

**QUANDO OS PROFESSORES FALAM...: O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
COMO TERRITÓRIO DE (QUE) EDUCAÇÃO LITERÁRIA?**

**WHEN TEACHERS TALK...: THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION AS A
TERRITORY OF (WHAT) LITERARY EDUCATION?**

**CUANDO LOS PROFESORES HABLAN...: ¿EL 1ER CICLO DE EDUCACIÓN
BÁSICA COMO TERRITORIO DE (QUÉ) EDUCACIÓN LITERARIA?**

COSTA, Paulo
plc@uevora.pt
Universidade de Évora (DPE/CIEP-UE)
<https://orcid.org/0000-0003-3650-5492>

MOREIRA, Ana
ana.moreira@ipbeja.pt
Instituto Politécnico de Beja
<https://orcid.org/0009-0000-8105-7882>

RESUMO Considerando a relevância do domínio Educação Literária (EL) no atual contexto educativo em Portugal, esta investigação, estudo de caso inscrito no paradigma interpretativo, tem como objetivo geral refletir sobre possíveis configurações do domínio da Educação Literária no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Com foco no discurso oficial, procedemos à análise documental de textos normativos e orientadores (Plano Nacional de Leitura/Rede de Bibliotecas Escolares). Com foco no discurso dos professores de 1º CEB, recorremos a entrevistas semiestruturadas e *focus group*. Apesar do reconhecimento da importância de apostar em práticas promotoras de EL, o discurso dos professores aponta para um longo caminho a trilhar, com uma aposta consistente em formação docente promotora da capacidade para potenciar recursos e fundamentar práticas inovadoras.

Palavras-chave: Educação Literária. Ensino Básico. Discurso oficial. Formação de professores.

ABSTRACT Given the relevance of the Literary Education (LE) domain in the current educational context in Portugal, this research, a case study inscribed in the interpretative paradigm, aims to reflect on possible configurations of the Literary Education domain in the 1st Cycle of Basic Education (CEB). Focusing on official discourse, we proceeded with the documentary analysis of normative and guiding texts (National Reading Plan/School Libraries Network). Focusing on the discourse of 1st Cycle of Basic Education teachers, we resorted to semi-structured interviews and focus groups. Despite the recognition of the importance of investing in practices that

promote LE, teachers' discourse points to a long path ahead, with a consistent commitment to teacher training that promotes the capacity to enhance resources and ground innovative practices.

Keywords: Literary Education. Basic education. Official speech. Teacher training.

RESUMEN Considerando la relevancia del dominio de Educación Literaria (EL) en el contexto educativo actual en Portugal, esta investigación, un estudio de caso inscrito en el paradigma interpretativo, tiene el objetivo general de reflexionar sobre posibles configuraciones del dominio de Educación Literaria en el 1er Ciclo de Educación Básica (CEB). Centrándonos en el discurso oficial, realizamos un análisis documental de textos normativos y orientadores (Plan Nacional de Lectura/Red de Bibliotecas Escolares). Centrándonos en el discurso de los profesores de 1º CEB, utilizamos entrevistas semiestructuradas y grupos focales. A pesar de reconocer la importancia de invertir en prácticas que promuevan EL, el discurso de los docentes señala un largo camino por recorrer, con un compromiso constante con la formación docente que promueva la capacidad de aprovechar recursos y apoyar prácticas innovadoras.

Palabras clave: Educación literaria. Educación básica. Discurso oficial. Formación de profesores.

1 ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE O DISCURSO OFICIAL PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Assim como um mapa não é o território que descreve, um documento normativo - que pode ser um programa, orientações curriculares, metas curriculares, metas de aprendizagem ou aprendizagens essenciais (termos adotados nas últimas décadas, no contexto português) - não constitui o currículo. No caso do sistema educativo português para o 1º CEB, importará, no quadro do presente texto, elaborar algumas considerações iniciais em torno dos movimentos mais recentes no que concerne à geração destes 'mapas' do discurso oficial.

A Educação Literária (EL) está presente no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), definidas pelo Ministério da Educação (ME), tratando-se este do primeiro conjunto de documentos a considerar. Sendo um domínio de referência (Buescu *et al.*, 2015), contudo, nem sempre foi assim. No início do século XXI, a literatura poderia ser explorada na sala de aula, mas a entrada explícita da educação literária nos documentos programáticos oficiais, em Portugal, enquanto domínio autónomo e explícito, é uma concretização recente (Balça; Azevedo, 2017).

No domínio em questão, no Programa encontram-se referidos os objetivos a atingir e os respectivos descritores de desempenho, sendo estabelecidos os

conteúdos para cada ano de escolaridade. Já as Metas definem, anualmente, os objetivos a atingir, indicando os conhecimentos e capacidades que os estudantes devem desenvolver, bem como as listas de obras para leitura obrigatória ou recomendada, em muitos casos, em articulação com o Plano Nacional de Leitura (PNL). Em relação ao PMCPEB (Buescu *et al.*, 2015), constata-se que, no 1.º e 2.º anos de escolaridade, dá-se a “iniciação à EL” e no 3.º e 4.º anos passa-se, efetivamente, à EL, sendo esta formulação algo incompreensível (Balça e Azevedo (2017). Estes entendem que é no Pré-Escolar que a EL tem início. Portanto, no 1.º CEB, dá-se continuidade ao que foi explorado anteriormente.

