitura literária, enquanto processo formativo e não mera aquisição de conhecimentos abstratos

No entanto como observámos, a utilização da tecnologia associada à leitura traz novos desafios ao professor bibliotecário, não só pela formação necessária, como pelo papel que terá assumir, uma vez que, a utilização acrítica da tecnologia implica uma mediação mais atenta “para que los alumnados aborden las obras allá del juego y les otorguen su “respeto” como obras [...] aprendiendo a apreciar e interpretar sus recursos específicos” (Mello, 2015:317).

Uma segunda questão refere-se à própria animação, como parte integrante da promoção: muitas vezes os professores bibliotecários dinamizam atividades esporádicas, encenam leituras, mas esquecem-se que o mais importante, é o livro do qual se parte e ao qual se deve regressar.

De forma a concretizar esta viagem, é necessário que a leitura faça sentido e que cative o leitor, o que na prática, significa que além do gosto e do conhecimento sobre as obras literárias, o professor deve criar situações que permitam a partilha de opiniões e que responsabilizem os alunos pelas suas próprias escolhas. Se o diálogo facilita a compreensão, e a escolha de um bom livro a adesão afetiva (pela projeção entre o leitor /obra), o professor bibliotecário enquanto promotor deverá nortear o seu trabalho tendo subjacente estes pressupostos.

Em síntese podemos concluir que mais importante do que a festa, é o livro, o seu contacto, a sua leitura. Uma leitura regular, que faça sentido, que acrescente valor às aprendizagens, que crie laços e dê prazer.

Chegados ao final deste trabalho podemos fundamentar a importância da biblioteca escolar na Educação Literária no 1º ciclo. Ao considerarmos a Educação Literária como formação de leitores, a biblioteca escolar e os professores bibliotecários podem e devem colaborar neste domínio, mesmo que este seja entendido de forma restrita, como um corpus textual obrigatório.

Se aos professores titulares lhes é exigido o cumprimento do programa, e neste sentido a leitura literária será escolarizada, aos professores bibliotecários não lhes é imputada essa responsabilidade, sendo possível promover a leitura sem uma vinculação estreita ao trabalho avaliativo, mas valorizando a sua dimensão afetiva.

Assim o contributo da biblioteca escolar no domínio da Educação Literária no 1º ciclo, poderá e/ou deverá fundamentar-se tendo em atenção as seguintes premissas:

O professor bibliotecário deverá:

- Compreender o significado de Educação Literária enquanto formação de leitores;
- Ter formação adequada no âmbito da literatura Infantil/Juvenil;
- Delinear projetos de leitura de forma regular e articulada com outros professores, definindo objetivos claros;
- Conhecer a literatura infantil atual e em particular os títulos do corpus literário obrigatório;
- Gerir a coleção de forma equilibrada (assegurar mas não restringir a coleção aos títulos obrigatórios e em suporte impresso);
- Promover a leitura, mas não confundir e reduzir promoção à animação (instituir um tempo para ouvir ler ou ler na biblioteca);
- Desenvolver iniciativas que incentivem os leitores a ler, a ouvir e a escrever por prazer (criar experiências significativas, como por exemplo, recorrendo à oralidade e às diferentes expressões)
- Incentivar o uso dos meios audiovisuais e das novas tecnologias, como acesso, produção de recursos (ex.: blogues, sites, etc.) e comunicação entre leitores e entre estes e autores.

Mais do separar espaços (sala de aula/biblioteca escolar), leituras (obrigatórias/autónomas) e funções (ensinar/formar) o importante é que a leitura

literária seja um encontro entre saber ler e ler por (e com) prazer.

Tal como (Meynell, s,d,; Miranda, 2004) defendem:

é possível proporcionar o encontro feliz de alguns (não) leitores com os inumeráveis mundos que os livros encerram. Talvez esses mundos até estejam ali à mão, na estante da sua própria casa, na biblioteca da escola, ou à esquina da rua. Basta olhar, tocar e descobrir que o mundo que o livro dá a ler, é muito maior do que aquele que encerra e que os livros são, para as crianças que os leem, muito mais do que simples livros: são sonhos e conhecimentos, são um futuro e um passado.

Afinal não são estes os objetivos da Educação Literária? Pensamos que sim.

