



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

**A formação do professor de Língua
Portuguesa: o lugar da educação
literária**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

**A formação do professor de Língua
Portuguesa: o lugar da educação
literária**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da
Trindade Dionísio**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhaigual

Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), por verbas do Fundo Social Europeu, através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/116641/2016 e teve a participação dos seguintes Programas:



Agradecimentos

À Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, por ter sido o pilar mestre desta longa jornada de aprendizagem;

À Universidade do Minho, por acolher este trabalho;

Aos professores, aos alunos e aos coordenadores das Licenciaturas em Educação Básica do país, por amavelmente participarem neste estudo;

Aos professores que foram marcantes ao longo da minha formação académica, por me fazerem acreditar na missão de ser professora de língua, em especial: Doutora Maria de Lourdes Dionísio; Doutora Maria Elisa Sousa; Doutor Rui Vieira de Castro; Doutor José António Gomes; Doutor António Carvalho da Silva; Doutor António Brandão Carvalho; Doutor Fernando Alexandre Lopes; Doutora Maria do Carmo Mendes; Doutora Maria José Matos Frias; Doutor José António Costa; Doutora Joana Passos; Doutora Gabriela Barbosa; Doutora Cristina Mello; Doutora Joaquina Almeida; Doutora Luísa Parada Pereira e Doutora Isabel Brites.

A todos os que me “aturaram” durante este percurso, em especial à Renata Almeida, à Joana Granja, à Rita Barbosa, à Joana Antunes, à Maria Alves, à Márcia Costa, à Eva Rothes, ao Fernando Sousa, ao Rui Rocha e ao Luís Vasconcelos.

À Juliana Cunha, companheira de viagem, pelas inúmeras horas de partilha;

Às queridas Soraya e Isadora por, mesmo à distância, serem presença constante;

Aos tios, Isabelle, Alberto, José, Zulmira e Manela, aos primos e ao afilhado, Hugo, pelo carinho;

Aos avós, Regina, Armando, António e Emília, por toda a dedicação;

Aos padrinhos, Angelina, Joaquim, Rui e João, por serem referências na minha vida;

Ao meu irmão, Pedro, e aos meus pais, Alice e Manuel, pelo amor e apoio incondicional. Sem o vosso incentivo esta tese seria impossível;

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A formação académica do professor de língua portuguesa: o lugar da educação literária | Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

Resumo

No quadro da relevância de uma formação de professores de português engajada com a literatura, esta tese visa compreender como está a ser arquitetada, em Portugal, a Licenciatura em Educação Básica (LEB), nomeadamente enquanto formadora de educadores literários no Ensino Básico. Para responder à pergunta de investigação que norteou o presente trabalho, procedeu-se, primeiramente, a uma revisão sistemática da literatura, no sentido de se traçar o perfil de educador literário que, segundo os especialistas, se esperará alcançar à saída da Licenciatura em análise.

Ora, segundo autores vários, como Calvino (1993), para preparar o formando, futuro professor, para ser aquilo a que chamaremos, ao longo desta pesquisa, ‘especialista’ serão impreteríveis não só o contacto com os cânones e com o saber declarativo de índole literária, mas também com conhecimentos sobre o processo de leitura. Paralelamente, a LEB será oportunidade para a efetivação do próprio professor, em formação, como ‘leitor’, ou seja, para lhe inculcar o gosto pela leitura literária (Jouve, 2015) e, assim, progressivamente, fomentar o seu hábito leitor. Prever-se-á, ainda, a educação deste profissional enquanto ‘mediador’ (Yunes, 2014), quer dizer, aquele que vai construir pontes de encantamento entre os livros e os alunos, envolvendo estes últimos em momentos de deslumbramento literário. Como sabemos, no Ensino Básico, “Um professor tem muitas maneiras de usar um livro como meio para formar o aluno-leitor, alguém que gosta de ler” (Barbosa & Sousa, 1998, p. 91), mas isso só ocorrerá se a LEB impregnar o professor, em formação, das competências necessárias para tal valência: saber despertar o aluno para o livro.

Com o objetivo de investigar como estão, de facto, a ser formados, para a literatura, os professores do Ensino Básico no nosso país procedeu-se a um estudo de natureza mista (Morais & Neves, 2007), que envolveu tanto a recolha documental - 27 Planos de Estudo, 89 Fichas de Unidade Curricular e 11 Instrumentos de Avaliação -, como inquirição a 7 professores de literatura e a 121 alunos da LEB.

Concluiu-se, pela análise dos dados, que o modelo de professor, enquanto educador literário que se tem privilegiado nas LEB, em análise, é, por excelência, o de um ‘teórico’ aprimorado

na área literária. Poderá deduzir-se que, na LEB, se toma o sujeito, em formação, mais, como 'professor-especialista' e, menos, como 'professor-leitor' porque predominam, ao longo do currículo de formação, os objetivos formativos voltados para adquirir conhecimentos, quer literários quer sobre a língua. Na verdade, apesar de os professores e os alunos inquiridos defenderem que a formação literária do professor de português deve contribuir, primordialmente, para formar professores-leitores, verifica-se, pela triangulação dos dados, que as LEB, em estudo, atribuem, na prática, menor lugar para a aquisição do gosto pela leitura e para o fomento de hábitos leitores, comparativamente com o espaço curricular para a aquisição de conhecimentos literários. Além disso, a formação não estará a contribuir para a edificação de um professor-mediador literário apto a cativar leitores. Estas duas dimensões, professor-leitor e professor-mediador, são relevantes, pois acreditamos que, para que o professor, no ensino básico, se coloque entre o livro e o seu leitor, é absolutamente essencial que, primeiro, os livros sejam um seu objeto íntimo, e só, posteriormente, sejam veículo de construção de comunidades leitoras. Consideramos que a construção destas comunidades leitoras é fulcral, pois, como refere Pereira (2008), “uma comunidade de leitores, poderá transformar-se numa cidade de leitores, numa região de leitores, num país de leitores, num mundo de leitores” (p. 50) e um mundo de leitores parece-nos, de facto, a grande missão dos educadores literários.

Para potenciar o desenvolvimento do professor de português para a sua faceta literária, que, nesta tese, se declara que deverá ser “trifacetada” – especialista-leitor-mediador-, apresentamos, a terminar, algumas sugestões sustentadas para a prossecução de tal perfil, tais como: alterar o tipo de avaliação adotada nas UC onde a literatura é objeto, aumentar o número de UC de didática ao longo da LEB, promover práticas de leitura mais regulares, seja nas chamadas “comunidades de leitura” ou “círculos de leitura”, conceber mais parcerias com as escolas básicas para desenvolver atividades experimentais de promoção da leitura, entre outras.

Palavras-chave: Educação Literária; Formação inicial de Professores; Língua Portuguesa; Literatura;

Portuguese language teachers training: the place of literary education | Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

Abstract

In the context of the relevance of training Portuguese teachers engaged with literature, this thesis aims to understand how the Degree in Basic Education is being designed in Portugal, namely as a trainer of literary educators in Basic Education. In order to answer the research question that guided the present work, a systematic review of the literature was first carried out, to outline the profile of a literary educator that, according to the experts, will be expected to achieve after the graduation under analysis.

According to several authors, such as Calvino (1993), to prepare the trainee, future teacher, to be what we will call, throughout this research, 'specialist', it will be imperative not only the contact with the canons and the declarative knowledge of literary nature, but also with knowledge about the reading process. At the same time, the Degree in Basic Education will be an opportunity for the teacher to become effective, in training, as a 'reader', that is, to inculcate a taste for literary reading (Jouve, 2015) and, thus, progressively promote his reading habit. It is also important to provide the education of this professional as a 'mediator' (Yunes, 2014), that is, one who will build bridges of enchantment between books and students, involving them in moments of literary wonder. As we know, in Basic Education, "A teacher has many ways to use a book as a means to build the student-reader, someone who likes to read" (Barbosa & Sousa, 1998, p. 91), but this will only happen if the graduation impregnate the teacher, in training, with the necessary skills for such valence: knowing how to awaken the student to the book.

In order to investigate how, in fact, basic education teachers are being trained for literature in our country, a mixed study was carried out (Morais & Neves, 2007), which involved both documentary collection - 27 Study Plans, 89 Course Units and 11 Assessment Instruments -, a survey to 7 literature teachers and 121 students.

It was concluded, through the analysis of the data, that the teacher model, as a literary educator who has been privileged in the instruction, under analysis, is, par excellence, an improved 'theorist' in the literary area. It can be inferred that the subject, in training, is taken more as a 'teacher-specialist' and less as a 'teacher-reader' because, throughout the training curriculum, the training

objectives aimed at acquiring knowledge, both literary and language. In fact, although the teachers and students surveyed argue that the literary training of the Portuguese teacher should contribute, primarily, for training teacher-readers, it is verified, through the data triangulation, that the course, in study, attributes, in practice, less place for the acquisition of the taste for reading and for the promotion of reading habits, compared to the curricular space for the acquisition of literary knowledge. In addition, this training is not contributing for building of a literary teacher-mediator capable of captivating readers. These two dimensions, teacher-reader and teacher-mediator, are relevant, because we believe, in order to the teacher, in basic education, places himself between the book and his reader, it is absolutely essential that, first, books should be one of his intimate object, and only later, vehicles for the construction of reading communities. We believe that the construction of these reader communities is central, as Pereira (2008) states, “a community of readers, can become a city of readers, a region of readers, a country of readers, a world of readers” (p. 50) and a world of readers seems to us, in fact, the greatest mission of literary educators.

In order to enhance the development of the Portuguese teacher for his literary education, which, in this thesis, we declare that should be “trifaceted” - specialist-reader-mediator-, we present, in conclusion, some sustained suggestions for the pursuit of such a profile, such as : changing the type of assessment adopted in the UC where the literature is the object, increasing the number of didactic UC throughout the graduation in study, promoting more regular reading practices, whether in the so-called “reading communities” or “reading circles” , design more partnerships with basic schools to develop experimental activities to promote reading, among others.

Key-words: Literary education; Initial training of teachers; Portuguese language; Literature;

Introdução	1
Capítulo I: A literatura na Escola: dos objetivos à formação do professor de Português	5
1. A literatura na aula de língua portuguesa	6
2. O lugar da literatura nos programas oficiais do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal	18
3. A formação do professor de português do Ensino Básico e a educação literária	34
Capítulo II: Natureza e Metodologia do estudo	53
1. O objeto e os objetivos do estudo	54
2. A natureza e o <i>design</i> do estudo	59
3. Os procedimentos de recolha e análise de dados	66
3.1. O Currículo de formação em Educação Básica	66
3.1.1. Os Planos de Estudo das licenciaturas em Educação Básica	67
3.1.2. Os Programas das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’	69
3.2. Os Professores da formação em Educação Básica	76
3.3. As práticas de Avaliação da licenciatura em Educação Básica.....	80
3.4. Os Alunos em formação para serem professores de português no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico	82

Capítulo III: Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados	89
1. A língua portuguesa e a literatura nos Planos de Estudo das licenciaturas em Educação Básica	91
2. Os programas das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’	100
3. Formar professores de português como educadores literários: as concepções dos professores de literatura da licenciatura em Educação Básica	111
4. Formar professores de português como educadores literários: as concepções dos alunos da licenciatura em Educação Básica	142
4.1. Caracterização dos respondentes	142
4.2. Concepções de formação para a educação literária	145
4.2.1 A formação do professor de língua	146
4.2.2 A formação do leitor de literatura	174
Conclusão	185
Bibliografia	194
Anexos	208
Anexo 1: Guião da entrevista aos professores do Ensino Superior	208
Anexo 2: Transcrição das entrevistas	209
Entrevista 1	209
Entrevista 2	214
Entrevista 3	220
Entrevista 4	225
Entrevista 5	231
Entrevista 6	238
Entrevista 7	246

Anexo 3: Instrumentos de Avaliação recolhidos junto dos docentes entrevistados	251
Teste 1	251
Teste 2	252
Teste 3	253
Teste 4	255
Teste 5	260
Teste 6	261
Teste 7	263
Teste 8	266
Teste 9	269
Teste 10	271
Teste 11	273
 Anexo 4: Questionário aos estudantes do 1.º e do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica	 276

Índice de Figuras

	Páginas
Figura 1 – Design do estudo	65

Índice de Quadros

	Páginas
Quadro 1 - Categorização dos objetivos dos Programas das Unidades Curriculares de didática e de literatura	71
Quadro 2 - Categorização dos conteúdos dos programas das Unidades Curriculares de literatura.....	74

Índice de Tabelas

	Páginas
Tabela 1 - Número de créditos relativos às ‘Didáticas Específicas’	92
Tabela 2 – Distribuição dos créditos das componentes de ‘Formação na Área da Docência’... ..	94
Tabela 3 - Distribuição dos créditos e do n.º de UC de ‘Linguística’ e de ‘Literatura’	97

Tabela 4 – Designações das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’	101
Tabela 5 – Designações das Unidades Curriculares de ‘Literatura’	102
Tabela 6 – Categorização dos objetivos das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’	106
Tabela 7 - Categorização dos conteúdos das Unidades Curriculares de ‘Literatura’	107
Tabela 8 - Saberes avaliados por instrumento de avaliação	138
Tabela 9 - Posicionamento dos estudantes sobre a leitura e a análise de obras literárias na formação do professor de língua	146
Tabela 10 - Posicionamento dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências pessoais de leitura na formação do professor	147
Tabela 11 - Posicionamento dos estudantes sobre conhecimentos a privilegiar na formação do professor de língua	148
Tabela 12 - Posicionamento dos estudantes sobre dar prioridade à leitura de literatura para a infância na formação do professor de língua	149
Tabela 13 - Posicionamento dos estudantes sobre dar privilégio à promoção de hábitos e de atitudes de leitura literária na formação de um professor de língua.....	149
Tabela 14 - Posicionamento dos estudantes sobre a leitura das obras literárias indicadas pelos professores do ensino superior para se ser professor de língua	150
Tabela 15 - Posicionamento dos estudantes sobre se formar leitores é um dos principais objetivos da educação literária no ensino básico	150
Tabela 16 - Posicionamento dos estudantes sobre como formar leitores na escola básica	151
Tabela 17 – Frequência com que tem sido abordados os conteúdos ao longo da formação	160
Tabela 18 - Frequência com que têm sido trabalhados ‘Autores’, ‘Períodos Literários e História da Literatura’, Gramática do texto Literário’, ‘Leitores’ e ‘Leitura’ ao longo da licenciatura em Educação Básica	161

Tabela 19 - Frequência do tipo de competências que têm sido trabalhadas ao longo da formação	162
Tabela 20 - Frequência do tipo de atividades presentes ao longo da formação	163
Tabela 21 - Obras referidas com mais frequência pelos inquiridos para organizar uma atividade literária com os seus futuros alunos na sua prática profissional	165
Tabela 22 - Instrumentos de avaliação que os inquiridos consideram que têm sido utilizados na sua formação	168
Tabela 23 - Grau de preparação dos estudantes do 3.º ano para serem educadores literários	169
Tabela 24 - Conceções dos inquiridos sobre formação de leitores	175
Tabela 25 - Relação com a leitura dos estudantes da Licenciatura em Educação Básica	177
Tabela 26 - Motivação dos inquiridos para a leitura	178
Tabela 27 - Número de livros lidos, nos últimos 6 meses, pelos inquiridos	179
Tabela 28 - Tipos de textos lidos na última semana pelos inquiridos	180
Tabela 29 - Distribuição dos ‘grupos leitores’ por ano de escolaridade	181

Índice de Gráficos

Páginas

Gráfico 1 – Grau de correspondência da licenciatura às expectativas dos estudantes	143
Gráfico 2 – Preferência dos alunos do 1.º ano pelas áreas da FAD	143
Gráfico 3 – Preferência dos alunos do 3.º ano pelas áreas da FAD	144
Gráfico 4 – Posicionamento dos estudantes do 1.º ciclo sobre a aprendizagem do ‘por que’ ensinar e o ‘como’ trabalhar os vários domínios do currículo do Ensino Básico	152
Gráficos 5 – Posicionamento dos estudantes do 3º ano sobre a aprendizagem do ‘por que’ ensinar e o ‘como’ trabalhar os vários domínios do currículo do Ensino Básico	152

Lista de Abreviaturas e Siglas

APP	Associação de Professores de Português
C	Crédito(s)
DE	Didáticas Específicas
DL	Decreto-lei
E	Estudante
EB	Educação Básica
EL	Educação Literária
FAD	Formação na área de docência
I	Instituição
LH	Leitor Habitual
LO	Leitor Ocasional
LP	Língua Portuguesa
MCP	Metas Curriculares de Português
ME	Ministério da Educação
NL	Não leitor
P	Professor
PE	Plano(s) de Estudo
PLP	Programa de Língua Portuguesa, de 1991
PMCPEB	Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, de 2015
PNL	Plano Nacional de Leitura
PP	Professor de Português
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico, de 2009
PUC	Programa(s) da(s) Unidade(s) Curricular(es)
UC	Unidade(s) Curricular(es)

Dedicatória

Ao coração que vive fora de mim, a minha filha Inês, que tem tantos anos quantos esta tese demorou a ser escrita, por ser raiz da minha árvore mais bonita.

À minha fada madrinha, Angelina. Partiste cedo demais, mas sei que estás comigo. Li e reli, vezes sem conta, este texto que escreveste no dia da defesa do meu mestrado e as tuas palavras ecoaram-me durante todo este caminho, em especial nos momentos mais difíceis. Obrigada pelo que foste, e és, na minha vida.

Querida Ana:
Esta é uma data muito importante não só para ti, mas também para todos nós.
Continuamos a ver-te lutar pelos teus sonhos com a maior dedicação e força com que sempre nos habituaste, mas também com o triunfo final como o de hoje: a prova de que vale a pena lutar pelos sonhos (como já outros fizeram e que o sonho comanda a vida).
Mais longe chegarás, nós sabemos.
Mas, chegues onde chegares, terás sempre o mesmo lugar no nosso coração.

E... até ao doutoramento.
Madrinha 2010/12/17
C'est fini
beijinhos
felicidades
sempre.

Ser um leitor literário assíduo é um trilha de valores acrescidos para a vida humana, favorecendo a formação intelectual, moral, recreativa, afetiva e estética do sujeito que lê. Reconhecendo o papel que a literatura tem na formação holística do indivíduo, fará sentido que a escola invista em educar literariamente os seus alunos, com vista à construção de uma comunidade de leitores competentes, com hábitos de leitura incutidos e disponíveis para usufruir do prazer da leitura literária. Concomitantemente, acredita-se que a leitura da literatura auxilia a formação de seres humanos mais ativos, mais intervenientes, mais empáticos e mais capazes de interação social.

Para que a escola, na pessoa do professor de português, eduque literariamente os alunos, será necessário que tal arte esteja presente, com frequência, na aula de língua e que o agente da educação literária seja formado para tal valência. Quer com isto dizer-se que, para o professor de português, principal sujeito responsável por, na escola, educar literariamente os alunos, cumprir a sua tarefa, terá de receber formação específica de natureza literária, capaz de o tornar um ‘especialista’ nesta matéria, um “consumidor” habitual de livros e um ‘mediador’ eficaz, que saiba como aproximar os livros literários aos alunos do Ensino Básico. Um professor que se tornou perito em leitura literária, que construiu o seu próprio percurso ele mesmo, enquanto leitor autónomo, e que aprendeu a mediar encontros com livros, estará seguramente mais apto a cumprir a grande finalidade da educação literária na escola: formar leitores literários.