Atualmente em vigor (desde 2018 para a totalidade da escolaridade obrigatória, revistas em 2023 para o 1º CEB), substituindo os documentos anteriormente referidos, as Aprendizagens Essenciais (AE) apresentam uma formulação, em termos de discurso oficial, que, relativamente à forma técnica do currículo, assumem a lógica de um documento sintético, sobretudo se comparado com documentos anteriores, com categorias definidas para todos os domínios organizadores (oralidade, leitura, escrita, gramática e educação literária): “conhecimentos, capacidades e atitudes”, “ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos” e “descritores do perfil dos alunos”. Destaca-se a manutenção da EL como domínio autónomo, pelo que as considerações anteriormente tecidas a respeito desse domínio se mantêm, na sua generalidade, atuais. A homologação, em 2017, do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins *et al.*, 2017), traz-nos um novo cenário, abrangente e transversal, no que se refere às grandes linhas que devem nortear todo o percurso educativo dos alunos, numa perspectiva humanista, visando a formação de cidadãos eticamente responsáveis, capazes de intervir criticamente e transformar, com capacidade adaptativa exigida pelos desafios da contemporaneidade. Destaque-se igualmente que a articulação com estruturas como a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), de modo menos explícito, e, sobretudo, com o Plano Nacional de Leitura (PNL), de modo explícito, é uma característica de todos os documentos prescritivos referidos, assumida fortemente com a chegada das AE.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO 1.º CICLO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA



Os professores são fundamentais no sistema de ensino, logo importa refletir em torno desses e investigar mais a respeito da sua formação.

Geralmente, muitos dos futuros professores tiveram experiências pessoais positivas em torno da leitura. Porém, encontram o prazer da leitura fora da escola. Conseqüentemente, não estabelecem uma ligação entre a leitura e a fruição. Mediante os discursos autobiográficos desses futuros profissionais, constata-se que a sua concepção da leitura está ligada à sua representação da leitura na escola, subvalorizando a ligação entre a leitura e o componente estética e tendendo a limitar-se à exploração de textos educativos e informativos, o que se poderá refletir nas suas futuras práticas de leitura. Esse comportamento leitor liga-se à sua concepção de leitura, podendo influenciar a representação do trabalho leitor em sala de aula (Granad; Puig, 2014). Portanto, há que investir nos futuros professores com “campanhas de formação e promoção da leitura, para tentar transformá-los em sujeitos leitores” (Larrañaga; Pires; Yubero, 2014, p.42).

De fato, um professor tem de ser um sujeito leitor. Assim, é essencial que esse percorra um caminho onde se encontram os livros que lhe foram lidos na infância, as atividades de leitura desenvolvidas, os modelos de leitores com os quais contactou e o que experienciou em torno da leitura (Granado; Puig, 2014).

Remetendo-nos para a EL, “Numa época de grandes desafios e em que todos os especialistas afirmam da importância da leitura e da literacia em leitura no mundo atual, a formação de professores mediadores de leitura está mais que nunca na ordem do dia” (Azevedo; Machado; Sardinha, 2019, p.15). Cabe ao professor incentivar a compreensão dos textos, fomentando a criatividade e não apenas ensinar a ler (Zilberman, 2003). Esse deve ter em conta a qualidade literária e ser capaz de emocionar, motivar e levar os estudantes a sonhar (Cerrilo, 2006).

Quando, pelo contrário, não se valorizam as atividades de leitura, tal pode significar que há falhas na formação dos docentes (Machado, 2001), refletindo-se, negativamente, nos alunos. Por exemplo, Azevedo, Machado e Sardinha (2019) referem-se ao relatório do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), revelando a descida dos níveis de competência em leitura dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade, havendo relação com o déficit na formação de professores,

salientando o abandono de programas nacionais de formação contínua como o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), entre 2006 e 2010. As formações inicial e contínua são fundamentais, devendo ser qualitativas e conduzir à reflexão sobre o trabalho docente (Freire, 1996). Assim, para se formarem docentes competentes, é preciso que se desenvolvam projetos político-pedagógicos, através dos quais se valorizem esses profissionais, nomeadamente o seu papel e a sua prática pedagógica (Kleiman, 2001).

3 METODOLOGIA

Com foco nas temáticas enunciadas nos dois pontos anteriores, a nossa investigação foi desenvolvida tendo por base a seguinte questão de partida: “A partir da visão de professores de 1.º Ciclo, como se configura e materializa a Educação Literária?”. Considerando essa problemática, traçamos dois objetivos: identificar características do discurso pedagógico oficial sobre EL no 1.º CEB; conhecer como se configura a EL e que práticas estão envolvidas, de acordo com a visão de professores.

Este estudo, de matriz interpretativa, partiu da análise documental de documentos nos quais a EL está direta ou indiretamente implicada (textos normativos/prescritivos e outros), com destaque para o PMCPEB (2015), documentação emanada no âmbito do PNL e da RBE. Recorrendo ao inquérito por entrevista (semiestruturada), foi construído e validado o respectivo roteiro, tendo sido aplicado a dez professoras do 1.º CEB, sete delas a lecionar em turmas do 3.º ano de escolaridade, duas com turmas do 4.º ano e uma professora com uma turma composta por alunos do 1.º, 3.º e 4.º anos. Em momento posterior, com o objetivo de aprofundar questões já abordadas nas entrevistas, optou-se pelo *focus group*. Tendo o respetivo guião sido previamente elaborado e validado, este momento incluiu quatro das professoras que aceitaram participar nas entrevistas iniciais e um novo professor. Tanto para as entrevistas, como para o *focus group*, uma vez que o período de realização das entrevistas correspondeu aos períodos de confinamento decorrentes da pandemia, recorreu-se à plataforma *zoom*. Procedeu-se, igualmente em ambos os



casos, à análise de conteúdo, adotando os procedimentos propostos por Bardin (2009).

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentaremos, neste segmento, os destaques relativos aos resultados obtidos e respectiva discussão. Assim, no que respeita à opinião relativamente ao discurso pedagógico oficial sobre EL, nas entrevistas, as professoras centraram-se no PMCPEB, mas no momento da realização do *focus group*, uma vez que nessa altura se tinha redefinido o currículo do Ensino Básico, deixando o PMCPEB de estar em vigor, já se salientaram as AE, sendo este o documento oficial ao qual recorrem, atualmente, para a preparação das aulas, ainda que também se apoiem no PASEO, na linha, aliás, da articulação que os próprias AE explicitam. Nas palavras de muitos dos participantes, estes são documentos que permitem que exista liberdade para selecionarem e explorarem as obras, o que é bastante positivo. Esta flexibilidade, sentida principalmente através das AE, leva a que optem pelas obras literárias consideradas mais adequadas, em função das necessidades e interesses de cada turma.