AZEVEDO, Fernando José Fraga. *O texto literário para a infância em manuais escolares do 1o ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico.* (2001). Santiago de Compostela. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>

AZEVEDO, Fernando José Fraga. *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária.* (2014). Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33815/1/cap3%20Livro Boas Pr%25c3%25a1ticas.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33815/1/cap3%20Livro%20Boas%20Praticas.pdf)

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela & BASTOS, Glória. *WEB 2.0: Literatura infantil/juvenil e comunidades interpretativas.* (2015). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37526/1/14668-57885-1-PB.pdf>

AZEVEDO, Joaquim; VEIGA, João José & RIBEIRO, Duarte. *As motivações e preocupações dos professores.*(2016).Vila Nova de Gaia. Disponível em [http://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/09/FML PREOCUPACOES MOTIVACOES PROFESSORES FINAL baixa.pdf](http://www.fmleao.pt/wp-content/uploads/2016/09/FML_PREOCUPACOES_MOTIVACOES_PROFESSORES_FINAL_baixa.pdf)

BALÇA, Ângela & PIRES, Maria da Natividade Carvalho. *O ensino da leitura literária na Escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas.* (2012) Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1624/1560>

BALÇA, Ângela; SOUZA, Renata Junqueira & GUERREIRO, Ana Cristina. *Leitura e compreensão leitora-estratégias, práticas e avaliação da leitura em contexto de sala de aula.* (2015) Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/326/749>

BALÇA, Ângela & COSTA, Paulo. *Leitura e educação literária : da viagem possível às*

restrições do mapa. (2017). Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674/19893>

BASTOS, Glória. *Literatura infantil.* (1999). Lisboa. Universidade Aberta.

BASTOS, Glória. *A literatura nos novos programas de Português.*(2013). Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens. Lisboa. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf

BELL, Judith. *Como realizar um projeto de investigação.* (1997). Lisboa. Gradiva.

BENTO, Inês & BALÇA, Ângela. *Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1.o ciclo do ensino básico.* (2015). Disponível em <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/90/119>

BERNARDES, José Cardoso & MATEUS, Rui Afonso. *Literatura e ensino do Português.* (2013). Lisboa. Fundação Manuel dos Santos. Disponível em https://www.ffms.pt/upload/docs/literatura-e-ensino-do-portugues_TeV96n5QfU6aulPTsk-BZg.pdf

BOGDAN, Robert.& BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto.(1994). Porto Editora.

BUESCU, Helena *et al.*, *Programa e Metas Curriculares do ensino Básico.* (2015). Lisboa. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela Malheiro. *Metodologia da investigação: Guia*

para a autoaprendizagem. (2008). Lisboa. Universidade Aberta. 2ª ed.

CATALIVROS <http://www.catalivros.org>

CEIA, Carlos. *O poder da literatura literária (contra as formas de impoder)*. (2009)
Disponível em http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf

CENTRO DE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO. *Parecer sobre a proposta de novo programa de português do ensino básico*. (2015). Porto. Disponível em <https://www.app.pt/6560/parecer-do-centro-de-linguistica-da-universidade-do-porto-sobre-a-proposta-de-novo-programa-de-portugues-do-ensino-basico/>

CERRILLO, Pedro C. *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. (2006). Alicante. Disponível em <http://www.biblioteca.org.ar/libros/300327.pdf>

CERRILLO, Pedro C. *SOCIEDAD Y LECTURA. LA IMPORTANCIA DE LOS MEDIADORES EN LECTURA*. (2009). Disponível em <http://blog.uclm.es/pedrocesarcerrillo/files/2016/04/MEDIADORES.Lisboa2009.pdf>

CERRILLO, Pedro C. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. (2010) Barcelona. Disponível em <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>

CHAMBERS, Aidan. *Cómo formar lectores*. (s.d). Disponível em <https://jaumecentelles.files.wordpress.com/2015/09/comoformarlectores1.pdf>

COLOMER, Teresa. *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Barcelona.(1991) Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

COLOMER, Teresa. *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. (2001).