Visto que em Portugal a ‘Educação Literária’ detém, atualmente, um lugar cada vez mais central nos currícula de língua do Ensino Básico, nomeadamente pela autonomia do domínio curricular homónimo no programa vigente (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), são múltiplos os estudos que se têm centrado na educação literária. Porém, são insuficientes aqueles que se concentram, até então, na formação do professor de português (Bernardes, 2010).

Dada a escassez de trabalhos sobre a formação de professores na área da literatura ao nível do Ensino Superior (Santos, 2010), justifica-se perguntar: *Como e com que orientações está a ser formado, no país, o professor de português, para vir a ser formador de leitores literários?* É neste sentido que se define o objeto de estudo desta investigação, visando a própria formação do professor de português para vir a ser educador literário, capaz de formar leitores. A hipótese de investigação

traduz-se no princípio de que, para se formar este tipo de educador, é preciso que este receba formação específica em literatura que o prepare para tal trabalho.

Para além disso, a alteração preconizada nas LEB, aquando da implementação em Portugal da reforma de Bolonha, que redesenhou o modelo de formação de professores do Ensino Básico, reforça a importância desta questão. No caso concreto destas licenciaturas, prevê-se que a referida transformação tenha tido repercussões em vários aspetos, como por exemplo: a) no próprio currículo de formação de professores, de que fazem parte os respetivos planos de estudo e os programas das disciplinas; b) no modo de conceber os momentos de educação literária dos professores, em formação; c) nos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes do ensino superior para testar as aprendizagens, competências e atitudes literárias dos alunos em formação. Temos plena consciência da importância da formação geral que prepara o professor do Ensino Básico em várias áreas do conhecimento, mas queremos compreender o que se privilegia, no domínio da área literária, ao longo da LEB.

Tendo em conta a diversidade de domínios, nomeadamente relativos à língua e à literatura, que caracterizam a formação de professores no nosso país, definiram-se os seguintes objetivos gerais para o presente estudo: Caracterizar as conceções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudo das LEB; Identificar os objetivos e os conteúdos das Unidades Curriculares de literatura e didática da língua, nas LEB; Identificar as conceções de formação para a educação literária configuradas nas Unidades Curriculares de literatura e didática da língua das LEB; Caracterizar as conceções de formação para a educação literária dos professores de Licenciaturas de Educação Básica, de um modo geral, e, especificamente, descrever as suas práticas de formação configuradas nos instrumentos de avaliação; Descrever e comparar as conceções de educação literária dos estudantes do 1.º ano e do 3.º ano dos cursos das LEB; Identificar e comparar práticas, hábitos e gosto pela leitura no início e no fim da LEB; Relacionar conceções e práticas à luz dos objetivos da formação de leitores literários na escolaridade básica.

Para além desta introdução, o estudo que aqui se apresenta encontra-se organizado em três outros grandes capítulos:

No capítulo I - "A literatura na Escola: dos objetivos à formação do professor de português" - equacionam-se algumas das questões que se têm colocado à presença da literatura na

escola e que vão desde os valores intrínsecos da literatura, os quais tornam fulcral a sua presença na aula de língua, à discussão relativa à escolarização da literatura. Damos, aqui, conta da oscilação de entendimentos sobre a literatura no currículo do Ensino Básico ao longo das últimas décadas. Concretamente, explora-se a forma como esta tem sido formulada, nos documentos oficiais que regulam a prática docente. Por fim, discutimos o perfil de professor de português que os investigadores de referência na área têm concebido como ideal, no que à educação literária diz respeito: concretamente alguém que se especializa na área literária, que é leitor apaixonado e habitual e que sabe mediar encontros com livros.

No Capítulo II - “Natureza e Metodologia do Estudo” - explicitam-se o objeto e os objetivos do estudo, explicando-se o problema sob investigação. Apresenta-se e fundamenta-se a natureza e metodologia seguida na prossecução do trabalho. Caracterizam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados, pela seguinte ordem: o Currículo de formação em Educação Básica; os Professores da formação em Educação Básica; as práticas de Avaliação da licenciatura em Educação Básica; os Alunos em formação para serem professores de português no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

No Capítulo III - “Apresentação e Análise dos Dados” - analisam-se e interpretam-se os dados recolhidos através de recolha documental, entrevistas e questionário, junto das instituições que formam em Educação Básica no país. Este encontra-se organizado em quatro momentos: 1. ‘A língua portuguesa e a literatura nos Planos de Estudo das licenciaturas em Educação Básica’ – que visa aferir a presença da língua portuguesa e da literatura em cada plano de estudo; 2. ‘Os programas das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’ – que se focaliza no modo como a literatura se encontra configurada em Unidades Curriculares de ‘Literatura’ e de ‘Didática’, nomeadamente nos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem que a elas subjazem; 3. ‘Formar professores de português como educadores literários: as conceções dos professores de literatura da licenciatura em Educação Básica’ – em que se analisa o discurso dos docentes da licenciatura em Educação Básica com vista a compreender as conceções dos inquiridos, relativamente ao que se espera de uma formação de educadores literários. Por esta via, foi também possível aceder a práticas, nomeadamente avaliativas; 4. ‘Formar professores de português como educadores literários: as conceções dos alunos da licenciatura em Educação Básica’ – que se centra na análise das respostas dos alunos do 1.º e do 3.º ano da LEB, a um inquérito, por questionário, a partir do qual foi possível

descrever as suas concepções relativamente ao que consideram ser missão de um educador literário e à formação que estão a receber nas suas instituições.

A cada momento da análise, anteriormente mencionado, faz-se corresponder uma síntese.

Na conclusão final, retomam-se as questões iniciais e os resultados obtidos nas análises parciais para, enfim, caracterizar a unidade do estudo - a formação do professor de português, em Portugal, para ser educador literário - e discutir as várias implicações desses resultados. Nesse momento, apresentaremos uma leitura geral do que concluímos neste trabalho, o que permitirá, dentro da vasta área de formação que se prevê que o educador literário possua, identificar os saberes, as competências e as atitudes que estão a ser mais valorizados e que tipo de formação para a educação literária se está a promover nas LEB. Além disso, uma vez que a resposta à pergunta de investigação que norteou este estudo fornece alguns contributos, apesar das limitações do mesmo, para a reflexão sobre a LEB, a terminar, proporemos sugestões, sustentadas pela teoria, para a formação de professores, enquanto educadores literários.

Após a conclusão, apresentamos, ainda, a bibliografia, organizada segundo as normas APA (2010) e os anexos, subdivididos em quatro dimensões: Anexo 1 – Guião da entrevista aos professores do Ensino Superior; Anexo 2 – Transcrição das entrevistas; Anexo 3 - Instrumentos de Avaliação recolhidos junto dos docentes entrevistados; Anexo 4 - Questionário aos estudantes do 1.º e do 3.º ano das Licenciaturas em Educação Básica.

No capítulo I exploram-se as questões que se têm colocado à presença da literatura na escola e que vão desde o seu valor intrínseco, que contribui para a sua significativa presença na vida do Ser Humano e na aula de língua portuguesa; passando pelo sua importância como objeto de formação que concorrerá para desenvolver a competência leitora, o gosto pela leitura literária e a promoção de hábitos leitores; até à discussão relativa à sua pedagogização.

Atentamos, ainda, nas oscilações de entendimentos literários presentes nos programas oficiais de português do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, nas últimas décadas, bem como nas críticas que se têm feito relativamente a essas configurações da literatura no currículo.

Por fim, equacionamos o que se tem exposto sobre a formação do professor de português com vista a traçar o perfil literário que se pretenderá conceber ao longo da licenciatura em Educação Básica.

1. A literatura na aula de língua portuguesa

A literatura encerra, em si mesma, valores estruturantes para a formação holística do ser humano, no sentido em que corresponde:

(...) a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. (Cândido, 1995, p. 3).

Reportamo-nos à literatura como uma forma de arte que, quando presente na vida do Homem, contribui para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para a evolução da própria Humanidade, porque, segundo Aguiar e Silva (1999), “os grandes textos literários são as mais belas, as mais complexas e as mais rigorosas manifestações da língua escrita” (p.31). Mostrando a linguagem na sua realização máxima, pela literatura o leitor poderá, desde logo, contactar e, eventualmente, apropriar-se de modos de dizer, pois:

(...) o mundo possível dos textos da literatura (...) tem como características fundamentais as marcas semânticas da excepcionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se frequentemente como um mundo contrafactual, em que estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana (p.13).

A literatura metaforiza-se, deste modo, como uma possibilidade de viagem que permite a quem lê ultrapassar fronteiras, alargar horizontes, conhecer e adquirir conhecimento literário e civilizacional, acedendo a outras culturas, outros povos, outros conceitos, outras realidades, outras formas de ver e de viver, instituindo-se, assim, como uma janela através da qual se consegue mirar outras realidades e impregnar o imaginário leitor:

A literatura é uma forma de expressão capaz de alargar o leque de experiências de quem lê através da indagação sobre alguns aspetos do mundo que, às vezes, permanecem invisíveis a um olhar convencional. A imensa maioria dos textos literários convida a um diálogo entre o mundo de quem lê e o mundo de quem escreve (Lomas, 2006, p. 81).

Durante a leitura literária, o leitor transitará entre fantasia e realidade, mas também “visitará” épocas históricas diversas:

(...) privar os mais jovens da literatura é negar-lhes a possibilidade de reviver a História por meio da ficção. A ficção enraizada na vida, recriando o que a historiografia não pôde ou quis contar. A ficção que envolve e interpela o leitor, favorecendo identificações, estimulando uma crítica do presente, ancorada na compreensão, «vívida», do tempo que passou. Ler. Ler para (re)viver, construir memória, convertê-la em herança e em pilar de cidadania activa (Gomes, 2009, p. 13).

A literatura, enquanto configuração de mundos reais e possíveis, espelha, desta maneira, situações que permitem a projeção do eu-leitor, na medida em que estes últimos experimentam vivências que poderão transpor para a sua própria vida. Essas mesmas leituras potenciarão, portanto, o constante amadurecimento e aperfeiçoamento do indivíduo, fomentando a sua capacidade cidadã de olhar para um mesmo fenómeno sob diferentes, e até divergentes, perspectivas e visões, na medida em que a literatura “(...) pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros” (Jouve, 2015, p.165). Isto significa que o contacto com a literatura, pelo alargamento de horizontes que proporciona, possibilita ao leitor maior capacidade de dialogar, questionar, problematizar e compreender, desenvolvendo uma atitude crítica e um pensamento próprio que vê para lá do óbvio, procurando outros caminhos e outras respostas. Pelo confronto de diversas visões do universo, o leitor literário (re)construirá a sua identidade como indivíduo, (re)apurando o seu sentido de cidadania, funcionando, assim, a literatura como meio de “ativação lúcida de mecanismos de crescimento intelectual, afetivo, social e cultural” (Branco, 2004, p. 2).

O crescimento do leitor pela literatura, de que se tem vindo a falar, também promove o desenvolvimento de empatia pelo semelhante e, conseqüentemente, o combate à tendência humana para o egocentrismo:

(...) a leitura da obra literária pode contribuir assim para a estruturação do sujeito na sua relação com a alteridade e, nessa medida, configurar uma educação não formal para o respeito pelos direitos humanos, para a justiça e a tolerância e para a aceitação activa da diversidade cultural (Gomes, 2004, p.8).

Na verdade, não se dissociará a literatura da sua dimensão vivencial, constituindo ela própria um instrumento de liberdade, quer para quem a produz, quer para quem a recebe. Ora, neste sentido, aquela assumirá uma dimensão social relevante podendo funcionar como meio de denúncia do atropelo às liberdades individuais e aos direitos humanos em geral:

(...) a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto um nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido, 1995, p. 3).

Como jogo de liberdade, experimentar o prazer de ler literatura será similarmente “(...) uma forma de aprender que a libertação do Homem passa pela capacidade de aceder à fruição propiciada pelo contacto com textos marcados por critérios de qualidade estética e formal.” (Sousa, 2002, p. 100). De facto, a leitura literária, enquanto instrumento de evasão e deleite, fomenta uma experiência recreativa essencial inerente ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos: “Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (Cândido, 1995, p.3). Na mesma senda, Aguiar e Silva (1999) afirma categoricamente que:

A formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estéticos não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e social, do homem (p. 26).

Ora, é, nesta linha de pensamento, que encaramos a literatura, a sua leitura e respetiva fruição, na linha de Marchão (2012), como “um DIREITO”, pois, como refere a escritora Cecília Meireles (1951), “A Literatura não é, como muitos supõem, um passatempo. É uma nutrição.” (p.28).

Na perspetiva apresentada até aqui, a literatura desempenhará um papel dificilmente substituível na formação integral do indivíduo, enquanto “factor indispensável de humanização (...) que confirma o homem na sua humanidade” (Cândido, 2004, p. 16-17). Há, portanto, que reconhecer que todos os valores mencionados anteriormente seriam suficientes para justificar o fomento da mesma e da sua leitura e fruição em qualquer sociedade.

A juntar-se ao já mencionado, no âmbito da educação linguística e literária do sujeito, pela crucialidade desta prática social que é ler literatura, esta última **não poderá deixar de marcar presença na aula de língua, neste caso, portuguesa:**

(...) pois, sendo certo que não é fácil entender a realização literária sem o concurso da língua, é também com dificuldade que pode conceber-se a plena realização da língua sem a dimensão estética que só a vertente literária lhe faculta. A literatura funciona como instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua (...) é forçada à produção de sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos

fônicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Nessa medida, não é viável conceber o conhecimento de uma língua (...) sem nele integrar os usos a que o registo literário a submete (Bernardes & Mateus, 2013, p. 34).

Estamos conscientes de que no contexto de uma aula de língua haverá espaço para diferentes objetos, sendo que há momentos em que se dá lugar a, e se investe mais na descoberta lúdica do texto literário e, outras vezes, em que se dá a vez, por exemplo, a uma reflexão linguística sobre a gramática, havendo, nesse caso, mais espaço para a linguística. Não obstante a inegável existência de outras componentes da língua a trabalhar e desenvolver, que andarão todas articuladas, literatura e ensino-aprendizagem do português devem formar um binómio beneficemente recíproco: “porque nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária.” (Ceia, 2002, p. 45). Aliás, segundo Pedrosa (2003) dificilmente se adquirirá uma proficiente competência leitora, sem ser pela via do texto literário:

(...) quem aprende a ler em profundidade Gil Vicente ou Camões ou o conto do século XIX é capaz de se lançar a todo e qualquer relatório ou regulamento, requerimento ou artigo jornalístico – e (...) a inversa não é verdadeira (p.14).

Muitos investigadores concordarão que a leitura da literatura, na aula de língua, auxilia, portanto, a capacidade leitora, bem como o aperfeiçoamento da linguagem, pela ampliação do léxico, pelo desenvolvimento gramatical e pelo contacto com modelos linguísticos depurados e exemplares, que a tornam um instrumento ímpar e “ (...) um meio privilegiado, no ensino [...] , de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento” (Fonseca, 2000, p. 20).

Para além de todas estas vantagens, Bertochi (2006) sublinha que contactar com a literatura ajudará os alunos a compreender melhor e valorizar os textos de intenção literária, favorecendo “a aquisição de muitas capacidades cognitivas, entre as quais se encontram a antecipação, a formulação de inferências, a comparação, a estruturação espaço-temporal, a generalização ou a formulação de juízos de valor” (p. 103). Assim, pela linguagem depurada e polissémica que possui, a literatura gerará efeitos linguísticos e metalinguísticos nos alunos, permitindo, por exemplo, que estes sejam capazes de refletir sobre a linguagem que os textos veiculam e futuramente meta-refletir sobre os discursos e textos que possam produzir ou receber.

Por fim, cientes de que aprender a desenvolver aptidões numa língua significa desenvolver a competência comunicativa do aluno (Lomas, 2003), desenvolver nas crianças a competência leitora

e a competência literária deverão ser objectivos fundamentais do ensino-aprendizagem, e estas competências só se desenvolvem pelo contacto com obras e autores do cânone, enquanto memória coletiva da excelência literária numa dada língua:

(...) un proceso de “educación literaria” con el objetivo principal de capacitar al alumno para que pueda acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir con el objetivo de lograr la competencia literaria. (Cerrillo, 2013, p.21)

Para além dos benefícios linguísticos, cognitivos e culturais relativos ao contacto com a literatura, dos quais temos vindo a enumerar, tendo em conta vários autores de referência, gostaríamos, agora, de focar um outro aspeto relacionado com a competência leitora, que, embora óbvio, por vezes, parece esquecido: não se formarão leitores competentes se não se inculcar o hábito de ler literatura que advirá do gosto pela leitura.

O espaço da literatura na aula de língua portuguesa ganhará, por isso, contornos ainda mais pragmáticos quando se passa do âmbito da competência leitora para a aquisição do gosto pela leitura. Para Ceia (s.d.) não se desenvolve o prazer pela leitura lendo outros textos que não o literário e, por esse motivo, a literatura, na opinião do autor, desempenha um papel imprescindível, na disciplina de português, para formar leitores habituais:

Nenhum de nós, aqui presentes, de certeza que se formou a si próprio, académica ou pessoalmente, como leitor (...) de actas, relatórios, receitas médicas, requerimentos, etc. Mas todos nós sabemos que foi um poeta que ensinou o carteiro de Pablo Neruda a construir metáforas (p.8).

Já em 1973 Barthes argumentava que pela literatura é possível sentir o prazer do texto: quando “o valor é passado para a categoria sumptuosa de significante” (p. 115) que leva à fruição das combinações melodiosas e silábicas das palavras nele escritas. De facto, a literatura, na aula de qualquer língua, propicia a experiência estética (Cunha, 2014), pela sonoridade das palavras que levam ao gozo, estimulando o deleite literário. Como diz Aguiar e Silva (1981) a literatura apresenta “efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas”(p.14) e é por isso que aquela, na sua doce musicalidade, será veículo de “enamoramto” não só pelo seu significado, mas também pelo seu

significante, acarretando benefícios emocionais para o aluno e para a aprendizagem da própria língua. Pela literatura, os alunos poderão, então, viver e sentir o “prazer” da leitura literária (Sobrinho, Flor, Martinez-Conde, Gutiérrez del Valle, Merino & Alonso, 1994), o qual se adquire com o tempo e com a prática. Logo, desenvolver o gosto pelo belo do texto constituirá mais um motivo para esta estar assiduamente presente “na sala” de língua portuguesa, pois, “sem prazer ninguém é leitor voluntário” (Sousa, 1990, p. 116).