Em relação a outros documentos nos quais a EL está implicada, numa das entrevistas, uma professora destacou o “Programa a Ler+”, que resulta de uma parceria entre o PNL e a RBE, com vista a que os estudantes melhorem a compreensão da leitura e possam fruir, quer da leitura, quer da escrita. No entanto, das dez entrevistas realizadas, apenas em três das respostas obtidas se fez referência ao PNL, sobretudo devido à sua utilidade no momento de seleção das obras a explorar, em contexto de sala de aula. Esse aspeto vantajoso foi, igualmente, mencionado pela maioria dos professores, no *focus group*.

De fato, é relevante ter conhecimento sobre os livros recomendados pelo PNL para a leitura orientada em sala de aula e para a leitura autônoma, mediante a pesquisa no catálogo PNL. O PNL, além de apresentar diferentes obras, possui outros recursos igualmente relevantes que se devem pesquisar e explorar, contribuindo para auxiliar e/ ou inspirar no trabalho em torno da EL, desde as rotinas de leitura até os projetos disciplinares.



Quanto à RBE, no *focus group* destacou-se a sua importância, embora nas entrevistas já algumas professoras se tivessem manifestado sobre as bibliotecas escolares, destacando-se a ideia de que os alunos, habitualmente, participam nas atividades dinamizadas pela biblioteca e os professores titulares trabalham em colaboração com os professores bibliotecários, no momento da planificação das atividades. A maioria dos professores parece valorizar as bibliotecas escolares e os professores bibliotecários, tendo a consciência de que um professor deve saber trabalhar em cooperação e não limitar o processo de ensino e aprendizagem à sala de aula, como condição para melhorar as aprendizagens dos alunos e, eventualmente, os resultados.

Relativamente aos recursos utilizados e potencialmente relevantes na promoção da EL, destacam-se os livros impressos, os manuais escolares e os recursos tecnológicos. No geral, todos afirmaram que privilegiam o recurso ao livro impresso, sendo que, em várias respostas, afirmou-se que se procura que o ponto de partida seja sempre o livro em papel, repartindo-se a leitura por mais do que uma aula, caso seja necessário, de acordo com a dimensão da obra, o que contribui para fomentar a curiosidade e o interesse da turma. Todavia, é perceptível que nem sempre se lê a obra integral. De acordo com o ponto de vista dos participantes, essa leitura depende da dimensão da obra e do ano de escolaridade a que esta se destina, sendo que, para os primeiros anos do 1.º CEB, é aconselhável que os textos não sejam extensos. Os textos mais explorados em todas as turmas são os narrativos, já que são esses que, normalmente, se encontram em maior quantidade nos manuais. Na realidade, esse gênero literário é aquele que se destaca nos manuais escolares do 1.º CEB (Fernandéz, 2006), verificando-se um forte condicionamento no tipo de texto literário selecionado/explorado por parte do manual. Exploram-se, dessa forma, os excertos desses textos, possibilitando o preenchimento de roteiros de leitura, entre outras atividades que, supostamente, têm a finalidade de trabalhar a compreensão leitora. Contudo, tais roteiros acabam por constituir um obstáculo à leitura pessoal dos estudantes, a uma interpretação crítica e à imaginação (Balça; Pires, 2012; Veloso, 2006;).

Quando a opção passa por ler uma obra do manual escolar, ou seja, um excerto, segundo uma resposta, por vezes, os alunos passam os intervalos a ler os



livros que correspondem a essa obra e, em vários casos, têm a possibilidade de levar livros da biblioteca escolar para casa. Obviamente que essas são atitudes positivas, mas desencadeadas, provavelmente, pela curiosidade em descobrir a obra integral, à qual não tiveram acesso em contexto de sala de aula. Perante isso, levanta-se a seguinte questão: Será que o prazer da leitura só se encontra fora da sala de aula? Se não existir espaço para a fruição leitora, na escola, não é possível estabelecer uma ligação entre leitura e fruição (Granado; Puig, 2014). Foi levantada igualmente a questão do tempo reduzido dedicado à EL. É urgente repensar a questão do tempo, podendo-se desenvolver aprendizagens literárias, em que a fruição esteja presente (Colomer, 2010). Investindo-se em tempo de qualidade, usufruindo-se da flexibilidade que foi tão mencionada pelos participantes, certamente, conseguir-se-á que as obras sejam lidas na íntegra. Se se pretende educar literariamente, não podemos apostar, simplesmente, em excertos, resumos, comentários e biografias dos autores (Cassany, 2009). Importa valorizar a obra literária na sua totalidade, a fim de que se compreenda, verdadeiramente, o fenômeno literário (Ballester; Ibarra, 2009).

Ainda relativamente ao uso do manual escolar, e considerando que a qualidade deles é discutível, questionamos se argumentos como a pressão exercida pelos pais para o uso dos manuais serão válidos e se esse recurso não será uma espécie recurso redutor que permite a alguns professores a permanência numa zona de conforto. Por outro lado, não poderíamos deixar de salientar uma das respostas, na qual foi manifestada uma posição contra o uso excessivo ou exclusivo do manual na sala de aula, dado que esse recurso limita os alunos, não permitindo explorar a obra literária. Ou seja, nenhum professor deve ser “escravo do manual” (Veloso, 2006, p.3), caso contrário, dificilmente, os seus alunos serão leitores autônomos, reflexivos e críticos (Fillola, 1995).