Barcelona. Disponível em
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/licad/archivos/modulos/sem-a/eje4/A02.pdf>

COLOMER, Teresa. *La lectura da la ficción enseña a leer*. (2001). Lisboa. Casa da Leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000724_LE.pdf

COLOMER, Teresa. *La educación literaria*. (2008). Madrid. Fundación Santillana. Disponível em http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=9

COLOMER, Teresa. *La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competências*. (2017). Disponível em
<http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-meior-instrumento-adquirir-muchas-competencias/>

CONDE, Elsa; MENDINHOS, Isabel & CORREIA, Paula. *Aprender com a biblioteca escolar*. (2017). Lisboa. 2ª ed. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1906/referencial_2017.pdf

CORREIA, Helena. *Animação em contexto de bibliotecas escolares*. (2010). Disponível em
<http://files.revistapraticasdeanimacao.webnode.pt/200000020-ca6f6cb673/Anima%C3%A7%C3%A3o%20em%20Contexto%20de%20Bibliotecas.pdf>

COSTA, Paulo. *ALGUMAS NOTAS SOBRE DISCURSO OFICIAL PARA O PORTUGUÊS: AS METAS CURRICULARES E A EDUCAÇÃO LITERÁRIA*. (2015). Nuances: estudos sobre Educação. Disponível em
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3691/3145>

CRATO, Nuno. *Pisa, avaliação e desafios*. (2017). Disponível em
<https://www.publico.pt/2017/02/10/sociedade/noticia/maria-de-lurdes-rodrigues-diz->

[que-avaliacao-docente-acabou-em-portugal-1761581](#)

DGES. *Observações e Sugestões metodológicas*. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/1_ciclo_educacao_literaria.pdf

DUARTE, Regina dos Santos. *Ensino da Literatura: Nós e Laços*. (2012). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25638/1/Regina%20dos%20Santos%20Duarte.pdf>

DUARTE, Regina. *Insustentável leveza do ler*. (2017). Lisboa. Disponível em <https://www.app.pt/noticias-e-apontamentos/conclusoes-do-12-o-enapp/>

ESTEVES, Manuela. *A formação de professores*. Lisboa. (2015) CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

EURYDICE. *O ensino da leitura na Europa. Contextos, Políticas e Práticas*. (2012). Lisboa. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130PT.pdf

FILLOLA, Antonio Mendoza. *La educación literaria. Bases para a formación de la competencia lecto-literaria*. (2006). Disponível em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

FURTADO, Cassia & OLIVEIRA, Lídia. *A biblioteca escolar na formação de comunidades de leitores via web*. (2010). Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/3868/3416>

GOMES, Carlos Sousa, *et al.*, *Perfil dos alunos para o século XXI*. (2017). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

IFLA. *Manifesto da biblioteca escolar*. (1999) Lisboa. RBE. Disponível em http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf

JUSTINO, David. *A formação inicial dos professores*. (2015). Lisboa. CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf

LOPES, João Alves, *et al.*, *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico*. (2014). Lisboa. Disponível em <https://www.ffms.pt/FileDownload/71629ef8-a2c6-45d5-a925-e5d14b887c61/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>

MAIA, Luís C. *Manual de boas práticas para acabar com a Educação Literária*. (2016). Disponível em <https://www.publico.pt/2016/05/15/sociedade/opiniao/manual-de-boas-praticas-para-acabar-com-a-educacao-literaria-1731984>

MELÃO, Dulce Helena M. R. *Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)*. (2010). Viseu. Disponível em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/526/1/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf

MELLO, Cláudio José de Almeida. *Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria*. (2015) Disponível em <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>

MIRANDA, Maria Cabral Pacheco. *A promoção da leitura em contexto escolar: algumas estratégias*. (2004). Lisboa. DGLAB. Disponível em <http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/InfantoJuvenil/Paginas/PromocaoLeituraContextoEscolar.aspx>

MOURAZ, Ana, Carlinda Leite & FERNANDES, Preciosa. *A formação inicial de professores em Portugal decorrente do processo de Bolonha: uma análise a partir do “olhar” de professores e estudantes.* (2012). Porto. Disponível em <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1744/1120>

NEVES, Margarida Braga. *Desaprender a explicação: algumas reflexões sobre o ensino do português em tempos de crise.* (2013). Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa para Crianças e Jovens. Lisboa. Disponível em http://www.lusosofia.net/textos/20130320-clepul_reflexoes_em_torno_das_literaturas_de_lingua_portuguesa.pdf

OSORO, Kepa. *Biblioteca escolar y hábito lector.* (2006). Disponível em Biblioteca escolar y hábito lector. Disponível em https://www.google.pt/search?q=Biblioteca+escolar+y+h%C3%A1bito+lector&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=RNrsWaLfEaiT8QfEvpeoBg

PINHEIRO, Carlos. *Leitura digital e a formação de leitores.*(2014).Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31655>

PONTES, Verónica & AZEVEDO, Fernando. *O espaço de leitura como fonte de prazer.* (2009). Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10108/1/Leitura_razer_FA.pdf

PROLE, António. *Como fazer um projeto de promoção da leitura.* (s.d). Lisboa. Casa da leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT & VAN, Luc. *Manual de investigação em Ciências*

Sociais.(2005) .Lisboa. Gradiva.