A deleitável sonoridade da língua será exponencialmente potenciada através da proficiente leitura em voz alta do texto literário (Nóbrega, 2014). Se, para mais tarde, poder-se-á deixar a exploração, com mais profundidade, de conteúdos filosóficos e referências culturais que os alunos ainda não conseguirão adquirir, no estágio de desenvolvimento em que se encontram; será praticável, desde o início do pré-escolar, e, posteriormente, no ensino básico, a aquisição de princípios éticos e morais pela literatura, pela exploração das personagens e conteúdos do texto, aspetos que uma competente animação da leitura literária promoverá.

Assumindo-se que a literatura tem um valor estético, cultural e de fruição, como expoente linguístico e *input* para a aprendizagem da língua (Mendoza Fillola, 2004), esta terá, conseqüentemente, uma função privilegiada na aula de português porque concorre conjuntamente para alargar conhecimentos e desenvolver atitudes e competências nos alunos, como leitores e cidadãos. Note-se, porém, que **apesar de se defender o espaço que a literatura ocupa na aula de língua, tal lugar não terá de ser em detrimento do texto não literário**, de que são exemplos o texto informativo ou o texto publicitário. É, aliás, numa linha de equilíbrio, no sentido de se intercalar o texto literário com o texto não literário, que encontramos autores, como Fonseca & Fonseca (1977), McKay (1986) ou Sivasubramaniam (2006), que, não deixando de enfatizar a importância da presença da literatura na aprendizagem da língua, valorizam o convívio textual, isto é a abertura à variedade discursiva:

A abertura da aula (...) à pluralidade de discursos (...) preparará o aluno para uma actuação social mais adequada quer através da produção do seu próprio discurso quer através de uma tomada de posição crítica perante o discurso alheio” (Fonseca & Fonseca, 1977, p. 87).

Não será o lugar da literatura que é, pois, questionado pelos referidos autores, mas antes o seu “uso” de modo exclusivo na aula de língua, que não se pretenderá que seja uma aula de literatura. A linha apontada de valorização da pluralidade não é, desta forma, entendida como desvalorização do texto literário, na medida em que os autores mencionam a “tomada de posição crítica perante o discurso alheio”, remetendo para a necessidade de o texto não literário ser confrontado com textos cujo conteúdo permita a problematização, a discussão e o posicionamento crítico, e, por isso, também com textos literários, sugerindo-se, portanto, o fomento de teias de interpelação entre o literário e o não literário. Logo, apesar de o avanço na investigação relativamente ao ensino da língua, ao modo como funciona e aos seus objetos ter vindo a mostrar, há já mais de uma década, que a aula deve assumir-se como espaço onde cabem todos os discursos - os mais próximos, os mais distantes e elaborados, os utilitários e os literários, pela diversidade de que é feita a própria língua, que a escola ensina e pretende aperfeiçoar, pelo uso e pelo treino sistemáticos, pelo contacto com textos de utilidade mais imediata ou de fruição, todos eles suportes relevantes na educação global do indivíduo - a literatura assume um estatuto fundamental no ensino-aprendizagem da língua.

Por conseguinte, ainda que possamos verificar a relevância da exposição a discursos plurais e a textos diversificados, situados na disciplina de língua e na natureza dos seus objetos, assumimos, pois, o texto literário como unidade central e estruturante da mesma, pelas razões que têm vindo a ser apontadas, pela sua intrínseca riqueza linguística e educativa, pelos confrontos que permite, pelos olhares divergentes que a atravessam e pelas mundividências que encerra. Como mostra Yunes (2014), a literatura é fundamental na vida do sujeito pois “permite colher, escolher, eleger, todos os verbos de uma mesma raiz. Catar grãos aqui e acolá, para fazer seu próprio alimento, para garantir o seu sustento” (p. 142). Na sequência do que se tem vindo a expor, e em conformidade com as posições apresentadas, não surgirá como questionável a presença e o valor da literatura para aprender a língua, mas, por vezes, haverá quem refira como problemática a sua ‘escolarização’. Quais são, então, as **objeções que se levantam à “escolarização” da literatura?**

Estamos conscientes que tudo o que “entra”, pedagogicamente, na escola é escolarizado, contudo a literatura, concretamente, como expressão artística, recreativa e de fruição estética, ao entrar na escola levanta questões mais específicas. As ressalvas à sua entrada na escola estão

relacionadas, sobretudo, com o modo como a escola se apropria da mesma: “o processo pelo qual a escola toma para si a literatura [...] escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a para atender a seus próprios fins (...)” (Soares, 2011, p. 22). No entanto, na opinião desta autora:

(...) não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (p.22)

Existe porém, muitas vezes, uma conotação pejorativa associada ao termo ‘escolarização da literatura’ porque parece estar a subverter-se a natureza intrínseca da mesma, que, para muitos, serve para ser lida e não objeto de aprendizagem. Isto significa que a problemática instaurada não está propriamente relacionada com o facto de a literatura estar na aula de língua, mas antes com o caminho para se chegar a ela: a metodologia utilizada, o saber mobilizado, as fontes seleccionadas - Como surge? Quando surge? Com que textos dialoga? - , isto é, o modo como a escola se apropria da literatura amputando-a e adulterando-a para servir fins e objetivos que, por vezes, a desvirtuam.

Com efeito, o dilema que se tem colocado, e que leva mesmo alguns a recusarem toda e qualquer ‘escolarização da literatura’, é o facto de esta, ao ser lida em sala de aula, ficar “descaracterizada e transformada num simulacro de si mesma” (Cosson, 2006, p. 23). Se, por um lado, o corpo textual é a soma de vários outros corpos e é preciso perceber que conceitos, que conteúdos, que competências alimentam o “corpo” da linguagem literária, também é fundamental ter em conta o seu todo e não apenas conhecer as partes desse corpo literário, de modo estanque. A este nível, uma desajustada escolarização literária, na opinião do autor, terá consequências e impactos negativos, desenvolvendo, por exemplo, aversão à leitura.

O predomínio do excerto em detrimento da obra completa e o esquiteamento do texto, na aula de língua, preocupa autores como Aguiar (2007), nomeadamente no que respeita à adoção de didactologias que convertam a literatura:

(...) em material para exercícios gramaticais e modelo de linguagem coloquial ou formal, o que ela não é (...) pretexto também para manter as crianças

sossegadas, enquanto escutam ou leem um texto, tendo a ordem e o silêncio garantido (p.20).

Também para Cação (1992), o modo como a literatura surge no contexto de aula, em que se assiste, por vezes, à “leitura sincopada e inexpressiva, sobretudo quando se trata de poemas; (...) fomenta desinteresse (...) para captação dos seus sentidos” (pp. 51). Já em 1992, esta última autora aludia à relevância de se “arejar” a literatura na escola, sendo, na sua opinião, o mais urgente “levar os alunos à descoberta da interação do sujeito e do objeto na criação literária” (p. 51) de modo a que estes passem a ler por iniciativa própria e por gosto pessoal.

Como forma de potenciar o impacto da literatura na aprendizagem da língua, sem a transformar numa versão fac-similada ou num objeto de laboratório, Silva (2010) menciona o peso de o mediador literário ser, não só um entusiasta da literatura, mas também a relevância de este recorrer ao “livro”, na qualidade de objeto, em detrimento do Manual Escolar. Segundo aquela autora, o momento de contacto com a obra literária deverá ser marcante, enquanto “ato de entusiasmo” de modo a possibilitar ao leitor “vivenciar a forma de ler, sentir e contar, onde o manual escolar perderá parte do protagonismo que lhe tem sido conferido ao longo de todos estes anos” (p. 631).

Múltiplas visões haverá sobre como trazer a literatura para a escola sem a esquartejar, sendo todas elas unânimes na ideia de que “(...) o texto literário vale por si, não necessitando para o seu conhecimento e apropriação de uma panóplia de exercícios e atividades que o limitam, o desmembram, o desvirtuam, ou o reduzem àquilo que nunca foi e nunca será” (Azevedo & Balça, 2016, p.13). Entendimento em linha com os últimos autores tem Geraldi (2011) quando chama a atenção para pedagogizações cujo foco seja exclusivamente aquilo que anda em redor do texto literário e não o literário propriamente dito. Concordamos com a opinião deste último autor, na medida em que uma metodologia que afaste do literário conduzirá não só, à desvalorização da literatura, como ao desinteresse e afastamento dos alunos face à leitura literária.

Reconhecemos, desta forma, a significância de a pedagogia da literatura assentar na questão da interação entre o leitor e o texto, e na construção de uma leitura, em sala de aula, onde o fomento do prazer leitor esteja em primeiro lugar. Diogo (1997) alega que “os textos ensinam-se a si mesmos” (p. 540) e será a partir desse contacto e da possibilidade de leituras várias, da abertura a

interpretações diversas que se caminhará na formação de um leitor capaz de assumir os seus pontos de vista e de posicionar-se face àquilo que leu, desenvolvendo competências de apreciação e juízo crítico.

Ao ler assiduamente textos literários, o leitor irá progressivamente ser capaz de assumir, segundo Pacífico (2013), a 'função-leitor', em vez da 'Fôrma-leitor'. Esta autora utiliza as citadas expressões para caracterizar dois tipos de leitores, distinguindo quando o leitor compreende ('Função-leitor') ou não compreende ('Fôrma-leitor') "que o sentido é construído em processo, em movimento, pois há um *continuum* movimento (sócio-histórico) responsável pela produção dos sentidos"(p. 220). A "Função-leitor", a desenvolver na disciplina de língua, é entendida como metáfora de janela de possibilidades de leitura literária, na qual o aluno seja capaz de se posicionar livremente perante o texto literário, tendo como margem o próprio texto e não a pretensa e pré-definida leitura do professor que conduz o aluno a ter de se 'enformar' naquela interpretação. Para que a pluralidade de leituras e de interpretações ocorra, para a construção do texto dual pelo leitor literário, concorrem, na opinião de Aguiar (2007), as múltiplas possibilidades de sentido, os jogos de palavras, de sons presentes no texto literário. A literatura, porque não diz tudo, deixa:

(...) espaços vazios para serem completados pelo leitor, segundo a amplitude de seu horizonte vivencial, seus conhecimentos prévios, seus valores, suas expectativas, suas leituras. Portanto, a literatura instaura-se no trabalho com a linguagem, reveladora de pistas para a ideação da vida, não tal qual ela é, mas como ela pode ser (p. 18).

Esta "licença" para propor leituras, individuais e coletivas, vai ao encontro da liberdade que caracteriza e subjaz a obra literária:

As obras literárias convidam-nos à liberdade de interpretação porque nos propõem um discurso a partir dos inúmeros planos de leitura e nos colocam perante as ambiguidades da linguagem e da vida de uma forma única e mágica (Eco, 2003, p. 9).

Segundo um estudo realizado por Leite (2013), por vezes, as leituras literárias que se realizam na aula de português, não favorecem nem a liberdade interpretativa, "nem a criação de condições de convívio genuíno e espontâneo entre textos e leitores, nem a estimulação da atividade por excelência que a literatura convoca, que é pensar, em termos reflexivos, críticos e criativos." (p. 173).

Aliás, pelo contrário, os momentos de leitura literária traduzir-se-ão, muitas vezes, na opinião da autora, em atos mecânicos, promotores de leituras padronizadas, preconizadas nos modelos dos testes escritos e dos exames de avaliação em vez de momentos de convívio genuíno com o texto literário. Assumimos que a presença da literatura na aula de língua não poderá, deste modo, deixar para segundo plano a aquisição e estimulação de hábitos leitores, o gosto e o prazer de ler e com esse intuito será, portanto, importante criar condições:

(...) para se estabelecer laços de fértil cumplicidade entre os leitores e os textos (...) e levar a que os próprios alunos acolham com vontade e interesse as oportunidades de contacto com a literatura (...) Talvez o ensino da literatura faça mais sentido quando assenta num paradigma sociocultural, que valoriza as interações entre os leitores a propósito do texto, mais do que o estabelecimento de uma (pretensa) leitura correta e definitiva, ou a individualidade de cada leitor particular. (Leite, 2013, p. 172-174)

Em suma, concordando com a ideia de que a literatura na escola não serve, apenas, um fim, mas basta-se a si mesma, têm havido visões otimistas de que é possível esta entrar na escola sem ser desvirtuada, sendo-o todavia com finalidades específicas, como, por exemplo, a formação do leitor ou o despertar nos alunos a motivação para a leitura:

Formar leitores literários constitui hoje um desafio e uma necessidade. Um desafio porque, 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 a obter. Uma necessidade porque o domínio da leitura literária permite desenvolver cognitivamente o sujeito e, articulando-se com a capacidade de ler o mundo de modo não ingénuo, possui virtualidades fundamentais na capacidade de exercício da cidadania” (Azevedo, 2018, p.5).

Assim, servindo a literatura, para além de tudo o que foi dito, para formar leitores, que se traduz conforme Aguiar e Silva (1999) numa “urgente necessidade escolar, social e cultural” (p. 91), achamos pertinente referir, como nota final, que não é nunca sugerido que aquela, com essa finalidade, esteja presente apenas na disciplina de língua. Como alega Castanho (1997), fomentar o gosto pela leitura e a criação de hábitos leitores dizem respeito a uma responsabilidade que “não deve recair apenas no grupo de Português” (p. 570). Ora, como o próprio justifica, se entendermos a literatura como “basilar na formação global dos indivíduos e de sociedades democráticas, julgamos

que uma missão crucial não deverá ficar a cargo de uma minoria de agentes de ensino” (p.579). Correia (2013) corrobora com esta ideia citando ser necessário (re)pensar a sua transversalidade pelo impacto das suas potencialidades pedagógicas. Na mesma ótica, Leite (2013) defende que a inter-relação da literatura com outras áreas do saber é, até, muito profícua na medida em que permite uma interligação de conhecimentos, fundamental à vida humana.

Tendo em conta tudo o que acima foi dito, esta investigação procurou discutir de que forma a formação de professores do primeiro e do segundo ciclo em Portugal investe em abordagens para a literatura as quais posteriormente se materializarão no contexto da aula de língua portuguesa. Todas as ideias acima apresentadas importam, portanto, para se discutir a formação para a literatura dos professores de língua portuguesa sendo primeiramente necessário identificar como é que esta tem estado presente nos programas oficiais do Ensino Básico para, seguidamente, (re)pensar a mencionada formação de professores de modo a que estes aprendam a promover uma profícua educação literária capaz de formar leitores frequentes no Ensino Básico.

2. O lugar da literatura nos programas oficiais do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

No panorama internacional vários autores têm problematizado o ensino da língua materna, nomeadamente o lugar da literatura no currículo de língua, em cada um dos países estudados, por exemplo, na Grã-Bretanha (Poulson, 1998); na Polónia (Awramiuk, 2002); na Eslovénia (Starc, 2004); em Singapura (Kramer-Dahl, 2008).

Van de Ven, em 2005, elaborou um estudo histórico-comparativo, intitulado “Paradigms in Mother-Tongue Education”, no qual, em diversos países em estudo, distingue, só no século XIX e XX, inúmeras orientações para o ensino de uma língua materna. Estas traduzem-se em combinações de fatores que se podem, de um modo geral, inscrever em quatro grandes paradigmas de ensino da língua materna, que vão competindo entre si. Isto significa que, segundo o autor, determinadas orientações, objetivos, conteúdos, tipo de atividades e a sua legitimidade, em determinado momento, estão diretamente relacionados com diferentes conceções da língua e da literatura. Assim sendo, consoante o que está previsto para o ensino da língua, num determinado período, assume determinados formatos, traduzindo configurações diferentes, ou seja:

The discovery of different ,’patterns‘ of mother tongue education, patterns in which topics, activities and legitimating are loosely connected, in which a certain conception of language and literature is to perceive. Each pattern also can be characterised by more or less different, albeit often hidden perspectives on teaching and learning. For this kind of patterns I use the concept of paradigm, in the Kuhnian sense of the word. (...) A paradigm is alike a rationality: a system of values, prescriptions, theories, competing coalitions; (...) I can reconstruct four different paradigms (p. 80-81)

Como se disse, este autor realizou uma historização do ensino da língua materna em diferentes países, reconhecendo a existência de quatro grandes tipos de “patterns” (conceções) que se inscrevem em quatro grandes paradigmas do ensino da língua materna (Van de Ven, 2009): ‘paradigma académico’, ‘paradigma de desenvolvimento’, ‘paradigma comunicativo’ e ‘paradigma utilitário’. Note-se que, segundo o estudo referido, qualquer currículo poderá inscrever-se em mais do que um paradigma, sendo quase impossível lidar com todas as nuances, contradições e conflitos de paradigmas através da história da educação materna e estabelecer barreiras estanques. Aliás, até

parece haver uma renovação cíclica dos paradigmas que se vão sucedendo e reciclando constantemente. Ainda assim, o ensino da língua, de um modo geral, tem evoluído em sentidos que remetem para a crescente valorização dos indivíduos e dos contextos sociais e culturais, e para a importância de colocar os alunos em ação.

Conclui-se, portanto, das palavras deste autor que ao longo da história é possível encontrar várias configurações específicas de conteúdos literários, nos quais o ensino da língua visa mais a reprodução de padrões, quer gramaticais, quer literários ('Paradigma Académico'), outras vezes a leitura é mais "centrada na criança" ('Paradigma de desenvolvimento'); por vezes, ainda, no desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação e instrumento de emancipação do sujeito ('Paradigma comunicativo') e, às vezes, assente numa perspetiva utilitarista da educação, materializada em avaliação do tipo -"sabe", "não sabe"- e em testes nacionais e exames ('Paradigma utilitário').

Em Portugal, segundo Castro (1995), independentemente da forma e dos paradigmas que a circunscrevem, a literatura sempre foi, consensualmente, um dos conteúdos identitários da disciplina de língua portuguesa, nomeadamente, desde a constituição dos liceus. Segundo este autor, já em 1836 é possível encontrar a "referência explícita à Literatura Portuguesa como componente de uma cadeira de currículo" (p. 32), facto que mostra o lugar fundamental que já nessa altura lhe era reservado. O principal objetivo da literatura na escola, nessa época, era o de aprender a melhor escrever e falar, objetivo este que quase se confunde com o objetivo da disciplina, e que tem atravessado praticamente toda a história da disciplina de língua portuguesa. Apesar da história curricular da língua portuguesa ser longa e de sabermos, ainda segundo o autor citado, que a literatura sempre esteve presente nos programas oficiais, um olhar mais atento, a partir de 1991, permite ver a oscilação no modo como se tem entendido a literatura no Ensino Básico, nas últimas décadas.

Pretendemos, no presente ponto, descrever como é que, nos últimos três programas de Língua Portuguesa, concretamente **1991, 2009 e 2015**, que correspondem essencialmente às últimas três décadas, a literatura tem estado formulada em objetivos e conteúdos, textos a dar a ler aos alunos, bem como dar conta das críticas que se têm feito relativamente a essas configurações da literatura no currículo. A nossa atenção recaiu, pois, sobretudo sobre os aspetos que pudessem, de alguma forma, relacionar-se com a literatura, como seleção dos objetivos e dos conteúdos, metodologia

de abordagem, já que se procura mostrar o espaço por ela ocupado na aula de língua materna, bem como, inferir tendências paradigmáticas subjacentes a esse lugar.