Quanto ao recurso das tecnologias, os professores estão conscientes de que essas devem estar presentes na EL, já que fazem parte do quotidiano dos estudantes e contribuem para o interesse e motivação desses. Por isso mesmo, a maioria acaba por afirmar recorrer várias vezes aos recursos tecnológicos. Tal como se afirmou numa das respostas, é difícil levar os estudantes a serem leitores assíduos, mas talvez o caminho passe por aliar a tecnologia aos livros. Nesse sentido, importa que se ajuste o ensino, mantendo os conteúdos tradicionais (Rezende, 2009), mas analisando-se



outras alternativas, relativamente à leitura, não limitando os alunos à leitura tradicional em suporte de papel, pois há que ir ao encontro das motivações dos leitores atuais (Ballester; Ibarra, 2013), procurando-se um equilíbrio entre a leitura em suporte de papel e novas formas de leitura (Ballester; Ibarra, 2016).

A respeito das práticas desenvolvidas em sala de aula, relacionadas com textos concretos, os professores indicaram alguns exemplos de obras que já exploraram com os seus alunos. *Pinóquio*, *A Maior Flor do Mundo*, *A Flor vai ver o Mar* e *O Beijo da Palavrinha* foram obras mencionadas por diferentes professores, quer no momento das entrevistas, quer durante o *focus group*, sendo que a maioria considera que essas são obras complexas, mas que é possível explorá-las, em sala de aula, com o auxílio dos professores. Salienta-se “O Beijo da Palavrinha”, visto ser uma obra que capta a atenção dos alunos e os emociona, o que é, sem dúvida, positivo. Uma das entrevistadas, no *focus group*, referiu que deixou de explorar essa obra devido às emoções que desencadeia, levando alguns alunos a chorar. Contudo, é benéfico conversar sobre as reações dos alunos à leitura (Araújo, 2016). Além disso, os professores devem permitir, a par da qualidade literária, que exista espaço para a emoção, motivação e capacidade de sonhar (Cerrilo, 2006). Ao emocionar-se, o leitor estabelece uma relação afetiva com a literatura (Mata, 2008). Associado ao envolvimento emocional, é de salientar a possibilidade de se desencadearem determinadas aprendizagens, por meio da aplicação prática das vivências das histórias no quotidiano, tal como a transmissão de valores éticos, aspecto mencionado nas entrevistas e no *focus group*. Essa base humanista, que também se reforça no PASEO (Martins *et al.*, 2017) é, de fato, essencial, levando a que a EL vá além do desenvolvimento linguístico (Costa; Melo, 2018), mas também ajude na construção do leitor e da pessoa, em nível social e cívico (Thérien, 1997), podendo contribuir para a “humanização, a formação de cidadãos do mundo abertos ao Outro e à diferença, à participação e construção social, promovida pelo contato com a arte e, de forma particular, com a literatura” (Balça; Costa, 2017, p.209).

Tendo em conta os benefícios do domínio em causa, há que refletir sobre as suas possibilidades de exploração. Assim, com base nas respostas obtidas, constata-se que há atividades de pré-leitura que passam pela antecipação dos conteúdos, explorando-se a capa do livro e/ ou o título do texto. Já no momento da leitura, verifica-

se que, por vezes, são os professores que leem para a turma e, outras vezes, são os alunos a ler. Há atividades que passam, primeiro, pela leitura silenciosa e só depois em voz alta. Quando são os alunos a ler, segundo uma das respostas, é avaliada a leitura, através de um registro. A leitura de uma obra pode ficar concluída num dia ou faz-se a leitura gradual, dependendo da sua extensão. Há momentos em que se lê apenas por prazer e outros em que se explora a obra com a finalidade de se articular com outra disciplina, o que tende a acontecer com frequência.

Na fase de pós-leitura, por vezes, há a exploração oral da obra e, posteriormente, a exploração escrita. Muitas vezes, opta-se pela dramatização das obras lidas e por atividades de escrita, como a produção de texto e a realização de fichas de leitura. A ordenação de frases ou imagens, segundo a sequência narrativa ou em termos temporais foi outra alternativa mencionada em duas respostas. A realização de pesquisas sobre o que se leu, no que diz respeito à temática da obra, à biografia e bibliografia do autor são outras possibilidades. Por vezes, parte-se de uma obra para, depois, se passar à exploração de aspetos gramaticais. Importa frisar que se tende a explorar o vocabulário, a fim de que a turma possa compreender o texto, uma vez que sem compreensão não pode haver fruição, tal como muitos participantes defendem.

Relativamente às práticas desenvolvidas em sala de aula, no geral, afirmou-se que se procura diversificar, tendo em consideração o ano de escolaridade em causa, bem como as características da turma, a fim de ir ao encontro das necessidades e interesses dessa. No entanto, segundo Johansen (2017), normalmente, privilegiam-se as ferramentas didáticas, conceitos e manuais. A tendência passa por optar pelas mesmas atividades de escrita e leituras literárias, o que dificulta a evolução dos alunos (Colomer, 2010).

A fim de diversificar as práticas e contribuir para a evolução dos professores, mas também dos alunos, importa que os docentes invistam na própria formação. Nesse sentido, destaca-se que, apenas no *focus group*, um dos participantes se referiu à importância de uma formação que frequentou, relacionada com a EL. Juntando este aspeto à ligação entre os resultados do relatório PIRLS, já mencionados, e a falta de formação dos professores, importa considerar a necessidade e importância de se investir nas formações, pois essas acabam por se

refletir nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, nos alunos. Estes precisam de professores de qualidade, com formação em animação da leitura, estratégias de mediação, formação crítica de leitores infantis e pesquisa-ação (Álvarez; Díez, 2013).