RAMON, Micaela. (2017). Azevedo Fernando & Balça, Ângela (Coords). (2016). *Leitura e Educação Literária*. Lisboa: Pactor. Universidade do Minho. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v30n1/v30n1a10.pdf>

RAMOS, Raquel. *Fazer leitores na era digital. O contributo da biblioteca escolar*. (2015). Lisboa, R.B.E. Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1490/bibliotecarbe8.pdf>

RAMOS, Ana Margarida. *Em defesa e da educação literária: um direito e uma urgência*. (2017). Aveiro. Disponível em <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?lg=pt&c=49400>

RBE. *Vamos ler para*. (2017). Lisboa. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1899/vamos_ler_para.pdf

REDES, Luís Filipe. *A educação Literária nos novos programas de Português do ensino básico*. (2015). Lisboa. Disponível em <https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>

REDES, Luís Filipe. *Equívocos (de Regina Rocha) sobre Metas e Programas de Português*. (2016). Lisboa. Disponível em <https://www.app.pt/7552/equivocos-de-regina-rocha-sobre-metas-e-programas-de-portugues/>

RISCADO, Leonor & VELOSO. *Tempos novos, novas leituras?* (2014). 10º encontro nacional -8º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31655>

ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. (1992) Lisboa. Instituto Camões. Disponível em

https://www.google.pt/search?q=Breve+hist%C3%B3ria+da+literatura+para+crian%C3%A7as+em+Portugal&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&dcr=0&ei=Id_sWaTNFq-T8Qeaggq2oCA

RODRIGUES, Maria de Lurdes *et al.*, *Aprender a ler e a escrever em Portugal*. (2017). Lisboa. Disponível em <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. (2003). Disponível em <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>

SIM-SIM, Inês. *Os resultados dos alunos portugueses no PIRLS em Leitura e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo*. (2013). Lisboa. CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVRO_Avaliacoes_internacionais.pdf

TAQUELIM, Cristina. *Animação à leitura: contributos para o desenho de uma sessão*. (s.d). Lisboa. Casa da Leitura. Disponível em http://magnetesrvk.no-ip.org/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_anima_leitura.pdf

VEIGA, Isabel., *et al.* *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa. (1997). Lisboa. 1ª ed. Ministério da Educação. Disponível em http://www.rbe.mec.pt/np4/file/94/lancar_rbe.pdf

VELOSO, Rui. *A leitura literária*. (2006). Lisboa. Casa da Leitura. Disponível em http://www.casdaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf

Legislação

DECRETO-LEI nº 74/2006. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf

DECRETO-LEI nº 43/2007. Ministério da Educação. Lisboa <http://www.igot.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2015/09/DL43-2007->

DECRETO-LEI nº 22/2014. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.
http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_204/Doc_8202/Anexos/Regim_e_Juridico_da_formacao_continua_de_professores.pdf

DECRETO-LEI nº 79/2014. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
<http://www.spn.pt/Artigo/decreto-lei-79-2014-de-14-de-maio>

DESPACHO n.º 17169/2011. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf

DESPACHO nº 10874/2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_10874_2012.pdf

DESPACHO nº 5306/2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_5306_2012.pdf

DESPACHO nº 2109/2015. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_2109_2015.pdf

DESPACHO nº 7442-D/2015. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_n.o_7442-d_2015.pdf