Tomamos como *ponto aquo* o **Programa de Língua Portuguesa (PLP) do Ensino Básico, homologado sob a autoria genérica do Ministério da Educação, em 1991**, por ser o novo programa em vigor após a reforma do Sistema Educativo iniciada em 1986, e da publicação do decreto-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos ensinos Básico e Secundário e que aprova os respectivos planos curriculares, traduzindo-se, por isso, segundo Castro (1995), num momento marcante de “reorganizações profundas do quadro curricular e do próprio sistema educativo” (p. 242). No referido documento, a primeira menção à literatura é efetuada quando se estabelecem as finalidades da disciplina de língua portuguesa. De entre um total de oito finalidades elencadas, uma delas refere-se à literatura, nos seguintes termos:

Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações de cultura, nacional e universal; (...) (Ministério da Educação, 1991, p. 7)

O programa de 1991 propõe, logo à partida, que se fomente uma estrita relação entre o aluno e a literatura, no Ensino Básico, de maneira a que este último se possa tornar crítico.

Também nos objetivos gerais da disciplina, a literatura aparece explicitamente presente em dois deles:

- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral;
 - Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal;
- (Ministério da Educação, 1991, p.16)

Assumindo que a literatura estará subsumida na leitura, no mesmo programa, podemos encontrar três outros objetivos gerais que dizendo respeito à leitura, consideramos que, indiretamente, englobam também a literatura. São eles:

- Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler;
 - Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens;
 - Desenvolver a competência de leitura:
 - Interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo;
 - Apropriar-se de estratégias para a construção de sentidos;
- (Ministério da Educação, 1991, p.16)

Ao longo do referido programa vão, ainda, sendo referidas expressões onde podemos igualmente ver a presença da literatura, como quando se afirma que o professor deve “criar condições para o aprofundamento da relação afetiva dos alunos com a leitura” (p. 57). Note-se, pois, que não é explicitado o tipo de texto para que essa “relação” frutifique, mas, como vimos no ponto 1, só a literatura, em nosso entender, propiciará o deleitável gosto pela leitura.

Refere-se, também, explicitamente, no programa, a importância da vivência de situações que propiciem o prazer da leitura, bem como o acesso à possibilidade de afirmação da posição de autoria do leitor, de modo a que este último possa propor as suas próprias hipóteses de interpretação. Concretamente, vejam-se os seguintes “conteúdos” e “processos de operacionalização” propostos no PLP:

Conteúdos

Leitura

Sentido global

Recepção afectiva e estética

Processos de operacionalização

Praticar diferentes modalidades de contacto com o texto escrito

Participar nas actividades de bibliotecas (de turma, de escola, municipais, itinerantes)

Ouvir ler narrativas de extensão e complexidade progressivamente alargadas que correspondam aos interesses etários

Fazer a leitura individual, por escolha própria de obras integrais

Selecionar poemas em colectâneas (Ministério da Educação, 1991, p. 21)

Creemos, porém, que apesar do que acima se afirma - a literatura parecer estar quase sempre subsumida na leitura - está também presente quando se explicitam as obras a ler. Sobre essas, é dito que:

(...) do conjunto de narrativas indicadas devem seleccionar-se de três a cinco, contemplando quer os clássicos universais quer os autores portugueses. Se o perfil da turma o exigir, poderão ser seleccionadas um ou duas obras que não constem da lista apresentada. (Ministério da Educação, 1991, p. 27).

Sobre as obras propostas, Castro & Dionísio (1992) realçam, “pela positiva, a adopção de textos clássicos, em adaptação, para a inclusão de textos de autores estrangeiros, para a adopção de textos cujo leitor ideal apresenta um perfil próximo do aluno deste ciclo e de textos que pela sua temática poderão eventualmente ser objecto de uma recepção mais favorável” (p. 22). No entanto, é criticado, por estes autores, o facto de não existir nenhuma referência aos critérios de seleção desses textos

adaptados. Aparentemente, pode ser selecionado qualquer texto de entre os mencionados, contanto que seja adequado ao nível etário dos alunos.

Segundo Mendes (1992), as obras que o programa de 91 apresenta, parecem insuficientes e não contribuem para desenvolver nos alunos “a indispensável «literacy», feita de um acervo de vocabulário e de recursos semânticos, de referências históricas e imaginárias, de formas discursivas” (p. 67). Além disso, para esta autora, o professor não assumirá, neste documento, a relevância devida, afirmando que o programa equipara o professor a um “administrador de tarefas escolares” (p.62). Assim, de acordo com esta autora, parece estranho que nunca se fale “no gosto e capacidade científica do professor, e na sua necessária influência na criação e transformação dos leitores. Aliás nunca se fala dele, quando a qualidade da aprendizagem depende da sua ação decisiva, como é sabido” (p. 68). Este aspeto é de assaz relevância, visto que a educação literária dos alunos exige do professor de português um perfil especializado, que o programa parece não considerar, na medida em que só um professor-leitor competente:

pode levar, com os seus conhecimentos de literatura, a que as respostas dos alunos aos textos cresçam, a que os seus juízos sejam cada vez mais sólidos e rigorosos, as suas escolhas de textos mais discriminadas e estéticas, os seus comentários progressivamente mais apoiados no vocabulário específico da crítica literária, a sua atenção à linguagem cada vez mais sofisticada. Para isso é-lhe exigida uma sólida e actualizada formação teórica, de nível universitário, e sobretudo uma constante frequência dos livros (Mendes,1992, p. 68).

Sintetizando, ao olharmos para o programa de 1991 constata-se o destaque da compreensão leitora, havendo, apenas, referências esporádicas à literatura. Por haver referências esporádicas à literatura, o documento de 1991 é como muitos autores, entre os quais Mendes (1992), o apelidaram ‘o programa da leitura’, pelo facto de “a componente literária não se apresentar suficientemente pensada de um ponto de vista da formação do leitor” (p. 67), ou como Costa (1991) o apelida de “o programa das *Skills*”, por não promover especificamente a leitura da literatura, mas a aquisição de conceitos e da competência de leitura. Por tudo o que se disse até aqui, o programa de 1991 apresenta um conjunto de orientações e de combinatórias que parecem inscrevê-lo no ‘paradigma comunicativo’ (Van de Ven, 2009), dado que o trabalho com a literatura incide sobretudo na aquisição de competências leitoras e na utilização da língua em situações de comunicação.

Por sua vez, o *Programa de Português do Ensino Básico (PPEB)*, publicado em 2009, coordenado por Carlos Reis, faz uma referência à literatura logo na sua introdução:

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos. (Reis, 2009, p. 5)

Propõe-se, logo à partida, um lugar de destaque para a literatura no Currículo do Ensino Básico, defendendo-se que por muitas “dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente”(p. 5).

Podemos encontrar, concretamente, a leitura, e subsequentemente a literatura, em diversos pontos do programa, nomeadamente na secção ‘Resultados esperados’:

1º Ciclo

Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.
Compreender o essencial dos textos lidos.
Ler textos variados com fins recreativos.
Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.
Ler para formular apreciações de textos variados.
Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
(Reis, 2009, pp.25-26)

2º Ciclo

Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.
Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.
Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.
Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.
Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados. (Reis, 2009, p.76)

Repare-se que no 1.º Ciclo a presença da literatura é sempre indireta, pois apenas se fala da leitura de diferentes tipos de texto, não se especificando se são literários ou não. Em relação ao 2.º Ciclo já são referidos os textos literários propriamente ditos.

No PPEB de 2009, no domínio da Leitura, aquele em que mais explicitamente se menciona a literatura, refere-se o trabalho com textos literários, através da referência à literatura em diversos descritores de desempenho de que é exemplo: “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos” (PPEB, Reis, 2009, p.40).

Relativamente aos textos literários a dar a ler aos alunos, o PPEB refere que no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico a lista de obras a abordar será criada pelo professor, respeitando a lista previamente estabelecida no Plano Nacional de Leitura (PNL). Assim, deverão ser lidos:

(...) os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura para aquele efeito; também por isso, os programas formulam sugestões de operacionalização, por forma a integrar os textos e os autores daqueles elencos em programas de Português, de acordo com a especificidade curricular da disciplina (...) (Reis, 2009, p. 18-19).

No programa de 2009, explicita-se que o professor de português precisa de ter uma boa competência literária e conhecimentos literários específicos, os quais lhe permitirão escolher, dentro do vasto leque do PNL, os livros a dar a ler aos alunos do Ensino Básico.

Segundo Rocheta, Neves & Pereira (2013), ao retomar-se o PNL, com o PPEB de 2009, já se nota um progresso significativo, relativamente ao PEP DE 1991, sublinhando-se a importância da diversidade textual, como se comprova pelo convite “(...) à leitura de obras de marcada qualidade e representatividade” (p.89). Além disso, o programa aconselha a leitura integral de textos, tendo em conta a autoria e a importância da fonte dos mesmos, evitando, deste modo, o trabalho com excertos. Diz-se, especificamente que “convém evitar o recurso a cortes, adaptações (...) ou a qualquer outro tipo de manipulações que desvirtuem a *integridade* e a autenticidade das formas e sentidos originais.” (Reis, 2009, p. 101).

No final do programa, após a explicitação da construção do *corpus* encontramos, para cada ciclo, um quadro com a lista dos textos literários e paraliterários que deverão marcar presença na aula de LP. Sobre essa lista podemos concluir que a literatura está bastante representada nos textos a ler, ao contrário do que acontecia no programa de 1991. Dentro da vasta lista supracitada, é de

ênfatizar a referênça, desde logo, à leitura dos clássicos, facto que é salientado várias vezes ao longo do programa, como se pode verificar:

A leitura de textos clássicos contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. (Reis, 2009, p. 64).

O modo como PPEB de 2009 faz referênça ao contacto com textos literários diversificados, assim como à descoberta de diversas modalidades de textos escritos é realçado por Mello (2011) que afirma que no referido programa a literatura foi considerada “uma força dominante no ‘currículo’ do Ensino básico, pois não só promove o prazer de ler, mas também fornece materiais para desenvolver um programa de leitura” (p.310) baseado em diversos textos, nomeadamente os poéticos ,que, na opinião da mesma “iluminam diferentes características da literatura” (p.310). Deste modo, face ao programa anterior, é realçada uma grande progressão na representatividade dos modos e géneros literários elencados no PPEB.

Ao contrário do que foi criticado por Mendes (1992), sobre a exclusiva centralidade no aluno relativamente ao PEP de 1991, no PPEB de 2009 já se destaca a explicitação relativa ao papel do professor na educação literária, particularmente enquanto mediador dos textos literários. É dito explicitamente no PPEB de 2009 que o professor terá o papel de:

(...) configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português. (Reis, 2009, p.8)

Ou seja, o professor de português tem uma certa margem de autonomia para ponderar de que forma deverá adaptar o programa à turma com que trabalha.

Por seu turno, Rocheta, Neves & Pereira (2013) referem que no PPEB o professor é visto como um mediador do ensino-aprendizagem, ao qual “(...) cabe um importante papel no que às atividades a realizar diz respeito” (p.89). Por outras palavras, enquanto facilitador da leitura literária e enquanto responsável por escolher os textos a dar a ler aos alunos, o professor tem um papel ativo e tem de ter a capacidade de idealizar e realizar atividades que aproximem alunos e textos. Sobre as orientações para o trabalho do professor, o programa de 2009 terá em conta este aspeto,

nomeadamente, quando coloca a negrito determinados conteúdos e a cinzento outros, referindo-se que: “A cor cinzenta indica que o conceito subjacente ao conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo” (Reis, 2009, p. 27). O facto de o programa de 2009 colocar a negrito determinados conteúdos e a cinzento outros indica este mesmo papel mediador do professor que pode trabalhar conteúdos implicitamente, e não linearmente ou diretamente.

Neste caso concreto, as orientações permitirão perspetivar que o professor promoverá momentos de convívio com textos sem recorrer a metalinguagens críticas, por exemplo o professor pode explorar ‘relações intertextuais’ entre dois contos, mas, segundo o programa, não terá de ensinar explicitamente aos alunos, nestes anos de escolaridade, o conceito de ‘intertextualidade’, por exemplo. Não obstante o professor possuir os conhecimentos específicos, no Ensino Básico, o prazer do texto e o gosto pelo lado lúdico da leitura literária deverão sobrepor-se à preocupação com termos ainda demasiado abstratos para a idade dos alunos.

Também Azevedo & Guimarães (2017) afirmam ser consensual que o programa de 2009 “(...) faz uma menção particular ao professor, concedendo-lhe uma certa liberdade de ação” (p. 98) que, segundo estes, se revela muito positiva nas práticas pedagógicas para a educação literária “. Além de liberdade de ação na escolha de atividades, o programa também “faz referência à importância do contacto com textos literários adequados à faixa etária dos alunos, assim como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais” (p.99).

Sem querer diminuir ou desmerecer o lugar da literatura, sublinhamos que é igualmente importante expor os alunos a vários tipos de texto. Sobre a leitura de textos, um outro aspeto que o PPEB de 2009 já contempla, ao contrário do que era referido por Mendes (1992) sobre os programas de 1991, é a questão da referência à avaliação leitora. Como se pode ler:

Os alunos estão em momento de formação enquanto leitores, apresentando diferentes níveis de competência de leitura. Assim, os textos apresentarão graus de dificuldade adequados a esses diferentes níveis de competência. Decorre deste pressuposto que a escolha e a forma de abordagem dos textos terá em conta a progressiva complexidade dos mesmos, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.[...]os textos devem constituir-se como desafios à compreensão: não tão difíceis que levem à desistência, nem tão fáceis que desincentivem qualquer abordagem. (Reis, 2009, p. 62)

O PPEB menciona, especificamente, a importância de se avaliar a “progressão” das capacidades de leitura, para o que se prevê a construção de um percurso gradual de leitura literária e não literária que vai sendo construído, assídua e continuamente revalidado, com base na competência leitora e na competência literária que os alunos vão mostrando.

Em conformidade com a exposição apresentada, concluímos que o PPEB de 2009, considera que dominar-se uma língua é saber ouvir, falar, ler e escrever. Quanto à leitura este documento valoriza sobretudo o usufruto das obras literárias, encorajando o contacto com a diversidade textual, mesmo se tomando relevo ao texto literário como matriz e expoente máximo de realização da língua, mas fazendo-o, sempre, relacionar-se e interagir com outros textos. O programa valoriza, portanto, o conhecimento em uso, ou seja, a presença do texto literário para comunicar a partir dele, fruindo-o, mas trabalhar a compreensão leitora como forma de compreensão do mundo.

Pelo dito até aqui, concluímos que o PPEB de 2009, por dar mais espaço de aula à literatura, já parece inscrever-se num ‘paradigma académico’ (Van de Ven, 2009) isto é em orientações que destacam o professor como um especialista da língua que introduz os alunos nos padrões da língua, tendo como unidade estruturante a literatura.

Mais tarde, nas Metas Curriculares de Português (MCP) publicadas em 2012 (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), estabelece-se, pela primeira vez, a ‘Educação Literária’ como um “domínio curricular”. Por educação literária, segundo Lomas (2006) entende-se:

(...) a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de interpretação dos textos, o desenvolvimento da competência de leitura, o conhecimento das obras e dos autores mais significativos da história da literatura e inclusivamente, o estímulo da escrita de intenção literária (p. 15).

A ‘Educação Literária’, como sabemos, sempre existiu em práticas escolares e esteve permanentemente nos programas anteriores, mas integrada no domínio específico da ‘Leitura’ / ‘Compreensão escrita’. A nosso ver, a expressão ‘Educação Literária’ apesar de ser muito abrangente, não significará ‘ensino da literatura’. O termo ‘ensino’ pressupõe a centralidade no papel do professor, remetendo o conceito para a transmissão de saberes, enquanto que a expressão ‘educação literária’ pressupõe, em nosso entender, um processo de formação de capacidades, competências e atitudes. Nesta medida, a literatura está na aula de português não só para o ensino da língua, mas para a

educação literária dos alunos, isto é, como refere Silva (2016), para o “desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes que contribuam para a formação global, onde a leitura e a literatura ocupam, de facto, um lugar especial, pelo seu valor intrínseco, mas também transversal” (p. 88). Não entendemos, pois, “Educação Literária” como sinónimo de “transmitir” literatura, mas, sim, como um processo formativo, com e pela literatura, desenvolvendo cidadãos ativos, leitores que são críticos e habituais, literária e comunicativamente competentes.

Aliás, numa entrevista orientada por Mello (2015), Teresa Colomer afirma que a relação entre cognição e fruição, na educação literária e na leitura “Son dos aspectos inseparables em la experiencia del lector. Solo la escuela se ha empeñado a menudo en separar ambas cosas.” (p. 320). Compreendemos, deste modo, que a escola abraça dois enormes desafios: ensinar a ler e formar leitores, mas, como defende Colomer, elas complementam-se entre si, pelo que não poderão autonomizar-se, ao contrário do que por vezes a escola parece veicular.

A mais recente proposta programática, ***Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), de 2015***, da autoria de Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, apresenta-se organizada em quatro domínios curriculares - Oralidade, Escrita e Leitura, Educação Literária e Gramática – e tem como objetivo, como o próprio documento menciona, harmonizar o novo “Programa, homologado em 2015, com as MCP, homologadas em 2012, retomando-se neste documento estas metas.” (p.3).

O estabelecimento do referido domínio intitulado “Educação literária” não foi consensual levando a diversas críticas académicas, como por exemplo a de Redes (2016a), que questiona a possibilidade de se separar a educação literária dos restantes domínios: “não será mais produtivo considerar a dimensão literária como um aspeto imprescindível da leitura, da escrita e da oralidade do que criar um compartimento específico?” (p. 1). Segundo o autor citado, esta polémica é gerada principalmente porque o PMCPEB encerra na ‘Educação Literária’ itens que pertencem a toda a ‘leitura’ e inclui aspetos não específicos que têm de ser, por isso, repetidos nos outros domínios, o que parece constituir uma redundância curricular.

Assim, ora, se, por um lado, segundo Bernardes & Mateus (2013), a instauração de uma secção autónoma intitulada ‘Educação literária’ parece “sublinhar a importância que tem de forçosamente assumir a formação literária numa disciplina tão fundamental para a construção e o

desenvolvimento integral do indivíduo como é o Português” (p.52), por outro, a especificidade deste objetivo no ensino-aprendizagem instaura, na opinião dos autores, um conflito concetual com um outro domínio chamado ‘leitura’. A este propósito, a própria Associação de Professores de Português (2015) elaborou um “Parecer” no qual é dito que a criação de um domínio autónomo intitulado ‘Educação Literária’ “parece ser mais formal e simbólico que substantivo pois subdivide o que, no Programa de 2009, já está (implícito) na leitura de textos literários, na leitura de textos variados, na escrita, na compreensão e na expressão oral e mesmo no conhecimento explícito da língua”.