É fundamental que a literatura se mantenha nos currículos escolares, contudo tem de ser valorizada (Leahy-Dios, 2004). Assim, é necessário refletir sobre todos os aspectos que a envolvem, tais como as metodologias a aplicar. Por exemplo, podemos tirar partido da interdisciplinaridade, tal como vários participantes referiram, até porque a EL é “interdisciplinaria (conecta com toda clase de artes y de lenguajes) y alcanza tanto la educación formal, escolar o académica” (Ballester; Ibarra, 2009, p.30), logo, não se pode ignorar tal fato. Por outro lado, como um dos entrevistados mencionou, as obras literárias não podem ser exploradas simplesmente com vista à interdisciplinaridade, pois o objetivo de ler para se poder fruir da obra literária deve ser valorizado. De qualquer forma, independentemente dos objetivos através dos quais se desenvolvem as atividades em torno da EL, é essencial que as metodologias sejam aplicadas em função do contexto e que as ligações que se estabelecem, por exemplo, com as outras disciplinas, tenham, verdadeiramente, intencionalidade pedagógica e que façam sentido. Além do mais, quando se diversifica, não descuidando da produção de textos, a informação, a reflexão, a promoção da motivação, do juízo crítico e da fruição, as probabilidades de irmos ao encontro dos interesses dos estudantes são maiores (Ballester; Ibarra, 2009).

A respeito das observações dos professores sobre os alunos durante as atividades realizadas em torno da EL, o grau de envolvimento, no geral, é visível, não faltando entusiasmo, nem motivação. Contudo, em várias respostas referiu-se ao vocabulário reduzido dos alunos, o que em certos casos os leva a dar preferência a textos que não sejam extensos e que apresentem uma linguagem simples. No caso desses alunos, quando os textos são extensos, tendem a sentir-se assustados e desmoralizados, por isso mesmo uma das professoras tem por hábito fragmentar as obras. De acordo com uma das respostas, os alunos gostam muito de ouvir histórias. A dificuldade reside em contribuir para que esses se tornem leitores regulares. Lendo pouco, as dificuldades relacionadas com o vocabulário persistem. Em algumas das turmas nas quais os participantes lecionam, ainda há alunos que não conseguem ler fluentemente, o que contribui para as dificuldades ao nível da compreensão leitora,



sendo tais dificuldades justificadas por muitos devido ao fato de não existir o contato com o livro em contexto familiar. Se a origem das dificuldades passa sobretudo pelo contexto familiar, tal como a maioria deu a entender, os professores terão de agir, questionando-se e refletindo sobre o que se poderá melhorar, relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Desse modo e, tendo em conta os resultados obtidos, embora sabendo que esses se limitam à presente investigação, não podendo ser generalizados, importa apresentar determinadas sugestões/ recomendações que poderão ser úteis, não só para os participantes na presente investigação, mas também para os outros professores do 1.º CEB, contribuindo para que reflitam e, eventualmente, evoluam, promovendo uma verdadeira EL, encaminhando os alunos na sua construção enquanto leitores literários: ser leitor e gostar de ler obras literárias é a primeira condição; partilhar experiências e ideias com outros professores do 1.º CEB; trabalhar de forma articulada com o PNL; trabalhar em articulação com o professor bibliotecário; promover a familiarização com o espaço e as dinâmicas da BE; diversificar, no que diz respeito aos recursos utilizados e à forma de exploração da EL, procurando agradar todos os alunos e de modo a contribuir para que esses possam ler autonomamente; repensar sobre a forma de exploração e a frequência da utilização do manual escolar, recorrendo a esse apenas se for necessário, com vista à consolidação de conhecimentos; analisar a qualidade dos recursos a utilizar; utilizar os recursos tecnológicos, sem descuidar da importância da cultura impressa, contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora multimodal; selecionar obras literárias acessíveis e compreensíveis, em função do ano de escolaridade dos alunos; valorizar o cânone literário e, em simultâneo, selecionar livros que possam interessar, suscitar o prazer na leitura e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento de hábitos de leitura; explorar os diferentes gêneros literários, de forma equilibrada, sem privilegiar os textos narrativos; envolver, verdadeiramente, os alunos na seleção das obras literárias a explorar; permitir que os alunos entrem em contato com obras literárias integrais; possibilitar a leitura diária na sala de aula, valorizando-se a leitura frutiva, proporcionando momentos de partilha entre alunos e professores, onde seja possível ler simplesmente por prazer; incentivar as famílias a ler para (e com) as crianças, unir esforços entre a escola, a família e a sociedade para

formar verdadeiros leitores literários e questionar-se, constantemente, e procurar melhorar a cada dia, atualizando-se, por exemplo, através de formações, que provavelmente contribuirão para evoluir e, em simultâneo, para que os alunos progridam.

Que tenhamos sempre presente que a leitura literária é uma tradição cultural que se pratica ao longo de milhares de anos. Portanto, há que preservá-la e conhecer o cânone literário português, que é diversificado (Ballester; Ibarra, 2009) e integra uma identidade cultural e literária mais representativa, sendo fundamental na EL (Colomer, 2010; Cosson, 2009). Em simultâneo, devemos refletir sobre o ensino da leitura e do próprio conceito, fazendo os ajustes necessários, mas sem desacreditar a cultura impressa (Rezende, 2009; Yong, 2009); sem desvalorizar a leitura em papel (Balça; Sastre, 2020). É essencial acompanhar a constante evolução do mundo em que vivemos, neste caso, particularmente, as mudanças em torno da tecnologia, analisando as novas possibilidades de leitura e, por conseguinte, refletindo sobre os novos perfis de leitores e os novos perfis profissionais (Ballester; Ibarra, 2013). É certo que, atualmente, nos deparamos com estas novas formas de leitura, que acabam por exigir mais do leitor (Araújo, 2016), mas importa procurar um equilíbrio entre essas e a leitura tradicional (Ballester; Ibarra, 2016).

Por fim, destacamos as preferências e as dificuldades dos alunos. No que se refere às preferências, de acordo com os dados recolhidos, em certos casos, os livros mais infantis, destinados a faixas etárias inferiores às suas ou os livros de pesquisa e outros textos não literários são privilegiados, talvez devido à imaturidade dos estudantes, como se justificou em algumas respostas. De fato, na exploração da EL, importa considerar não só os interesses desses, mas também o nível de maturidade psicocognitiva (Valverde, 2015).