Anexos

Anexo I

Guião do questionário por entrevista

Blocos	Objetivos	Formulário das questões
1 - Enquadramento da entrevista	<p>Legitimar a entrevista.</p> <p>- Recolher dados para a caracterização profissional.</p>	<p>1.1-Expor os objetivos do estudo e da entrevista;</p> <p>1.2-Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato;</p> <p>1.3-Solicitar a gravação da entrevista;</p> <p>1.4-Solicitar os dados profissionais para caracterização dos participantes</p> <p>-Situação profissional</p> <p>-Anos na profissão</p> <p>-Anos na escola</p>
2 – Educação Literária	<p>- Compreender o significado de Educação Literária</p> <p>- Conhecer a importância dada pelos professores à Educação Literária</p>	<p>2.1-O que significa Ed. Literária?</p> <p>2.2-Conhecimento de obras e autores?</p> <p>2.3-Desenvolvimento de hábitos e competências leitoras?</p> <p>2.4-Matéria de exame?</p>
3 - Obras da Educação Literária	<p>Conhecer a opinião dos entrevistados sobre o corpus literário</p>	<p>1- Considera-o ajustado à maturidade dos alunos?</p> <p>3.2- Os temas correspondem ao interesse dos alunos?</p> <p>3.3- A linguagem é acessível?</p>
4 – Lista obrigatória	<p>Conhecer a percepção dos participantes relativamente à existência da obrigatoriedade da lista</p>	<p>4.1-Concorda com a existência de uma lista obrigatória?</p>

5- Metodologia	Compreender como as docentes “ensinam” Educação Literária	5.1-Recurso ao manual escolar? 5.2-Leitura integral? 5.3-Realização de trabalhos criativos?
6- Biblioteca escolar	Compreender o contributo da biblioteca escolar neste domínio	6.1-Disponibilização de obras? 6.2-Realização de atividades?

Anexo II

Inquérito por questionário

Este inquérito por questionário tem por finalidade a recolha de dados para uma dissertação de mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares sobre “ A biblioteca escolar e a Educação Literária no 1º ciclo do ensino básico.”

Agradeço a sua colaboração no preenchimento garantindo-lhe o anonimato das respostas

1- Identificação

1.1- Género

Masculino	
Feminino	

1.2- Idade

25-30	
31-40	
41-50	
Mais de 50	

2- Caracterização profissional

2.1- Vinculo profissional

P.Q.A	
Q.Z.P	
Contratado	

2.2- Experiência profissional

1- 5 anos	
6- 10 anos	
11- 15 anos	
16- 20 anos	
21- 30 anos	
31- 40 anos	

2.3- Funções que exerce:

Professor titular de turma	
Professor de apoio educativo	
Professor bibliotecário	
Outras	

3- Educação Literária

3.1- O que significa para si Educação Literária?

Assinale com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes tópicos:

	1	2	3	4	5
Obras das Metas Curriculares					
Conhecimento de obras e autores					
Ensino da Literatura Infantil					

1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente

3.2- Qual a importância da Educação Literária?

Assinale com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes tópicos:

	1	2	3	4	5
Reposicionar a literatura face ao conhecimento científico/técnico					
Desenvolver a capacidade de interpretação/compreensão					
Formar integralmente o aluno					

1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente

3.3- Qual a sua opinião acerca das obras de Educação Literária?

Assinale com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes tópicos:

	1	2	3	4	5
Adequam-se às competências leitoras dos alunos					
Abordam temas próximos das vivências dos alunos					
Difíceis					

1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente

3.4- Concorda com a obrigatoriedade da lista? Coloque uma X na resposta escolhida

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

3.5- Na sua opinião a obrigatoriedade da lista:

Assinale com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes tópicos:

	1	2	3	4	5
Orienta a preparação do exame	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obriga os professores a ensinar literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilita que todos os alunos tenham acesso às mesmas obras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente

4- Ensino de Educação Literária

4.1- Como ensina literatura? Coloque uma X na(s) resposta(s) escolhida(s)

Investigação prévia	<input type="checkbox"/>
Manual escolar	<input type="checkbox"/>
Leitura integral da obra	<input type="checkbox"/>
Realização de outras atividades	<input type="checkbox"/>

5- Papel da biblioteca escolar

5.1- Considera com que a biblioteca escolar pode contribuir no domínio da Educação Literária? Coloque uma X na resposta escolhida.

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

5.2- Como poderá a biblioteca escolar contribuir no domínio da Educação Literária?

Assinale com um X, o grau de concordância em relação aos seguintes tópicos:

	1	2	3	4	5
Animação da leitura (jogos, dramatizações, etc)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização de sessões de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empréstimo de livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1) Discordo totalmente; 2) Discordo; 3) Sem opinião; 4) Concordo; 5) Concordo totalmente

Muito obrigada pela sua colaboração.