Além disso, no PMCPEB, no 1.º ano do 1.º ciclo, a expressão “Educação Literária” é antecedida pelo termo “Iniciação”. Sobre a utilização desse termo Balça & Azevedo (2017) referem que essa designação ‘Iniciação à Educação Literária’ lhes parece incompreensível. Na verdade, quando as crianças iniciam 1.º CEB não são tábuas rasas de conhecimento, pelo que não estão, por isso, numa situação de iniciação à educação literária, mas sim de continuação de um trabalho que foi, à partida, desenvolvido pelos(as) Educadores(as) de Infância e, mesmo, pela família. Também para Balça e Costa (2017) o conceito de ‘educação literária’:

(...) não deve começar nem terminar em consonância com o início e o final do processo de escolarização. Deste modo, a ideia de ‘introdução a’, não deixa de apontar para um entendimento de educação literária que, materializado em conteúdos muito específicos e metas com descritores de desempenho detalhados, é passível de avaliação e, neste contexto, avaliação parece corresponder àquilo que é mensurável, numa perspectiva de avaliação sumativa (p.215).

Se as formulações acima citadas nos suscitam dúvidas, no PMCPEB há uma secção do programa, intitulada ‘Caracterização’, onde é possível perceber claramente a conceção de ‘Educação Literária’ subjacente ao documento, quando se refere:

O domínio da 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. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. 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, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8)

Na citação apresentada, destacamos o reconhecimento de que a educação literária pretende conferir ao ensino da língua portuguesa uma maior consistência, compreendendo-se daqui que o trabalho com a literatura, que subjaz ao programa, se traduz na melhoria da competência dos alunos na utilização da língua e na formação de leitores e num entendimento da literatura como impulsionadora da vida cultural e do exercício da cidadania.

Relativamente aos objetivos apresentados no PMCPEB, num total de vinte e um, três referem-se explicitamente à literatura. Para Costa (2015), os objetivos formulados no programa “(...) destacam categorias que nos parecem relevantes na promoção da educação literária: compreensão leitora; apreciação dos textos; leitura como processo de relação pessoal com os objetos textuais; relação entre leitura e criatividade.” (p. 27).

Segundo Balça e Azevedo (2017), o objetivo 14 (“Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas”) não é exclusivamente literário e coloca a tónica na leitura, enquanto processo interpretativo. Por sua vez, o objetivo 15 (“Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade”) já se centra exclusivamente na literatura, dando-lhe ênfase como objeto promotor da aquisição de saberes sobre literatura e cultura. Percebemos, aqui, um grande enfoque na vertente da literatura enquanto património para a construção de uma memória nacional e identidade do leitor, a que aludimos no ponto 1 deste trabalho. Por fim, o objetivo 16 (“Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores.”) faz menção a uma das dimensões que fazem parte da educação literária, ou seja, “a capacidade da Literatura contribuir para a fruição e para a educação estética das crianças, possibilitando o desenvolvimento de uma dimensão ético-axiológica ao relacionarem-se com os textos.” (Balça e Azevedo, 2017, p.138). Posição coincidente com a anterior, sobre este último objetivo (n.º 16), têm Balça & Costa (2017) ao referirem que aquele sugere que a prática pedagógica se deve centrar no domínio da apreciação crítica da dimensão estética dos textos, com recurso à leitura literária frutiva, procurando promover um conjunto de experiências que contribuam para a educação literária dos alunos e para que estes tenham espaço para se posicionarem perante o que leem. Isto significará que se pretende que os alunos aprendam a ter uma opinião crítica sobre os

textos, a justificar os seus pontos de vista, no sentido de fundamentarem a sua própria interpretação textual, e a aprender a imaginar-se no lugar das personagens.

A literatura também está neste documento oficial, através das obras literárias a privilegiar. O PMCPEB apresenta uma lista na ótica de uma uniformização daquilo a que chamou “(...) currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (PMCPEB, 2015, p. 6). Nele se afirma que, especificamente para o domínio da ‘Educação Literária’ “(...) foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência.” (p. 8). Ao longo da lista de obras literárias, é notória a presença de autores da esfera da literatura infanto-juvenil, com preocupação de representatividade nacional e internacional da literatura, pois como se pode ler no PMCPEB, “ (...) 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, Morais, Rocha & Magalhães 2015, p. 8), procurando enfatizar a formação do leitor. É, ainda, dito que se garante “a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno, sob orientação do professor ou do professor bibliotecário” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2015, p. 8).

Sobre a liberdade de escolha de leituras e de textos no PMCPEB, Costa (2015) considera o documento demasiado prescritivo, podendo restringir a margem de atuação do professor:

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. (p. 31)

Balça e Azevedo (2017) também partilham da referida opinião e consideram que a especificação dos títulos é, de facto, excessiva “tendo em conta o tempo disponível para o fomento deste domínio na sala de aula e a imperiosa necessidade de se ler por prazer, não compatível com as escolhas de obras literárias de outros.” (p. 140). Estamos, por isso, perante um:

(...) enorme desafio que se coloca à promoção da educação literária na escola. Se por um lado deveríamos ter o primado do indivíduo, das suas escolhas, das suas interpretações, da sua receção do texto literário, por outro lado os decisores políticos pensam que só a normalização pode contribuir para um currículo único que supostamente colocará todos os alunos em igualdade. E esta deriva

uniformizadora continua nas metas a atingir, apresentadas pelo PMCP (Balça e Azevedo, 2017, p.141).

Posto isto, apesar de parecer que a autonomia da ‘Educação literária’ face à ‘leitura’ reforçaria o papel fulcral da literatura no currículo do Ensino Básico e na aula de língua portuguesa, na verdade, esta alteração centra o ensino em ‘conhecimentos’ e ‘capacidades’ avaliáveis, e não na formação de leitores. Como diz Redes (2016b):

Não é o domínio de conceitos textuais, genológicos, 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. Não me refiro essencialmente a textos canonizados [...] mas sim às escolhas arbitrárias dos autores do programa (p. 1).

Com um título que consideramos bastante expressivo sobre o tema -“Programas e Metas: quando o mapa restringe a viagem” (p. 210) - Balça e Costa (2017) procederam a uma reflexão geral sobre o PMCPEB. Nesse texto, as autoras recorrem à metáfora da ‘viagem’, por considerá-la adequada e ajustada ao processo a que corresponderá a educação literária. Na opinião dos investigadores mencionados, este documento apresenta uma matriz:

(...) comportamentalista, centrada em instruções precisas, sobretudo quando passíveis de validação com recurso a práticas de avaliação sumativa igualmente restritivas, conjugam-se no sentido de vir a normalizar práticas pedagógicas que garantam prioritariamente a eficácia de desempenho dos alunos nesses momentos precisos (...) O programa e as metas curriculares, constituindo-se como mapas da viagem, encontram (...) na sua natureza constitutiva de documentos prescritivos uma limitação de partida. Mas a restrição que o mapa introduz não é o fato de delimitar o território possível de viagem, mas antes a determinação rígida daquilo que se espera que o viajante encontre, aquilo que é expectável que ele registre, aquilo que não é suposto ser visto em dado momento porque não está previsto assim, os suportes legítimos para efetuar o registro. (p. 210 - 217)

Também a Associação de Professores de Português (APP), em documento datado de 2015, descreve o PMCPEB como um documento repleto de centenas de objetivos e descritores de desempenho, que se materializam em “capacidades” e “conhecimentos”. Segundo aquela Associação profissional, no PMCPEB exige-se que todos cumpram “(...) ao mesmo tempo, no mesmo ano, os mesmos objetivos e conteúdos, que todos leiam o mesmo”(p.1), o que, segundo a APP, só é possível, “(...) se os alunos permanecerem passivos e acríticos a ouvir o professor debitar a matéria para os exames” (p.1).

Assim sendo, apesar de parecer que a autonomia da ‘Educação literária’ face à ‘leitura’ reforçaria o papel fulcral da literatura no currículo do Ensino Básico e na aula de língua portuguesa, na verdade, esta alteração curricular só lhe atribuiu uma materialização em metas alcançáveis, que parecem inscrever o PMCPEB num ‘paradigma utilitário’ de ensino, pois a educação literária materializa-se, no mesmo, sobretudo num “saber” avaliável.

Sintetizando, se tomássemos os paradigmas de Van de Ven (2009) em consideração, a forma como a literatura aparece nos vários programas de língua, de facto, tem expressões distintas: umas vezes mais comunicativo (PLP, 1991) porque privilegia o desenvolvimento da competência leitora; outras vezes mais académico (PPEB, 2009) uma vez que dá grande ênfase à literatura como unidade para chegar à reflexão metalinguística e à criação de hábitos de leitura, outras vezes mais utilitário (PMCPEB, 2015), materializado em conhecimentos e competências padronizadas e testáveis. Ora, importará que o professor de português domine profundamente os programas de língua portuguesa e o modo como a literatura se configura nos mesmos para agir em consonância com as orientações oficiais. Por outro lado, também é significativo que o futuro professor receba uma formação superior de qualidade, que lhe oferecerá um entendimento informado quanto ao modo como operacionalizar os programas e educar literariamente os seus alunos do Ensino Básico.

3. A formação do professor de português do Ensino Básico e a educação literária

Equacionar a formação específica do professor de português do Ensino Básico, que, entre outras funções, terá a responsabilidade de educar literariamente os seus alunos, implicará primeiramente pensar sobre o tipo de conhecimentos, competências e atitudes que se espera que este profissional desenvolva ao longo da mesma.

Vem sendo consensual que se espera que o professor de português possua uma formação que faça dele um bom utilizador do português:

(...) alguém que sabe falar em publico, que lê fluente e competentemente, que escreve com clareza e correção [...] possui boa dicção, conhecimento de técnicas de controle da respiração e colocação de voz, de técnicas oratórias associadas a diferentes tipos de discursos, domínio seguro da ortografia e da pontuação. (Duarte, 1996, p. 83)

Terreno fecundo para contradições, parece-nos, dominante, em diversos documentos legisladores, a concepção de que o professor será sobretudo o profissional que sabe ‘bem falar, ler e escrever’, por exemplo segundo o decreto lei 240/2001, de 30 de Agosto, no qual se pode verificar que, segundo a referida lei, o professor precisa de saber utilizar “correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral” (p.5570), bem como no decreto lei 43/2007, em que se “exige o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa” (p.1321), ao professor de português.

Várias têm sido as tentativas de listar as capacidades inerentes à referida profissão, procurando definir o perfil do professor de português. Em 2001, a Associação de Professores de Português (APP) elaborou um conjunto de competências que considerou serem as adequadas ao “professor de Português do século XXI”. Nessas características, surgiam indicações quanto àquilo que o professor deveria evidenciar, tais como: “conhecer e dominar a língua; estimular as competências comunicativas; praticar metodologias ativas e diversificadas; regular o processo de ensino e aprendizagem; gerir a diversidade e a diferença; envolver-se em dinâmicas de grupo e promover a mudança” (Lobo, Araújo, Gil, Assunção, Soares, Ferreira & Feytor-Pinto, 2001, p. 27). Ao ler-se as características apontadas, verificar-se-á que não surge, nas mesmas, como preocupação explícita o conhecimento e a competência literária que o professor de português deverá possuir. A ausência de

indicação e de valorização do conhecimento literário nas competências essenciais do professor de língua mereceu várias críticas ao perfil do “professor de Português do século XXI” elaborado pela APP, nomeadamente:

(...) o professor tem de ser em primeiro lugar um investigador de literatura e um profundo conhecedor dos mecanismos da(s) língua(s) em que é possível a revelação (ou materialização, ou concretização, etc.) do texto literário. (Ceia, 2002, p. 20)

Concebemos o lugar da literatura como fundamental na formação de professores, mas quando a própria APP não menciona, especificamente, o professor como um leitor, poderemos, talvez, legitimamente, perguntar-nos se isto será revelador de uma formação académica inicial mais preocupada com aquilo a que se chama “educação linguística” e menos com a “educação literária”. A legislação vigente indicará que se tem estas duas vertentes como separáveis e não como a marca do que deverá ser o ensino do português, o que implicará segundo Lomas, (2003) que o professor possua uma sólida formação de base sustentada pelo binómio “educação linguística e literária”:

(...) a educação linguística e literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa (...) no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas (...) deve contribuir sobretudo para saber fazer coisas com as palavras. (p. 15).

Como já se referiu no ponto 1 deste capítulo, a literatura e o ensino da língua sempre se associaram na aula de português, pelo que o trabalho a realizar em sala de aula, implicará que o professor desenvolva ao longo da sua formação, não só competências linguísticas, mas também um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes literárias. Assim, paralelamente à formação linguística do professor de português, será necessário educá-lo literariamente para a missão de ser, no futuro, educador literário dos alunos do Ensino Básico.

Por tudo o que se disse até aqui, a formação do professor de português terá de incluir a dimensão literária, pelo que será preciso refletir sobre os vários objetivos de formação que deverão fazer parte de um currículo de um profissional que, entre outras, terá como missão educar literariamente. As opiniões dos investigadores especializados em educação literária divergem entre

aqueles que defendem que o professor tem de aprender a ser um 'especialista', ou seja, uma pessoa que possua determinados conhecimentos específicos relacionados com a literatura; um 'leitor', isto é, ser ele mesmo um leitor competente, assíduo e que goste de ler; e, por fim, também se considera o professor como um 'mediador', aquele que tem de saber como "aproximar" os livros literários dos alunos do Ensino Básico. Deste modo, da discussão das finalidades da formação do professor de português, o que encontramos são propostas que, não se anulando entre si, estão mais direcionadas para três grandes fins: a 'formação do especialista', a 'formação do leitor' e a 'formação do mediador'.

As perspetivas que podem ser consideradas mais orientadas para a **'formação do especialista'** pressupõem que, durante a formação, sejam trabalhados os conhecimentos específicos relacionados quer com a literatura quer com a leitura.

Dentro da 'formação do especialista' considera-se que o primeiro tipo de saber que a formação de professores deverá promover diz respeito ao conhecimento da História literária. Qualquer formação de professores de português necessitará de momentos de contacto com a História da literatura, através dos quais o formando se familiarize com os principais períodos literários, os autores e as obras canónicas:

quem se está a formar [...] precisará sempre de uma aprendizagem básica da história literária (...) um bom ensino da história literária é aquele que, regressando ao velho historicismo, não fica refém do seu tempo e nos ensina a compreender melhor o presente [...] não é possível compreender o todo coerente da literatura sem o estudo do literário estudado historicamente (Ceia, 2002, p. 30-32).

O conhecimento histórico-literário passará, necessariamente, pela reflexão sobre o fenómeno literário, não como uma coleção de indivíduos alheios uns aos outros, mas procurando estabelecer determinadas divisões, no domínio vastíssimo da literatura. Assim, conhecer a história da literatura implicará tomar conhecimento, por exemplo, das várias divisões feitas à Literatura Portuguesa, materializadas em períodos literários.

Opinião semelhante tem Ramos (2013) sobre a formação de professores de português alicerçada em momentos de reflexão em torno da história da literatura, na medida em que afirma que a formação deverá contribuir para uma "contextualização histórica da literatura" (p. 69). Daqui se concluirá que se espera que o professor de português adquira uma formação que lhe permita ser

capaz de se situar historicamente, bem como aos seus futuros alunos, no vastíssimo mapa periodológico literário.

Assim, vários autores têm vindo a destacar que o conhecimento da história da literatura será essencial, pois, como refere Benjamin (1931), conhecer a história da literatura serve, na verdade, como fio condutor da leitura e da reflexão heurística que parte das obras literárias:

(...) não se trata, realmente, de apresentar as obras escritas no contexto geral do seu tempo, mas sim de levar à apresentação, no tempo em que surgiram, do tempo que as reconhece – isto é, do nosso tempo. Desta forma, a literatura transforma-se num *organon* da História. E a tarefa da História da Literatura é transformá-la nisso, e não as obras escritas em materiais da História. (p. 144)

Não se sugere, portanto, que a formação do professor de português assente num conhecimento espartilhado da literatura, mas que contribua para a construção de uma teia de leituras situadas historicamente. Por conseguinte, espera-se que o professor em formação consiga ir encaixando os períodos literários uns nos outros, dos quais fazem parte textos e obras, como se de a construção de um puzzle se tratasse.

A par dos conhecimentos da história da literatura, a formação do ‘especialista’ deverá permitir ainda, na opinião de Ceia (2002), a aquisição de conhecimentos relativos a conceitos e teorias associadas ao fenómeno literário, de que são exemplo: entender a linguagem literária, refletir sobre teorias literárias, como a teoria Jakobiana da função poética da linguagem, aprender conceitos literários, como literariedade, arquitextualidade, intertextualidade, sistema semiótico literário, código literário, entre muitos outros. Como já se disse, não se esperará que o professor repasse todos os conceitos e conhecimentos literários mencionados aos alunos do Ensino Básico, todavia, o ‘especialista’ tem de os dominar para educar literariamente os seus alunos. Ou seja, o professor não tem de ensinar explicitamente os ‘conceitos literários’, como o significado da palavra ‘intertextualidade’, mas tem de trabalhar com os alunos as relações de intertextualidade especificamente, ensinando-os a relacionar textos, a encontrar indícios intertextuais etc. Ora, segundo Custódio (2014) a intertextualidade é “originariamente, um dispositivo literário do terreno dos estudos literários que estabelece e facilita o diálogo interdiscursivo e intersistémico. Ela pressupõe uma relação síncronica e/ou diacrónica entre textos e, por conseguinte, implica um domínio vasto e complexo do conhecimento da literatura” (p.149).

Em consequência, como afirma Roig Rechou (2009), o professor terá de possuir, à entrada da formação, “(...) un conxunto de coñecementos culturais, literarios e sociais, que proporcionan enciclopedias e intertextos individuais, para descubrir modelos, convencionalismos, símbolos, mitos, acontecementos históricos [...], unha reacción individual a unha obra literaria.” (p.333). Se o aluno que chega ao Ensino Superior não possuir os conhecimentos mencionados, será preciso pensar em como os adquirir ao longo da formação, para que os restantes novos conhecimentos e competências se ancorem nos primeiros.

Neste contexto, durante a formação, os futuros professores precisarão de contactar assiduamente com a chamada literatura canónica, de modo a construírem conhecimento canónico mobilizável. Segundo Ramos (2012) “(...) ligada à institucionalização do fenómeno literário, a questão da canonização levanta muitos problemas e tem alimentado várias polémicas, sobretudo no seguimento dos desenvolvimentos literários pós-modernos, contra ou a favor da existência de um cânone” (p.15), controvérsias, especialmente relacionadas com os textos que estão nesse cânone.

Polémicas à parte, efetivamente são vários os autores, como Branco (2003), que referenciam o cânone enquanto conjunto de textos literários de referência que é preciso que o professor de português conheça. De facto, tanto Branco (2003) quanto Ramos (2012) defendem que o futuro professor deverá realizar a sua própria construção histórica da literatura, através do acesso a uma bateria de textos literários canónicos.

Vários outros autores, como Gomes (2013) e Bernardes (2011), têm defendido que o ‘especialista’ necessitará, igualmente, de contactar, não só com os textos canónicos, ditos “para adultos”, mas também com textos relativos ao público alvo com que o professor vai trabalhar, ou seja, textos de literatura para a infância. Segundo Silva (2013a), tem-se assistido à “marginalização da literatura infantil e juvenil, em relação à «grande literatura»” (p. 43), nos currículos de formação de professores, no Ensino Superior. Sobre essa marginalização, Roig Rechou (2013, p. 25) reporta o facto de a literatura Infantil e Juvenil, em muitos países, ainda não ter entrado no Ensino Superior com igual peso com que entrou a “literatura institucionalizada”, facto que estará relacionado com a visão redutora do entendimento do texto literário para a Infância, mais como um instrumento didático e não estético, e por a literatura infantil estar associada a uma menor consagração histórica.