No que diz respeito às dificuldades observadas pelos professores, apenas numa das respostas se mencionou a desmotivação sentida face à leitura, ainda que se verifique por parte de um número reduzido de estudantes. Embora, neste caso, a maioria da turma se sinta motivada, no geral, nas escolas, são muitos os estudantes que não se encontram motivados (Dufays, 2006), o que acarreta outros aspetos negativos, como a dificuldade na leitura, logo, é fundamental compreender o que origina essa desmotivação e procurar ultrapassar as dificuldades sentidas.

Retomando o que se mencionou anteriormente sobre as preferências dos alunos e sabendo-se, mediante os dados recolhidos, que muitos têm um vocabulário reduzido, dificuldades na leitura e ao nível da compreensão, é natural que prefiram textos breves, com uma linguagem simples. De acordo com Rezende e Oliveira (2015), as maiores dificuldades encontram-se, efetivamente, relacionadas com a leitura. Em contexto de sala de aula, os textos são explorados de forma coletiva, quando devem existir momentos de leitura individual, em silêncio e em voz alta, variando-se, procurando sempre um equilíbrio. Os autores referidos anteriormente constataam, ainda, que se privilegia a dimensão avaliativa da leitura, quando é essencial que também se possa ler apenas por prazer. Por exemplo, no caso de uma turma que usufrui do 'cantinho da leitura', um espaço que, aparentemente, nos remete para a fruição, acaba por ser utilizado para avaliar a leitura. Face à tendência descrita anteriormente, mais facilmente nos podemos deparar com estudantes desmotivados. No entanto, a motivação é importantíssima para compreender o que se lê (Araújo, 2016).

Ainda que o grau de motivação dos estudantes, observado pelos professores entrevistados, seja positivo, a maioria, nas suas turmas, revela dificuldades, especialmente, ao nível da compreensão leitora. Perante tal fato, podemos nos questionar se, em idade Pré-Escolar, teve contato com a literatura. Crianças que não tiveram esse contato, certamente, sentirão mais dificuldades. Segundo as respostas obtidas, essas dificuldades, em alguns casos, estão ligadas às vivências dos estudantes, principalmente ao modo de comunicação dos pais com os filhos, ao fato de não existirem hábitos de leitura em casa, nem livros, valorizando-se as tecnologias. Quanto a essa valorização, sabendo-se que os mais novos são adeptos das tecnologias, não só em contexto escolar, mas também familiar, é possível tirar partido dos recursos tecnológicos para suscitar o interesse e a motivação das crianças, relativamente à leitura, a fim de que, progressivamente, instaurem-se hábitos de leitura e elas se tornem leitoras. É benéfico apostar em outras linguagens, além do livro em papel. Por exemplo, há as narrativas eletrônicas e digitais (Rezende, 2009), os álbuns ilustrados, que podem ser encontrados digitalmente (Balça; Sastre, 2020), o booktrailers e os bookubers, que promovem a interação entre usuários. Não é por mero acaso que essas novas formas de apropriação de leituras e de interação com

os textos têm sido objeto de análise por parte de Ángel (2020), Cabrera (2020) e García e Durán (2020). Independentemente do contexto, as tecnologias não podem ser ignoradas, caso contrário, tal como uma das entrevistadas frisou, podemos “perder” leitores. Complementando esse ponto de vista, numa das respostas, mencionou-se que a dificuldade passa por levar os alunos a serem leitores assíduos, apontando-se como um possível caminho a seguir, a união entre a tecnologia e os livros. Apesar de se verificar alguma aposta na tecnologia, por parte dos professores entrevistados, parece-nos que ainda há uma certa resistência, relativamente aos recursos tecnológicos, dado que se limitam a determinados recursos, como o *PowerPoint*.

Outro recurso de relevo é o PNL. Este não se destina apenas aos professores, até porque a responsabilidade de formar leitores não se limita à disciplina de Português, nem à sala de aula (Araújo, 2016). Desse modo, a escola não deve atuar sozinha rumo a uma verdadeira EL, mas sim em colaboração com a família e a sociedade, que devem incentivar à leitura. Ainda que se verifiquem determinados progressos, é essencial agir, no sentido de conscientizar a família quanto à importância do contato com os livros. Importa, então, que se adquiram conhecimentos em torno da literatura, unindo esforços para fomentar a EL e criar hábitos de leitura, a fim de que os mais novos não se tornem ‘falsos leitores’, isto é, não incluam a leitura no seu quotidiano (Larrañaga; Pires; Yubero, 2014). Como Neitzel *et al.* (2015) reforçam, esta “É uma responsabilidade compartilhada com os diversos segmentos da educação, porque ler ou não ler vai influenciar diretamente nas escolhas que cada um fará ao longo da sua vida pessoal ou profissional.” (p.203).

Independentemente da forma de exploração da EL, visto que há inúmeras possibilidades (Neitzel *et al.*, 2015), tal como uma das entrevistadas frisou, uma obra literária nunca deve ser apresentada como algo obrigatório, caso se pretenda que os estudantes adquiram o gosto pela leitura. Dessa forma, no momento da realização das atividades, tal como a maioria defendeu, é possível e necessário aliar a compreensão à fruição. Não existindo uma única estratégia para que essa união se dê, não devemos menosprezar a importância dos momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura (Yopp; Yopp, 2013), sendo que na pré-leitura devemos recorrer a estratégias que captem a atenção e suscitem curiosidade para o momento que se

segue, na leitura há que dar espaço à fruição e no momento de pós-leitura é fundamental que se dê liberdade para os alunos se expressarem sobre o que leram e se contribua para o desenvolvimento do pensamento crítico. As atividades em torno da EL devem ser bem planejadas e valorizadas, dado que podem interferir no grau de motivação dos estudantes. É essencial que se formem leitores sem que a literatura seja “expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras.” (Zilberman, 2010, p.18). Importa que nos centremos não em ensinar literatura, mas sim em ‘enseñar a apreciar la literatura’, en sel sentido de disfrutar y valorar, lo que significa desarrollar la formación literaria.” (Fillola, 2004, p.41). Tal como defende Leahy-Dios (2014), é essencial que a literatura continue a marcar presença nos currículos escolares, sendo sempre valorizada, dado que essa permite que se conjugue a aprendizagem com a fruição, o autoconhecimento e a aquisição de valores. Importa ter presente que o fenómeno literário é complexo e não existe sem emoções, sensações nem racionalidade. Não desvalorizando as outras disciplinas, a literatura acaba por ser mais do que uma disciplina e é assim que deve ser encarada por todos. Como Zilberman (2010, p.19) reforça, a literatura permite o “ingresso qualificado nas melhores universidades, nos melhores empregos, nos melhores segmentos da sociedade.”.