Na opinião de Bernardes (2011), a literatura para a infância terá de estar na formação de professores, pelo que “ (...) é necessário que os Professores universitários de Literatura passem a ocupar-se também com os públicos juvenis; que contribuam, de forma mais regular, para alcançar a desejável e indispensável requalificação do ensino” (p. 46).

É, pois, consensual, que os professores em formação deverão contactar com textos da literatura infanto-juvenil, de modo a que posteriormente possuam, também, um acervo de leituras pertencentes ao “cânone infantil”, a partir do qual possam escolher os textos a dar a ler ao público-alvo com que vão trabalhar: crianças do Ensino Básico.

Mello (1996) acrescenta a esta discussão dos textos a ler durante a formação de professores, a importância de os formandos acederem a textos representativos dos diferentes modos e géneros da literatura. Na opinião desta autora, o cânone que se fornece para leitura aos professores em formação deverá ser representativo, não só ao nível autoral, mas também do ponto de vista dos modos e géneros literários. Na perspetiva da autora citada, será fundamental haver uma representação multimodal nos *Curricula* do Ensino Superior, para que os futuros professores possam reconhecer os diversos modelos estruturais textuais. Em concordância, Silva & Arena (2012) reconhecem a importância de os futuros professores identificarem “ (...) o conceito de gênero, o qual coloca em ação modelos estruturais, temáticos e estilísticos relativamente fixos (contos, fábulas, crônicas de viagens, histórias policiais, poema épico etc.) que funcionam como formas mais ou menos estabilizadas e, portanto, reconhecíveis” (p. 10). Só um professor que reconhece os modelos pode posteriormente ajudar os seus alunos a reconhecê-los também.

Na opinião de Silva (2013a), caberá à Universidade visitar constantemente as obras que propõe que os seus alunos em formação leiam, para que os textos literários sugeridos sejam sempre representativos e atualizados e de modo a que “ (...) efetivamente inclua os melhores autores/ as melhores obras (...) ” (p. 39). Já Aguiar e Silva (1982) chamara à atenção para o facto de a literatura estar associada a um “(...) ininterrupto processo histórico de produção de novos textos” (p. 7-9), facto que implicará a referida visita constante das listas de textos bibliográficos da formação de professores, de modo a evitar tendências na representatividade histórica e no esquecimento dos textos novos. Na mesma senda, Diogo (1997) sugere que os programas de literatura, na formação de professores de português, tendem a “confinar-se a textos passados, não considerando a produção

mais recente” (p. 537), eventualmente porque, na opinião do autor, nem sempre se procede à tal revisitação e atualização das obras de leitura na formação de professores. Isto significará que se deverá dar mais atenção à atualização constantemente do currículo, incluindo-se, também, a cada revisão a produção literária do presente.

Para Santos (2014), a formação do ‘especialista’ deverá ainda contemplar a exploração dos Programas Nacionais do Ensino Básico. Reis (2009) partilha da opinião expressa por Santos, acrescentando que o professor de português precisará de conhecer profundamente os documentos oficiais que regulam a prática pedagógica do Ensino Básico, na medida em que será um “agente do desenvolvimento curricular” (Reis, 2009, p. 9). Na visão do autor, o professor terá de ser um conhecedor dos documentos reguladores, para o que seria fulcral uma formação que promovesse uma apropriação crítica em relação aos documentos referidos, e no que toca à educação literária do professor, que aqui se discute, e que se abrisse espaço na formação para conhecer o modo como a literatura se configura nos mesmos. Visão coincidente com a importância de desconstruir os programas ao longo da formação, é defendida por Duarte (1996), quando sugere que o *currícula* de formação, no Ensino Superior, terá de abrir espaço ao contacto mais aprofundado, por parte dos futuros professores de português, com documentos reguladores da prática e incutir nos formandos o hábito de acompanhar periodicamente a renovação destes documentos.

Tem sido também frequente ouvir-se que é significativo que o professor conheça como ocorre o processo leitor. A leitura, enquanto processo interativo e complexo, que vai da decodificação à compreensão, constrói-se, como sabemos, pela relação entre o texto, o leitor e o contexto (Kleiman, 2016). Ora, se estes três factores ao conviverem, no momento de leitura, condicionam a compreensão de um determinado texto será imprescindível que o professor os compreenda para poder auxiliar o voo leitor de cada aluno. O professor terá, pois, de reconhecer a leitura como uma tarefa estratégica e voluntária que exige esforço, atenção e concentração, estando, por isso, nela envolvidos processos perceptivos, cognitivos e linguísticos, que este terá de fomentar. Como diz Irwin (1986), “Perhaps, if we can understand how it occurs, then we can teach students to do it”. (p.2). Só um professor que conhece todo o processo de interpretação de um texto, seja literário ou não, pode ajudar os seus alunos a praticá-lo. Também identificará, com mais facilidade, lacunas no processo de interpretação dos alunos e poderá preveni-las ou remediá-las. Para tal, o professor precisa de, ao longo da sua

formação, aprender que o processo de leitura é um caminho no qual existem pressupostos que condicionam a compreensão textual, de que é exemplo o conhecimento prévio.

Pelo exposto até aqui, o professor de português terá de possuir um conjunto alargado de conhecimentos, que vão desde conhecimentos da história da literatura a conhecimentos sobre o processo leitor, mas estes não são suficientes para que se torne educador literário. Ou seja, além de se formar como 'especialista', este terá de se formar também enquanto 'leitor', para que a sua tarefa de educar literariamente se torne mais profícua. Na medida em que "(...) não é possível ensinar com rigor científico o que não se leu de forma reflectida" (Ceia, 2002, p. 20), só alguém que desenvolveu conhecimentos e refletiu sobre eles, pela suas próprias leituras literárias, será capaz de desenvolver a sua mestria literária:

Há uma diferença profissional e formativa entre o professor que aprendeu técnicas de leitura e interpretação do texto literário e aquele professor que, depois de realizada essa aprendizagem essencial, cresceu ainda mais produzindo ele próprio leituras e interpretações. [...] O poder de um professor de literatura mede-se pela sua disponibilidade maiêutica para construir saberes. (Ceia, 2003, p. 38)

Deste modo, a par da formação enquanto 'especialista', o percurso educativo do professor de português também deverá prever a vertente da **'formação do leitor'**. O caminho de formação deverá, por isso, desenvolver as competências de leitura dos professores em formação, num contínuo caminho de descoberta do prazer pela literatura que levará, consecutivamente, à criação de hábitos de leitura literária.

Com efeito, uma das finalidades da formação será contribuir para o desenvolvimento da competência leitora do professor, em especial relativamente ao texto literário. Para Azevedo e Balça (2016), ficará patente a necessidade de fomentar o treino intelectual do formando, o qual permitirá ao futuro professor ser capaz, ele mesmo, de, por exemplo, realizar tarefas inerentes ao processo de compreensão: efetuar inferências, encontrar indícios nos textos que permitem antecipar situações, criar expectativas perante descrições das personagens e conhecer arquétipos literários.

De facto, na opinião de Branco (2005), a formação do professor de português deverá passar pela "componente" literária, ao longo da sua formação, na medida em que este profissional deve ser, em primeiro lugar, um perito literário capaz de realizar a 'leitura literária'. Segundo este

autor, há dois tipos de contactos com textos literários que se podem realizar: a “leitura da literatura” e a “leitura literária”. A primeira pode ser realizada pelos leitores em geral; já a “leitura literária” é exclusivamente académica, pela sua especificidade e grau de conhecimento e competências implicados. Isto significa que, na opinião do autor supracitado, para que a “leitura literária” se realize, os professores de português têm de ser formados para serem *experts* desse tipo de leitura, ficando assim “mais preparados para darem conta dos aspetos específicos dos textos em causa, em determinados contextos especializados” (p. 91).

Também Silva & Arena (2012) concordam com a ideia de que a formação de professores deverá contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora literária. Porém, é preciso ter em conta que esse desenvolvimento exige prática e treino sistemático, pelo que “(...) nesse processo de formação [...] é fundamental que [a Universidade] promova situações de leitura, desafie os alunos a debater o texto, a construí-lo e a desconstruí-lo, instigue [...] a ter um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação.” (p. 12).

Na verdade, a leitura literária é, como se sabe, uma teia bastante intrincada, que exige o treino e domínio de capacidades. Como refere Ramos (2010):

A leitura literária, pelas suas características, exige, para além da descodificação de signos e da compreensão literal, uma leitura profunda, às vezes realizada nas entrelinhas do texto, nos seus espaços vazios ou nos não ditos, pelo que são exigíveis e expectáveis capacidades complexas e elaboradas ao nível da antecipação, da formulação de hipóteses e da criação de expectativas e inferências que conduzirão à compreensão e interpretação global do texto. (p. 59)

Por conseguinte, a questão do desenvolvimento da competência de leitura literária do futuro professor levantará outros problemas, uma vez que se espera que, à chegada ao Ensino Superior, o futuro professor já tenha iniciado o seu desenvolvimento. No entanto, num estudo realizado por Ramos (2012), conclui-se que existe um certo grau de impreparação dos alunos à entrada da Universidade, nomeadamente no que respeita à sua quase nula relação com o texto literário. Segundo o estudo referido, além de quase não apresentarem experiência leitora, os futuros professores possuem uma competência leitora de literatura muito débil para a idade. Esta é uma realidade que levantará questões ao *design* da formação do professor, sendo preciso, primeiro, perceber que perfil de

aluno chega ao ensino superior, que competência leitora possui, para, posteriormente, construir uma formação que possa, realmente, potencializá-la.

A par do desenvolvimento da competência leitora literária, a formação do professor deverá, na opinião de vários autores, como Ramos (2013) e Dionísio (2000), fomentar hábitos de leitura. Há evidências que apontam que ser leitor literário é um “(...) pré-requisito básico para a formação de outros leitores” (Ramos, 2013, p. 69), facto que permite concluir que, à partida, um professor que é leitor literário será, conseqüentemente, um profissional de maior excelência para criar hábitos de leitura literária, nos alunos do Ensino Básico. A expressão “hábitos de leitura” literária será entendida na perspetiva de Santos (2000), enquanto “(...) prática repetida ou prolongada (...) integrada na própria vida da pessoa” (p. 69), isto é, quando a leitura literária é adquirida como atividade regular, contínua no dia a dia do sujeito.

Já existem vários estudos sobre hábitos de leitura literária, como o de Ramos (2013) e o de Yubeno, Larrañaga e Pires (2014), que revelam que os estudantes, futuros professores, chegam ao ensino superior não leitores habituais. No estudo de Yubeno, Larrañaga e Pires (2014) concluiu-se que 57% dos estudantes de Educação Básica, futuros professores de português, eram ‘*Leitores Ocasionalis*’ de literatura, ou seja, liam de vez em quando, cerca de 3 a 10 livros por ano, e 27% eram ‘*Falsos Leitores*’, isto é, não liam durante o seu tempo livre ou liam, no máximo, dois livros no ano. Apenas 6% dos futuros professores eram considerados ‘*Leitores Habituais*’, o que significava que liam, voluntariamente, pelo menos, 11 livros por ano.

Num outro estudo, realizado por Leite (2013), na génese da parca leitura dos estudantes no Ensino Superior estará o “ (...) caráter obrigatório das leituras escolares e da avaliação dos supostos resultados dessas leituras” (p. 172) literárias. Conhecer estas motivações, pode dar pistas sobre como solucionar a reduzida leitura literária por parte dos professores em formação.

Efetivamente, conhecendo os estudos supracitados, poderá pensar-se que a formação de professores terá de, em vez de ‘desenvolver hábitos’ de leitura literária, ‘criar hábitos’, praticamente, do zero. De facto, vários autores têm chamado a atenção para “ (...) a importância de se repensar o papel da Universidade na formação efetiva de professores-leitores de literatura” (Andrade Júnior, 2011, p.79). Segundo Galvão & Silva (2017), o primeiro passo para se criarem professores-leitores de literatura é o próprio professor Universitário ser, ele mesmo, um exemplo de leitor literário:

Ao visualizarem seu mestre lendo ou quando ele compartilha suas experiências de leitura, os estudantes podem se motivar para o ato de ler, a partir de sua identificação com o exemplo do docente. Terá de haver, portanto, espaço na sala de aula para que docentes e discentes exponham suas experiências leitoras, com o objetivo de fazer circular o conhecimento e as vivências que essas diversas leituras proporcionam. Dessa maneira, abre-se espaço para a percepção de que ler pode ser uma atividade divertida e enriquecedora, e não apenas uma obrigação imposta pelos professores. (p.33)

A premissa destes autores sugere que um professor Universitário de literatura ao estar entusiasmado e ao ser um entusiasta com o próprio ato de ler literatura contribuirá para, mais facilmente, criar hábitos leitores e o gosto pela leitura nos seus formandos, futuros professores.

Sobre a questão da formação de hábitos leitores literários, Azevedo e Balça (2016) argumentam que ninguém nasce leitor, torna-se leitor, pelo que não é uma tarefa fácil a fomentação desses hábitos nos professores em formação. Na perspectiva de Andrade Júnior (2011), a criação de leitores não é compatível com métodos demasiado teóricos, onde o aluno adquire um papel passivo de receptáculo de informação. Ao invés, talvez faça mais sentido que a formação do professor assente num paradigma a que Leite (2013) chama de 'Ensino Sociocultural da Literatura', o qual "valoriza as interações entre os leitores a propósito do texto, mais do que o estabelecimento de uma (pretensa) leitura correta e definitiva, ou a individualidade de cada leitor particular." (p.174).

Visão concordante com um ensino sociocultural da literatura tem Mello (2011) quando refere que se esperará que, ao longo da formação do professor, se promova " (...) a estimulação das interações entre os leitores e os textos" (p. 310), por forma a desenvolver hábitos de leitura. De facto, as rotinas de leitura estarão mais relacionadas com a interação verbal e a formação da consciência individual do leitor a qual só se consolida no jogo de tensões e relações com outras consciências e outras visões, quer semelhantes quer diferentes, do mundo e sobre o texto.

Por outro lado, autores como Andrade Júnior (2011) alertam para o facto de não se defender ler o texto apenas dentro "de um purismo *naïf* para as aulas de literatura em que só a leitura literária isenta de qualquer teoria e crítica pudesse ter permissão de entrada." (p. 87). Ou seja, não passará, apenas, por ler livremente o texto literário, mas, à volta do texto, criar-se um contexto de conversa sobre ele, de partilha de opiniões, numa reflexão que vá para lá do texto e que ajude a ver as

múltiplas leituras que esse texto tem, e que, por isso, o tornam literário. É nesse sentido que este autor alerta para a necessidade de:

(...) uma dinâmica de aula em que o debate e a discussão favoreçam a inclusão da voz dos discentes, que precisam se reconhecer aí como sujeitos de suas leituras, e não apenas meros reprodutores da leitura institucionalizada ou pela voz do professor universitário, legitimados pelo status da pesquisa acadêmica (Andrade Júnior, 2011, p. 87).

Leite (2013) situa-se na mesma linha ao sublinhar que nas Instituições de formação será necessário promover o contacto dos futuros professores com práticas que os conduzam a “ (...) estabelecer laços de fértil cumplicidade entre os leitores e os textos (...) e levar a que os próprios alunos acolham com vontade e interesse as oportunidades de contacto com a literatura” (p. 172).

Apontar-se-á como estratégia válida para formar leitores literários aquela a que Ballester & Isa (2000) denominam por «interpretação partilhada», a qual prevê a criação de uma interpretação conjunta da turma. A defesa da compreensão partilhada, é também uma estratégia defendida por Azevedo (2006), na medida em que esta estratégia valoriza o confronto de diferentes interpretações em sala de aula e fomenta, por isso, o diálogo de compreensão entre os intervenientes. Segundo os autores mencionados anteriormente, ao longo de várias sessões vão-se construindo comunidades de leitores, onde se entende o texto literário como um campo de possibilidades, a partir do qual o(s) leitor(es) toma(m) as suas (individuais e coletivas) decisões interpretativas.

Podemos, então, pensar a formação do professor leitor como um processo (e não um produto) que é progressivo e crescente e “ (...) que se constrói na base da equação: hábito > prazer > cultura > sociedade leitora.” (Mendes, 2008, p. 196). Assim, a leitura sistemática de literatura, durante a formação, contribuirá para que a leitura se torne um hábito. O hábito de leitura levará, progressivamente, ao prazer leitor, o que criará dentro do grupo de alunos uma cultura de partilhas leitoras, construindo-se, com o tempo, uma micro sociedade leitora, dentro da Universidade.

O Ensino Superior deverá ser, portanto, por tudo o que se disse, um espaço promotor da “(...) criação coletiva de sentidos” (Geraldí, 2013, p. 25) entre os professores em formação, para que a leitura literária se torne um hábito.

Sobre o assunto em debate, a formação de leitores literários, Almeida & Freire (2010) advertem que “não há fórmulas mágicas para formar leitores (...) não se consegue obrigar alguém a ler

– o máximo que conseguimos ao tentar fazê-lo é armar o aluno com bons motivos para não gostar”. (p. 201). De facto, não há uma receita mágica para criar hábitos leitores literários, mas muitos autores têm defendido que uma via para criar leitores é aprender a “ (...) ter o prazer da leitura sob controle” (Cosson, 2006, p.119). Isto significará que a formação dos futuros professores além de abrir espaço ao fomento de leitores literários habituais, terá de promover o gosto pela leitura literária.

Já em 1977, Britton falava da importância do “legado do prazer” literário, desenvolvendo-se o prazer que ler um texto literário pode provocar, e que a formação de professores pode ajudar o sujeito em formação a descobrir. Da mesma forma, Souza, Giroto, & Silva (2012) defendem que a formação dos professores deverá fomentar um trabalho no sentido de fazer com que “ (...) o professor, no interior da formação docente, da sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética.”(p.168). Também, para Wanderley, (2015), o contacto, por si só, com muitos e diversificados textos literários contribui para se descobrir o gosto pela leitura, ao vivenciar-se uma experiência estética pessoal:

(...) a sua experiência estética de leitura literária não acontecerá como um fim em si mesmo, mas como oportunidade e possibilidade de um encontro sensível e legítimo. Para que, quem sabe, a partir dessa aproximação a um novo mundo descortine à sua frente, fazendo nascer a mesma —paixão e o mesmo —fascínio que um dia encantaram seus professores de Literatura. (p. 158)

Se considerarmos que a “experiência estética” é uma oportunidade de “suscitar o sentimento do belo” (Jouve, 2015, p. 113), como tal, será sempre subjetiva, variando de leitor para leitor, porque o juízo estético é pessoal. Quer isto dizer que proporcionar essa experiência levará tempo e implicará um trabalho sistemático.

Por tudo quanto se disse, ‘a formação do leitor’ incluirá o desenvolvimento da competência leitora, o fomento de hábitos de leitura e o despertar do gosto pela leitura, constituindo um desafio na formação do professor porque, como refere Azevedo (2018), “ (...) 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 a obter.” (p.5).

Apesar de concluirmos que haverá uma diversidade quase infinita de formas de entender e formar leitores esperamos ter demonstrado, pelos argumentos apresentados, que é importante educar literariamente e formar verdadeiros leitores habituais com prazer em ler. Destaque-se, todavia,

a metodologia proposta por Corrêa e Martins (2007), que compara a 'formação do leitor', no Ensino Superior, a "uma visita a um museu" (p.7). Uma sugestão metodológica que visa dotar o leitor da capacidade de apreciar um texto literário como " (...) um objeto artístico, pelo seu trabalho de elaboração linguística, como se aprecia uma pintura ou uma escultura, pela elaboração da matéria-prima" (p.7). Assim, formar um leitor é equiparado a formar um apreciador de escultura ou pintura. Desta forma, parece imprescindível o momento de fruição da obra que, por vezes, de tão evidente que parece ser, fica esquecido na aula de língua portuguesa do ensino superior. Quando um sujeito vai a um museu, a primeira "coisa" que faz é olhar a obra e parar para a apreciar. Em vista disso, a 'formação do leitor' começa precisamente aí: o enamoramento com a obra literária.

No que concerne à "construção" do professor de português, enquanto educador literário, para além de este receber formação enquanto especialista literário, desenvolver hábitos de leitura e aprender a gostar de ler literatura, **formá-lo como 'mediador'** tem sido apontada como sendo uma outra finalidade da referida instrução. Segundo Gomes (1996) "só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de saber comunicar" (p.12) esse gosto, esse conhecimento e esse hábito. Haverá, portanto, determinados aspetos que a formação terá de assegurar para que um professor seja capaz de assumir o papel de mediador, sendo alguém que tem conhecimentos científico-literários e que já é um leitor habitual, terá criado a base para se tornar, então, "mediador". Segundo Silva (2009):

(...) se tivermos conseguido que os futuros mediadores a quem concedemos formação conheçam o universo mais ou menos variado e amplo de autores e textos representativos da literatura preferencialmente destinada as crianças, possuam uma formação literária de base, sejam autónomos na seleção de um texto, partindo da sua qualidade literária e tendo em conta a diversidade inerente aos leitores em crescimento, e se sintam comprometidos e entusiasmados com a perspectiva da partilha de um gosto emergente pela leitura e pelos livros, daremos por produtiva a nossa actividade. A prática de técnicas e de estratégias criativas ou inovadoras de mediação virá depois. (p. 28)

Isto quer dizer que a formação de professores terá primeiramente que criar condições para se formarem 'especialistas-leitores', a base para se formarem, posteriormente, como mediadores. Stephani & Tinoco (2014) referem mesmo que só consegue incentivar a ler literatura, aquele que no decorrer da sua formação construiu um percurso leitor, desenvolveu uma boa relação com a leitura, sendo ele mesmo leitor, e se tornou um conhecedor literário.

Entender-se-á como mediadores literários, os profissionais que, em contexto formal, aproximam a literatura do leitor, ou seja,

(...) pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não tem uma rota única nem uma metodologia específica.(...) (Reyes, 2010, p.1).

Segundo Silva (2013a), outros sujeitos poderão ser mediadores, sem serem professores - pense-se na mediação em contexto não escolar, realizada, por exemplo, por bibliotecários ou críticos literários. Porém, o professor de português será o mediador escolar por excelência, porque terá aprendido formalmente técnicas para o fazer. Assim sendo, o Ensino Superior será a principal instância responsável pela formação explícita e oficial destes mediadores profissionais de leitura literária (Barros (2018). Logo, espera-se que, ao longo da licenciatura, o professor em formação não só compreenda em que consiste o papel do mediador, como também desenvolva as devidas competências e conhecimentos para colocar em prática tal faceta.

Na mesma linha de pensamento, Pereira (2008) realça que “ (...) para que um adulto se coloque entre o livro e o seu leitor é absolutamente necessário que o livro seja um seu objecto íntimo, situado muito dentro de si, pelo gosto e pelo conhecimento que dele vai construindo em diferentes leituras” (p. 50). Daqui se conclui que o mediador terá que possuir não só os conhecimentos literários (ser ‘especialista’), mas também uma biblioteca pessoal de leituras (ser ‘leitor’), para que possa, no ato da leitura literária, oferecer intertextualidade, isto é, outras referências e correlações entre textos, tornando o ato de ler mais rico e motivador. A este propósito, Geraldi (2013) considera que:

Ninguém pode oferecer ao texto outros textos com que cotejá-lo se não for leitor. Ser mediador de leituras na escola é ser leitor, e como leitor, ser capaz de enriquecer o contato do leitor iniciante pela oferta de outros textos com os quais cotejar o que se leu e como se leu o que se leu. (p. 28).

Ao mesmo tempo, o mediador terá de ser um *coach* da leitura, isto é, alguém que incentiva constantemente o ato de ler, quase como se de um treinador se tratasse, que motiva os seus pupilos a não desistirem. Na ótica de García Teijeiro (2013), o mediador terá um papel decisivo no processo de formação leitora dos seus alunos, em especial enquanto potenciador que «contagia» (ou não) o gosto pela leitura literária. Com efeito, a mediação só será eficaz se quem a pratica possuir, não

só um conjunto de conhecimentos, capacidades e experiências leitoras, mas também atitudes para com a literatura. Concretamente, estas traduzir-se-ão no gosto pela leitura do próprio mediador, colocado em ação, no momento em que dá a ler um texto literário. Há até quem se refira ao mediador como tendo não só o papel de *coach*, que orienta, motiva e define a tática, como também lhe dê o papel de árbitro (Perrone-Moisés, 2006), ou seja, aquele que assume responsabilidades dentro de uma plataforma ética de discernir os *timings* e as aprovações do jogo da leitura.

A mediação terá como objetivo motivar o aluno para a leitura, e isto significa que o primeiro passo da mediação é o despertar do interesse pela literatura, para que “o amor aconteça” (Alarcão, 1995, p.14). Poslaniec (2006) refere ser fundamental que os alunos “(...) descubram as suas próprias motivações para ler (...) a ponto de se implicarem na leitura, de se projetarem nela; de se apropriarem do texto de tal modo que tenham a impressão de que foram eles que o escreveram.” (p. 15).

Para aproximar a literatura dos alunos, o professor deverá começar por conhecer as características e os gostos do público-alvo com quem trabalha pois um professor mediador só conseguirá transmitir o gosto pela leitura se

(...) conhecer o leitor a quem vai levar o livro. Se o livro escolhido for o que julga certo para aquele leitor, então o mediador terá a possibilidade de conseguir um verdadeiro leitor: aquele que vai querer reler o texto, o autor ou mais textos como aquele [...] que o poderá levar a prosseguir na vida como leitor persistente, questionador, leitor de literatura. (Pereira, 2008, p. 50)

Logo, será essencial que a formação, no Ensino Superior, muna o mediador da competência necessária para saber realizar um diagnóstico dos gostos leitores dos alunos, bem como das competências leitoras dos mesmos, para deste modo, propor os livros a ler. Roig Rechou (2013) adverte que:

(...) se o mediador ten en conta os gustos dos discentes, as súas expectativas e competências para elixir e evitar que o canon oculto entorpeza o canon escolar que será o que marque o camiño cara ao goce estético que a lectura e o coñecemento podem proporcionar (p. 27)

Ainda no que diz respeito à importância da recomendação de livros, Ceia (s.d.) vai mais além e afirma ser uma tarefa tão vital “(...) tão importante e tão útil como recomendar que se beba muita água.[...] (p.8)”. Realce-se que a seleção dos textos em função do público-alvo não significará que os livros que o

professor vai dar a ler sejam exclusivamente aqueles de que o aluno gosta, mas o futuro professor deverá ir diversificando e propondo textos que possam ir motivando, agora uns alunos, outrora outros, despertando a experiência estética, e, em consequência, o gosto pela leitura. Só experienciando o belo, o aluno passa a ser apreciador da literatura. Neste sentido, o mediador tem que aprender a diagnosticar e a levar os livros certos, para proporcionar o contacto, porque o importante é, segundo Silva (1992) o “encontro” (p. 26) com o livro certo.

Na voz de vários autores, como Silva (2015) e Nóbrega (2014), será, ainda, de relevo, a criação de um currículo de formação de professores de português que desenvolva estratégias de comprometimento com a futura prática profissional docente. Essa aproximação à prática é defendida, nomeadamente, por Silva (2015), no sentido de se desenvolverem estratégias e materiais diversificados e criativos para uso didático, como, por exemplo, a construção de *ebooks*; de biobibliografias interativas, como *moviemakers*, *imovies*, *spotmotions*, entre outros, que permitirão planificar atividades de mediação e animação literária.

Também Bernardes (2011) defende a criação de um *Curriculum* de formação que ajude o professor na produção de “(...) materiais bibliográficos, audiovisuais e informáticos úteis e atractivos, tal como fazem os colegas de outros países” (p. 46), indo, deste modo, ao encontro de uma política escolar de “produção de material didáctico”, já reivindicada por Mello, em 1996.

Sobre a aproximação à literatura, existe, porém, quem chame a atenção para o facto de o mais importante na mediação não serem os momentos que se seguem à leitura, mas a fruição do próprio texto, não se circundando, necessariamente, a leitura literária de outras atividades didáticas. Segundo Silva (2015), no momento de contacto com o texto, o leitor irá:

(...) fruir o texto ouvido, saborear as palavras. É o espaço de promoção do encontro do leitor com palavras conhecidas, desconhecidas, intrigantes, assustadoras, alegres e, principalmente, sonoras. Enfim, é o momento de encantar pela palavra. No entanto, na escola as histórias ouvidas, quase sempre, são transformadas em extensão das atividades didáticas utilizadas nas disciplinas de português e artes. Dessa forma, o sentido estético fica subjugado a atividades didáticas, escolarizantes tais como: reescrever a história ouvida, dar outro título para a história, entre outros aspectos (p. 500).

Para que o aluno saboreie as palavras, a formação do mediador, segundo Nóbrega (2014), deverá promover o desenvolvimento de técnicas de animação leitora, que passam por práticas de leitura de um texto literário em voz alta, para o respetivo público-alvo. A leitura em voz alta será

entendida como “(...) um movimento de aproximação daquele que lê àquele que ouve” (p. 238), e, para que esse momento seja proficiente, o mediador terá de aprender a ler modeladamente em voz alta, porque ler em voz alta é o primeiro patamar de acesso à leitura. De facto, uma menos boa leitura em voz alta será a primeira barreira para captar (ou não).

Relativamente à importância de o mediador saber ler em voz alta, Geraldi (2013) refere que, sendo este um ato de interpretação precedido de muito trabalho, ao longo da formação, o professor terá de ficar ciente de que “(...) a preparação de uma aula de leitura de texto literário não pode ser resumida à rápida leitura prévia do texto que será lido!” (p. 29). Na verdade, saber ler em voz alta implicará compreender prévia e integralmente o texto, saber colocar a voz, pensar no ritmo de leitura que se vai adotar, no volume, no ambiente mais adequado, nas pausas de leitura que o mediador efetuará, nas entoações que podem ajudar à compreensão do texto... o que exigirá preparação prévia da parte do professor, e treino. De um ponto de vista prático, ler em voz alta implicará que o professor tenha lido e relido várias vezes o texto antes de o levar aos seus alunos, tendo compreendido a urdidura textual de modo a ter previamente tecido, por exemplo, a sua própria rede de intertextualidades.

No reconhecimento de que a competência de leitura em voz alta se aprende (Bastos,1999), com o treino e prática, ficando o mediador mais experiente e fluente a cada leitura, será necessário que a formação académica treine, com os futuros professores de português, também mediadores, esta competência. Para a autora mencionada, “(...) não existem receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que cada animador vai ganhando confiança.” (p. 291).

Uma vez dominada a competência de leitura em voz alta, o mediador será capaz de se tornar o ‘agente de leitura’, aquele que guia a leitura. Yunes (2014) faz a seguinte comparação: “ (...) imagine a praça, a rua, a casa cheia de ouvintes ávidos nos horários de atuação de Agentes de Leitura. É preciso saber conduzir os encontros, cedendo a palavra, coordenando as intervenções” (p. 150). Conclui-se, então, que a formação de professores deverá criar condições para o professor aprender e experimentar essa “condução de encontros”. Espera-se que, enquanto ‘Agentes de Leitura’, os mediadores aprendam a guiar encontros com livros que conduzam ao “Deslumbramento” do leitor (Dacosta, 2002), o momento do encantamento propiciado pelo texto literário:

(...) Continuei a minha pedagogia de deslumbramento pela palavra literária, acompanhada da necessidade de criação de olhos interiores, já que essa palavra exige que não percamos o nosso olhar lúdico da infância, um olhar humanizado que nos irmane a todos, um imaginativo que nos dê asas, um olhar sensível, atento às pequenas coisas que passam despercebidas e o olhar transformacional dos poetas, que não veem as borboletas voar duas a duas mas um voo dobrado pelo espelho do ar, nem gotas de água a cair de uns dedos magros a aspergir um jardim seco, mas sementes de vidro ao sol. (p. 206)

Sobre o texto literário como um “objeto mágico”, que torna o professor de português numa espécie de deslumbrador, Bortoni & Júnior (2014) utilizam da expressão “oralisfera” (p. 216) para descrever o ambiente de fascínio pelo texto literário que se espera que o mediador estabeleça durante o instante de aproximação entre o livro e o leitor. Isto significará que um bom mediador é aquele que, pelo modo como pronuncia as palavras, pela sua expressão, provoca nas crianças que ouvem, de olhos maravilhados, um deslumbramento e um encantamento tal que, ainda que estejam fisicamente na sala de aula, será capazes de as transportar, em pensamento, para o Japão, para uma ilha, para um sonho...

Em suma, podemos concluir que há três grandes finalidades, que se complementam entre si, para a educação literária do professor de português, as quais construirão um profissional trifacetado: **especialista-leitor-mediador**. Segundo os modelos atuais, formar-se professor de português, educador literário do Ensino Básico, implicará possuir conhecimentos sobre a história da literatura; a teoria da literatura; o Cânone literário; os Modos e os Géneros literários; os textos que compõem a literatura infanto-juvenil; os programas oficiais da língua portuguesa; o processo geral de interpretação; os pressupostos leitores para que a compreensão se efetive; ter desenvolvido competências de leitura, hábitos de leitura e gostar de ler; saber motivar para a leitura; saber diagnosticar gostos leitores e competências de leitura dos alunos; ler proficientemente em voz alta um texto; pedagogizar de modo adequado um texto literário; produzir materiais e estratégias diversificadas de mediação de textos literários e saber conduzir encontros com textos literários que contribuam para o “deslumbramento” literário dos alunos do Ensino Básico.

Tendo em conta tudo o que acima se disse, esta investigação propõe-se questionar como estará, de facto, a ser formado o professor de português do 1.º e do 2.º Ciclo do século XXI, em Portugal, para ser um educador literário.

No capítulo II apresenta-se o objeto e os objetivos do estudo, bem como a pergunta que norteia a investigação. Fundamenta-se a natureza metodológica mista do trabalho, esclarece-se o desenho adotado e explicitam-se os procedimentos de recolha e análise dos dados, por objeto ou sujeito: Currículo de formação, Professores, Práticas de avaliação e Alunos.

1. O objeto e os objetivos do estudo

Assumida a importância que a presença da literatura tem na aula de língua, o professor de português é o sujeito que, na escola, se assume como o educador literário por excelência. Reconhecemos que um professor de português não é um professor de literatura, mas se a aula de língua, no ensino básico, se consubstancia, sobretudo, pelo texto literário, este, entre outros conhecimentos e competências, tem de ter uma vasta bagagem de índole literária, para a tarefa que é educar literariamente os alunos do ensino básico. Por conseguinte, é fundamental que se conceba uma formação, no Ensino Superior, que abra espaço à formação literária do professor de português do Ensino Básico.

Em Portugal, o professor de português do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclo) é formado em 32 Instituições que ministram a licenciatura em Educação Básica no país. Estes estabelecimentos de ensino apresentam características de índole diversa, que vão desde, serem instituições:

- com séculos de tradição/ mais recentes;
- públicas / privadas;
- categorizadas em ensino universitário (7) / politécnico (25);
- localizados no continente (norte, centro, sul, litoral, interior) / nas ilhas;

Em 2014, ano em que se iniciou este estudo, a LEB era ministrada nas seguintes instituições:

20 Instituições públicas:

- Instituto Politécnico da Guarda - Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto;
- Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação;
- Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação de Bragança;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Educação de Castelo Branco;
- Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra;
- Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais;
- Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa;
- Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação;
- Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém;
- Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação;
- Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação;
- Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Educação de Viseu;
- Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação;
- Universidade da Madeira;
- Universidade de Aveiro;
- Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais;
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Escola de Ciências Humanas e Sociais;

- Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação;
- Universidade do Minho;
- Universidade dos Açores;

12 Instituições privadas

- Escola Superior de Educação de Almeida Garrett - Lisboa;
- Escola Superior de Educação de Fafe;
- Escola Superior de Educação de João de Deus - Porto;
- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti - Porto;
- Escola Superior de Educação de Torres Novas - Santarém;
- Escola Superior de Educação Jean Piaget - Almada;
- Escola Superior de Educação Jean Piaget - Arcozelo;
- Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich - Lisboa;
- Instituto Superior de Ciências Educativas - Lisboa;
- Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro - Porto;
- Instituto Superior de Educação e Ciências - Lisboa;
- Instituto Superior Politécnico Gaya – Escola Superior de Educação de Santa Maria - Porto;

A formação que os estabelecimentos supracitados facultam circunscreve-se a orientações específicas, definidas pelo Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior operado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Posteriormente, as orientações que norteiam a LEB foram já complementadas pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, e pelo Decreto-Lei n.º 79/2014. Todas estas alterações veiculadas pelos decretos e portarias mencionados, levaram, como sabemos, à substituição dos anteriores modelos de formação de professores, por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos para obtenção da habilitação profissional para a docência.

Perspetiva-se, por isso, que, ao longo deste “novo” percurso, 1.º ciclo de estudos (licenciatura) e o 2.º ciclos de estudos (mestrado), seja proporcionada aos estudantes da LEB uma formação através da qual construam ativamente conhecimentos, quer científicos quer pedagógicos, e desenvolvam competências e atitudes que lhes permitam edificar uma formação global, capaz de os munir de ferramentas para o árduo desafio de serem professores de Educação Básica. Ainda que reconheçamos que a licenciatura e o mestrado se complementam e articulam, neste trabalho, focámo-nos, apenas, nos dados relativos à primeira que funciona como um importante momento de formação comum.

Assim, tomaremos como objeto de estudo a formação de professores de português, na licenciatura em Educação Básica. Concretamente, pretendemos estudar a formação de professores e a

presença da literatura na mesma, e, sabendo que este objeto é complexo, implicará ter em conta que diferentes concepções de formação poderão conviver em vários lugares, como Planos de Estudo, Unidades Curriculares, Programas e respetivos objetivos e conteúdos, metodologias de ensino e avaliação, concepções de ensino dos sujeitos que planificam e concretizam a própria formação. Isto quer dizer que, dependendo das instituições em que cada professor se forma, os currícula de formação e os sujeitos que nela estudam e trabalham poderão ter, ou não, a leitura literária e a literatura como eixos estruturantes da sua formação.