5 NOTAS CONCLUSIVAS

Devido a tudo o que foi mencionado anteriormente, concluímos o presente estudo tal como iniciamos, reforçando a necessidade de renovação do paradigma didático, no que respeita à abordagem dos textos literários em contexto escolar, devido ao estatuto particular desses textos e pela emergência da EL, enquanto domínio autónomo no quadro da disciplina de Português. Apostar numa EL de qualidade “es la mejor ayuda para la formación lectora y para la fijación del hábito lector.” (Rechou, 2012, p.368). É preciso abraçar o desafiante mundo da EL, enfrentando e procurando ultrapassar os obstáculos existentes, explorando-se várias possibilidades, recorrendo-se a diferentes estratégias, tendo em conta as necessidades e interesses dos estudantes, promovendo-se práticas críticas de leitura, permitindo que se contate, desde cedo, com a EL (Álvarez; Díez, 2013), não se



iniciando a leitura de textos literários apenas no 1.º CEB. É certo que formar leitores literários constitui um desafio, como defende Azevedo (2018), já que “sendo uma atividade voluntária, que se alcança pela recriação de espaços e momentos de prazer e fruição, não existe propriamente uma estratégia que possa ser considerada como única e eficaz para combater” (p.5). Contudo, trata-se de uma necessidade, pois um leitor literário tem “a capacidade de ler o mundo de modo não ingênuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (Azevedo, 2018, p.5).

Pretendemos, com o estudo, apresentar subsídios para a construção de conhecimento neste domínio, lançando um olhar fundamentado sobre a EL no 1.º CEB, tendo sempre a consciência de que o professor deve ser, para os seus estudantes, um modelo a seguir e deixar marcas positivas na vida desses, sendo que o primeiro passo consiste em cativá-los para o mundo da EL e em tudo o que experienciarem, com destaque para a vivência de valores estéticos e o envolvimento emocional. Reforçamos igualmente a importância de promover e investigar sobre a formação inicial e contínua dos professores, com vista a que os futuros professores construam uma identidade de ensino e um conhecimento pedagógico da leitura, na linha de uma profissionalidade informada (Luke; Weir; Woods, 2013). Uma vez que se verifica, igualmente, a necessidade de explorar a questão dos materiais de aprendizagem utilizados para a instrução da leitura (Bremholm, 2020), esta será outra investigação pertinente, que poderá contribuir para que os profissionais de educação selecionem materiais de qualidade e motivem os estudantes, na exploração da EL, conscientes de que aqueles têm o direito e a necessidade de, como refere Campos (2019), descobrir o prazer que pode advir de uma leitura ‘desinteressada’, gratificante.

PAULO COSTA

Professor Associado. Universidade de Évora - Departamento de Pedagogia e Educação/Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Licenciado em Ensino de Português e Francês (Universidade de Évora); doutor em Ciências da Educação (Universidade de Évora).

ANA MOREIRA

Professora Adjunta Convidada. Instituto Politécnico de Beja - Departamento de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento. Licenciada em Turismo (Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Tecnologia e Gestão); licenciada em

Educação Básica (Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação); mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação); doutora em Ciências da Educação (Universidade de Évora). Colaboradora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (Universidade de Évora) e no Centro de Investigação em Qualidade de Vida (IPBeja).

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, C.; DÍEZ, J. Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, [S. l.], n. 10, p. 27–53, 2013. DOI: 10.18239/ocnos_2013.10.02. Disponível em: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.02. Acesso em: 22 mar. 2022.

ÁNGEL, N. El videojuego y la lectura literaria: nuevo espacio para los nativos digitales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, [S. l.], n. 25, p. 145–159, 2020. DOI: 10.18172/con.4250. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4250>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ARAÚJO, H. *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégia e atividades*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2016. *E-book*. ISBN 978-989-8795-04-5. Disponível em: <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/680/bibliotecarbe9.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

AZEVEDO, F. O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA, 2022, Santiago de Compostela. **Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica**. [S. l.: s. n.]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

AZEVEDO, F. **Formar leitores literários: ideias e estratégias**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. *E-book*. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/55034>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, F.; SARDINHA, M.; MACHADO, J. O perfil leitor do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 2, p. 9-16, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i2.5067>. Acesso em: 4 maio 2022.

AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131–

153, 2017. Disponível em:

<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017131>.

Acesso em: 2 mar. 2022.

BALÇA, Â.; COSTA, P. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 201–220, 2017. DOI:

10.14393/ER-v24n1a2017-9. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BALÇA, Â.; PIRES, M. O Ensino da Leitura Literária na Escola, em Portugal: Do Discurso Oficial às Práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 92–104, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v21i22.1624.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1624>.

Acesso em: 23 mar. 2021.

BALLESTER, J.; IBARRA, N. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, [S. l.]*, n. 5, p. 25–36, 2009.

DOI: 10.18239/ocnos_2009.05.02. Disponível em:

https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2009.05.02.

Acesso em: 25 mar. 2021

BALLESTER, J.; IBARRA, N. La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, [S. l.]*, n. 10, p. 7–26, 2013. DOI: 10.18239/ocnos_2013.10.01. Disponível

em: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2013.10.01.

Acesso em: 25 mar. 2021.

BALLESTER, J.; IBARRA, N. La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura, [S. l.]*, n. 94, 2017. Disponível em:

<https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/44978>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, I.; BALÇA, A. Educação Literária: Um Estudo no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016. Disponível

em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/44187>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BREMHOLM, J. Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, v. 20, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://l1research.org/article/view/186>.

Acesso em: 12 jul. 2022.

BUESCU, H. *et al. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. *E-book*. Disponível

em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acesso em: 6 maio 2021.

QUILES CABRERA, M. del C. Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de internet: de "Booktubers", "bookstagrammers" y "followers". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, [S. l.], n. 25, p. 9–24, 2020. DOI: 10.18172/con.4260.

Disponível em:

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4260>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CAMPOS, E. **Educación literaria y patrimonio: los clásicos y su recepción**. 2019. Dissertação de doutorado — Universidade de Jaén, Jaén, 2019.

CASSANY, D. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador, 2009.

CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: CERRILLO, P. *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006, p. 33-46.

COLOMER, T. Planificar la lectura en la escuela. In: COLOMER, T. **Formar leitores para ler o mundo**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 83-93.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

DIREÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico: Português*, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 13 fev. 2021.

DUFAYS, J. La lecture littéraire, des “pratiques du terrain” aux modèles théoriques. *Lidil*, v.33, p. 79-101, 2006. Disponível em: <https://lidil.revues.org/60>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FERNÁNDEZ, J. Valores y lectura(s). *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, [S. l.], n. 2, p. 79–91, 2006. DOI: 10.18239/ocnos_2006.02.05. Disponível em: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.05. Acesso em: 2 fev. 2022.

FILLOLA, A. *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1995.

FILLOLA, A. *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, R.; DURÁN, P. Los hijos de instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, [S. l.], n. 25, p. 41–53, 2020. DOI: 10.18172/con.4265. Disponível em:

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4265>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GRANADO, C.; PUIG, M. La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, [S. l.], n. 13, p. 43–63, 2015. DOI: 10.18239/ocnos_2015.13.03. Disponível em: https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.03. Acesso em: 2 mar. 2022.

JOHANSEN, M. ‘The way I understood it, it wasn’t meant to be understood’ – when 6th grade reads Franz Kafka. *Journal of Curriculum Studies*, v.49, n.5, p.579-598, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1247912>. Acesso em: 3 dez. 2021.
KLEIMAN, Â. *A formação do professor - perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KRUEGER, R.; CASEY, M. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009.

LEAHY-DIOS, C. *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. Curriculum design, equity and the technical form of the curriculum. In: LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. (Eds). *Curriculum, Syllabus Design and Equity. A Primer and Model*. (pp. 6-39). New York, NY: Routledge, 2013. p. 6-39.

MACHADO, Ana Maria. Entre vacas e gansos – escola, leitura e literatura! In: *Texturas: sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, G. *et al. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017. *E-book*. ISBN 978-972-742-416-0. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 6 dez. 2021.

MATA, L. **A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. *E-book*. ISBN 978-989-8795-12-0. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf. Acesso em: 3 dez. 2021.

MELO, S.; COSTA, P. Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. **Educação em Análise**, v. 3, n. 2, p. 96-119, 2018. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/25493/1/Melo%20&%20Costa%202018.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

NEITZEL, A. *et al.* Estratégias de leitura no ensino médio – o PIBID de letras. In: NEITZEL, A. *et al.* **Cultura, escola e educação criadora: formação estética e**



saberes sensíveis. [S. l.]: Univille, 2015. p. 180-205. ISBN 978-85-7696-149-9. Disponível em: <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/editora-univali/Cultura,%20Escola%20e%20Educação%20Criadora.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. *Quadro Estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura, 2017. Disponível em: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2021.

RECHOU, B. Educación Literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação. Educação*, v. 35, n. 3, p. 362-370, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11769/8393>. Acesso em: 3 mar. 2022.

REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES. *Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro Estratégico 2021-2027*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares, 2021. *E-book*. ISBN 978-989-8795-12-0. Disponível em: https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe__21.27.pdf. Acesso em: 7 dez. 2022.

DE REZENDE, N. O Ideal de Formação pela Literatura em Conflito com as Práticas de Leituras Contemporâneas. *Anais do Silel*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf.

DE REZENDE, Neide Luzia; DE OLIVEIRA, Gabriela Rodella. Um Sujeito Leitor para a Literatura na Escola. Entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 280–294, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24526>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SELFA SASTRE, M.; BALCA, A. Educación para la vida y literatura infantil en la red: el caso de Davide Cali. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, [S. l.], n. 25, p. 55–70, 2020. DOI: 10.18172/con.4200. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4200>. Acesso em: 2 mar. 2021.

THÉRIEN, M. Plaisirs littéraires ou des finalités de la lecture littéraire. *Québec français*, n. 104, p. 26-28, 1997. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1997-n104-qf1377386/57674ac/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VALVERDE, M. Fundamentación científica de la Educación Literaria. In: VALVERDE, M. *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria*. Madrid: Pirámide, 2015. p. 261-288.

VELOSO, R. *A Leitura Literária*. 2006. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf. Acesso em: 2 abr. 2021.



YONG, Zhao. Literary reading in the context of media culture. ***Social Sciences in China***, v. 30, n. 2, p. 68-84, maio 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02529200902903834>. Acesso em: 10 jun. 2022.

YOPP, Hallie Kay; YOPP, Ruth Helen. **Literature-Based Reading Activities: Engaging Students with Literary and Informational Text.**: Pearson Higher Education & Professional Group, 2013. 176 p. ISBN 9780133358810.

YUBERO, Santiago; LARRAÑAGA, Elisa; PIRES, Natividade. ***Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior***. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/2454>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?. *Revista Desenredo, [S. l.]*, v. 5, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Recebido em 01 de maio de 2024

Aceito em 17 de agosto de 2024