O presente trabalho inscreve-se num contexto em que, cada vez mais, se reclama “a urgência da realização de trabalhos voltados para (...) a “formação de professores” (Santos, 2010, p. 14). É, por isso, um estudo que visa ultrapassar a reconhecida escassez de investigação sobre a formação de professores de português em Portugal. (Bernardes, 2010). Até porque, segundo Reis (2007) é imperioso “encararmos o ensino do português como um imperativo nacional e uma questão de Estado.” (p. 9).

É uma investigação que pretende responder às seguintes questões levantadas por Branco (2015,p.18): “Que saberes poderão garantir um bom desempenho profissional?; Que modelos de formação respondem melhor às necessidades da profissão” do professor de português, neste caso enquanto educador literário de crianças?

Resumindo, elegemos como objeto de estudo a formação do professor de português do ensino básico, ao nível do 1º ciclo de estudos, concretamente, a licenciatura em Educação Básica, e tomamos como principal pergunta de investigação a seguinte:

Como e com que orientações está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários?

A partir da pergunta de investigação vários objetivos de pesquisa foram gerados tendo em conta o panorama de formação de professores de português em Portugal:

1. Caracterizar as concepções de formação para a educação literária que emergem dos Planos de Estudo das Licenciaturas em Educação Básica;

2. Identificar os objetivos e os conteúdos das Unidades Curriculares de literatura e didática da língua, nas Licenciaturas em Educação Básica;
3. Constatar as concepções de formação para a educação literária configuradas Unidades Curriculares de literatura e didática da língua, nas Licenciaturas em Básica;
4. Caracterizar as concepções de formação para a educação literária dos professores de Licenciaturas de Educação Básica;
5. Caracterizar as práticas de formação para a educação literária dos professores dos cursos de Educação Básica, especificamente as configuradas nos instrumentos de avaliação;
6. Descrever as concepções de educação literária dos estudantes do 1.º ano e do 3.º ano dos cursos de Licenciatura em Educação Básica;
7. Recolher informações sobre as práticas de leitura dos estudantes do 1.º ano e do 3.º ano dos cursos de Licenciatura em Educação Básica;
8. Comparar práticas e hábitos de leitura no início e no fim da Licenciatura em Educação Básica;
9. Relacionar concepções e práticas à luz dos objetivos da formação de leitores literários na escolaridade básica;

Caracterizar os 'Planos de Estudo', as 'disciplinas' que integram a formação, os 'conteúdos' privilegiados, os 'objetivos' presentes em cada Unidade Curricular, os modelos de formação que emanam do 'discurso dos professores' de literatura, as metodologias que veem sendo adotadas; o que os professores de literatura do ensino superior pensam sobre formar professores para a educação literária e 'o que os alunos do ensino básico têm aprendido conceptualmente e pedagogicamente sobre

educação literária', permite verificar os diferentes entendimentos de ensino-aprendizagem, os paradigmas, as tendências subjacentes ao processo de formação do professor de português do Ensino Básico, no que à literatura diz respeito.

No que concerne à literatura, seria de esperar que a formação fosse capaz de formar um profissional para as três valências apontadas como primordiais, por diversos investigadores e a que se aludiu detalhadamente no capítulo I: ser 'especialista da literatura', ser 'leitor literário' e ser 'mediador'. Acreditamos que há Unidades Curriculares, como as da esfera da literatura e da didática onde, mais facilmente, se possa perceber como está a ser, de facto, a formação do professor de português para essas valências. Além disso, este está a ser formado não só através de um currículo específico, mas também através de intervenientes, que queremos conhecer e caracterizar. Pela confrontação de conceções emergentes do Currículo de formação, dos Professores, dos Alunos e das práticas de Avaliação forneceremos contributos para a reflexão sobre a formação de professores de português em Portugal, sobre o perfil do professor de português do ensino básico que se está a formar no século XXI e, eventualmente, apesar das limitações do estudo, contribuir objetivamente com sugestões sustentadas para a melhoria da mesma.

Além disso, sabendo que a formação vai ter repercussão nos alunos do Ensino Básico com os quais vai trabalhar, os alunos do Ensino básico só receberão uma educação literária que contribua para serem eles próprios leitores competentes e habituais, com o legado do prazer sob controle e competentes literariamente se o professor de português for formado nesse mesmo sentido. Intentando este trabalho ser uma investigação vinculada à prática, por meio deste consideramos, também, ser possível ter uma antevisão de como se pode estar a passar a formação do leitor literário na Escola Básica.

2. A natureza e o *design* do estudo

A presente investigação pretendeu, como se disse, responder à questão: *Como e com que orientações está a ser formado, no país, o professor de português, para vir a ser formador de leitores literários?* Para tal, consideramos que o objeto que queremos examinar, a formação dos professores de português, é, em nosso entender, melhor estudado recorrendo a diversos tipos de dados, pelo que adotamos uma estratégia metodológica mista. É, portanto, um estudo que concilia métodos quantitativos e qualitativos na tentativa de reunir o máximo de dados sobre a formação em Educação Básica. De facto, investigar é um processo fundamental para o desenvolvimento do conhecimento, enquanto “tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2002, p.5) e enquanto “aproximación de más éxito para el descubrimiento de la verdad” (Cohen & Manion, 1990, p. 27) sobre um objeto de estudo: neste caso a formação de professores de português.

Sendo um estudo misto, este trabalho combina vários dados e recorre a técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa (Creswell & Plano Clark (2011). Esta estratégia é chamada por Johnson & Onwuegbuzie & Turner (2007) de “o terceiro paradigma da pesquisa” (p. 15) e ocupa, nos dias de hoje, um lugar de proeminência na investigação educativa, enquanto referencial metodológico com grandes potencialidades (Coutinho & Chaves, 2000).

Ao utilizar métodos mistos reúnem-se as duas maiores tradições metodológicas da academia, a tradição mais empirista (quantitativa) e a mais interpretativa (qualitativa), na tentativa de “ampliar e aprofundar o entendimento e a corroboração” (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007, p. 123) dos dados.

Assim, a formação dos professores de português, por tudo o que envolve, pelos intervenientes; pelo contexto; pela regulação, necessita que se observe, como objeto, de variadas formas. Adotamos, portanto, um estudo misto, na medida em que se tem como aspiração uma descrição o mais exaustiva possível do estado de coisas relativo à formação do docente de língua, o que permitirá que fiquemos a conhecer tendências nacionais sobre a formação do futuro professor de português do Ensino Básico, ainda que aqui prevaleça o estudo quantitativo sobre o qualitativo.

A investigação é maioritariamente quantitativa porque se reviu laboriosamente grandes quantidades de dados provenientes de uma ampla recolha documental, constituindo-se por

consequente uma medição rigorosa e controlada da formação de professores. Fazem parte do *corpus* documental: Planos de Estudo, Programas de Unidades Curriculares, Designações de Unidades Curriculares, Objetivos de Unidades Curriculares, Conteúdos de Unidades Curriculares e Instrumentos de avaliação.

Como sabemos, a pesquisa quantitativa, quando utilizada isoladamente, apresenta desvantagens, nomeadamente o facto de reduzir a ciência ao campo observável, não tendo em conta o contexto que circunda os dados, e, por isso, utilizamos também dados qualitativos, especificamente recorrendo ao discurso dos professores de literatura do Ensino Superior, com o intuito de compreender o contexto que circunda os dados quantitativos e de aprofundar a investigação. Pela utilização em simultâneo da investigação qualitativa, que se caracteriza pela aproximação interpretativa e naturalista o um objeto (Mertens, 2010), aplicada a “situações concretas” (Coutinho, 2014, p. 30), neste caso ao discurso dos professores, foi possível a compreensão aprofundada da problemática, permitindo aferir o que está na base de determinadas escolhas, comportamentos, atitudes ou convicções presentes nos documentos alvo de análise documental, e assim ter uma visão mais holística da formação de professores.

Sentimos que a utilização da pesquisa qualitativa teve a desvantagem de ser limitada por ser aplicada a uma quantidade menos alargada de dados. Isto deveu-se essencialmente ao facto de ser mais morosa, na medida em que implicou mais “recursos materiais, temporais e pessoais” (Günther, 2006, p. 209) quando comparada, por exemplo, com a pesquisa quantitativa. De facto, a recolha de dados qualitativos foi bastante mais demorada, dispendiosa e difícil ao investigador, quando comparada com a recolha de dados quantitativos, uma vez que implicou a deslocação do mesmo e consequentes gastos de tempo e dinheiro. No entanto, e apesar de a quantidade de informação qualitativa recolhida ser, de facto, menor do que a quantitativa, os dados qualitativos permitiram produzir um conhecimento mais abrangente (Chizzotti, 2003) e em conjunto com os quantitativos, serem complementares para compreender de forma mais globalizante e integral a formação de professores em análise.

Tendo-se como objectivo considerar pontos de vista - de professores e alunos - e perspectivas múltiplas - vindas do currículo de formação e modos de avaliação -, a adoção de uma metodologia mista foi, por tudo o que se disse até aqui, em nosso entender, a melhor opção para esta

investigação na medida em que permitiu gerar mais informação relativa às facetas em que a formação do professor de português se movimenta.

A abordagem multimétodo forneceu, de facto, melhores possibilidades analíticas para este objeto, possibilitando uma interação entre os diferentes tipos de dados, provindos dos textos, dos sujeitos e das práticas. Especificamente, foi mais vantajosa para a inferência e a comparação de concepções e práticas, por exemplo avaliativas, na medida em que os instrumentos de avaliação e os depoimentos dos professores sobre os mesmos foram objeto de análise de conteúdo e discursiva, respetivamente, e puderam ser analisados em diálogo. Deste modo, a adoção em paralelo de técnicas de análise qualitativas e quantitativas permitiu produzir a interligação de dados que puderam, por sua vez, ser confrontados entre si fazendo com que a análise de dados ocorresse de forma mais ampla, cobrindo, em consequência, mais possibilidades de interpretação. Assumimos, portanto, as vantagens de metodologias híbridas (Morais & Neves, 2007) de natureza mista, as quais, não pondo em causa a precisão e o rigor, possibilitaram perspetivar o objeto em estudo - a formação do professor de português do Ensino Básico - de múltiplos ângulos, permitindo, por isso, uma visão mais abrangente e uma compreensão mais profunda do mesmo. A integração de perspetivas que neste estudo se agregaram geraram, pois, conhecimento integrado e permitiram que uma área inexplorada relativa à interseção dos conhecimentos fosse incorporada ao modelo analítico, favorecendo a construção de um desenho de pesquisa mais robusto e completo (Gorard & Taylor, 2004).

O recurso aos métodos mistos possibilitou, portanto, neste estudo, uma 'triangulação' e complementaridade dos dados, e obter informações de tal forma aprofundadas que não poderiam ser obtidas utilizando cada um dos métodos, quantitativos e qualitativos, isoladamente. Entende-se por triangulação, na perspetiva de Zappellini & Feuerschütte (2015, p. 241) "como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta de dados, distintas populações (ou amostras), diferentes perspetivas teóricas e diferentes momentos no tempo, para consolidar suas conclusões a respeito do fenómeno que está sendo investigado." A triangulação dos dados só foi, pois, possível, neste estudo, pelo uso de variadas fontes de evidência, o que permitiu validar o fenómeno em estudo de modo a aprofundar a informação recolhida (Yin, 2010, p. 144). Por conseguinte, a triangulação dos dados provenientes do currículo do ensino superior com as concepções de alunos e professores e as práticas e percepções de práticas relatadas por estes resultou em conhecimento novo sobre como é que está a ser

formado, no país, o docente de português, para vir a ser formador de leitores literários.

Concretizando, o *design* do estudo foi desenvolvido tendo em conta a rede de intervenientes neste processo de formação, sendo eles:

- o **Currículo da formação** em EB (concretamente Planos de Estudo e Programas);
- os **Professores** das LEB;
- as **Práticas de Avaliação** das LEB;
- os **Alunos** das LEB;

A investigação toma, assim, as quatro dimensões supracitadas tendo, para se efetivar, utilizado as seguintes fontes de evidência: recolha documental, entrevistas e questionário.

Ao nível da recolha documental recolheram-se Planos de Estudo, Programas das Unidades Curriculares e Instrumentos de avaliação. Os dois primeiros porque através do currículo de formação é possível ver configurações para a literatura que daí emanam e os instrumentos de avaliação porque os professores em formação estão a ser avaliados e as opções avaliativas são uma forma de aceder às práticas efetivas de formação docente e a concepções subjacentes às mesmas.

A recolha documental apresentou a vantagem de os documentos poderem ser recolhidos gratuitamente ou com um baixo custo associado. Como desvantagem gostaríamos de mencionar o facto de nem sempre ter sido possível aceder a todos os documentos que desejaríamos. Isto é, nem todos os Programas das UC que gostaríamos de analisar foram disponibilizados em tempo útil. Contudo, e pesem-se as vantagens e as desvantagens, a recolha documental foi bastante profícua, nesta pesquisa, pela quantidade e pertinência dos dados quantitativos que permitiu reunir.

Para perceber como e com que orientações estão a ser formados os docentes de português, foram, cumulativamente, inquiridos sujeitos: professores e alunos das LEB.

A investigação por inquérito apresentou um valor inegável enquanto processo de recolha de dados e foi elaborada de acordo com um *design* que permitiu estabelecer comparações entre grupos – concepções de professores e concepções de alunos. Dentro das concepções dos alunos, foi possível, ainda, confrontar as concepções dos estudantes do 1.º ano e as do 3.º ano. Podemos, de facto, admitir que

(...) a investigação por inquérito é (...) uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais [...]tem um valor inegável como processo de recolha de dados. [...] O questionário e a entrevista quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um design correcto, podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem (Tuckman, 2002, p. 17)

A inquirição apresentou diversas vantagens, nomeadamente, permitiu a obtenção de elementos em profundidade acerca dos sujeitos, professores e alunos, que aqui nos interessavam em particular. Além disso, foi relativamente fácil de administrar e os dados obtidos foram suscetíveis de classificação e de quantificação, oferecendo uma maior flexibilidade na análise dos dados.

A inquirição foi realizada a professores porque, sendo os principais agentes de formação, importou constatar as suas perspetivas sobre a educação literária. Preconizou-se com este movimento aceder à informação que estes professores podiam dar, particularmente a sua opinião sobre o currículo, sobre o que é a educação literária e a formação do professor, nas suas várias vertentes, para ser formador de leitores. Estes foram inquiridos por entrevista, enquanto processo de recolha de dados, a qual consideramos que apresentou diversas vantagens, uma vez que possibilitou a obtenção de dados referentes às conceções dos professores nos mais diversos aspectos, configurando-se uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca da formação em estudo.

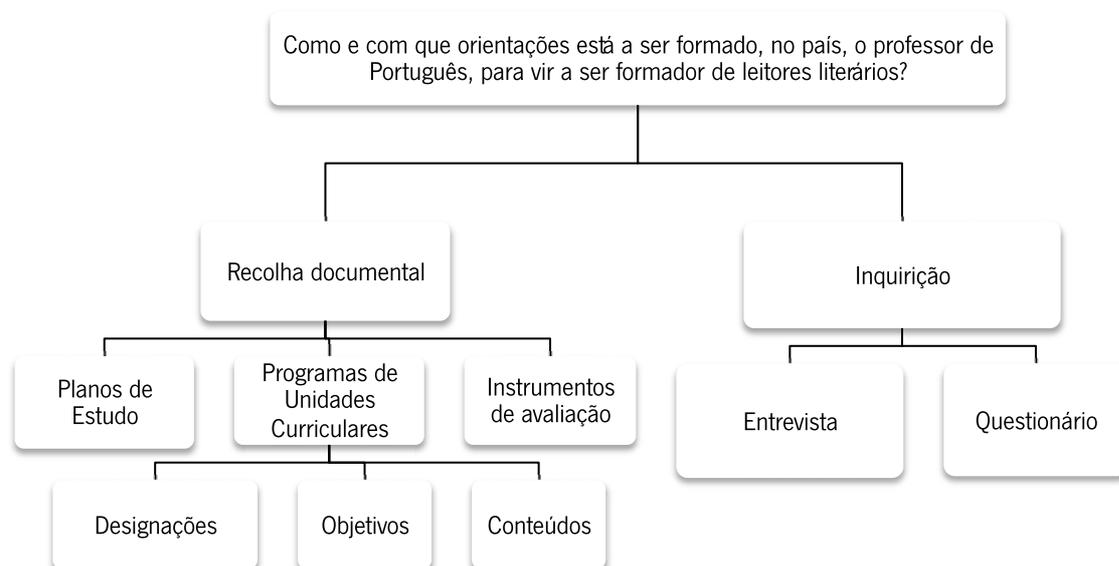
Sabíamos, de antemão, que a inquirição por entrevista apresentaria várias desvantagens, sendo elas: depender da motivação do entrevistado para responder às perguntas; o fornecimento de respostas verdadeiras; a inabilidade ou incapacidade do entrevistado para responder adequadamente; a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado; os custos de deslocação para a aplicação das mesmas (Tuckman, 2002). Estávamos, pois, cientes que o tipo de inquirição realizado neste estudo dependia “da motivação, honestidade, memória e capacidade de resposta dos sujeitos envolvidos” (Alves, 2006, p. 3). No entanto, apesar dessas variáveis, podemos dizer que a realização das entrevistas foi profícua, já que todos os entrevistados se mostraram motivados a colaborar e a responder, facto que permitiu “fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (Duarte, 2004, p. 215). Além disso acreditamos que foi vantajosa a adoção da entrevista do tipo a semi-estruturada, por se posicionar entre a estruturada e a não estruturada, e, como tal, permitir que a inquirição fosse, por um lado, dirigida e com foco, sem deixar de ter uma certa flexibilidade. Ou

seja, elaboramos um conjunto de questões, previamente estabelecidas, mas sempre permitindo que se incluísse, no próprio decorrer da entrevista, outro conjunto de questões, não planejadas inicialmente, para complementar a recolha de informação.

Foram também inquiridos os alunos da LEB porque, através deles, podemos, de certa forma, ter acesso às práticas de formação e à opinião destes sobre essas mesmas práticas. Estes foram inquiridos por questionário porque permitiu coletar dados e informações em grande escala, em pouco tempo e a custo relativamente baixo, permitindo recolher informação sistemática e padronizada. Foi um tipo de pesquisa que possibilitou identificar padrões e que, por isso, acreditamos, se traduz numa investigação que possui características e gerou conclusões que mais facilmente poderão vir a ser generalizadas para uma população maior que a amostra (Vasconcelos-Guedes & Guedes, 2007). Como desvantagem para a utilização dos questionários poderíamos mencionar a falta de profundidade que este tipo de estudo por vezes implica, bem como a dificuldade que sentimos no estabelecimento de relações de causa e efeito aquando da análise.

Por tudo o que se disse até aqui, esta é uma investigação em intensão e em extensão porque recolheu dados extensivos de uma amostra alargada de sujeitos de todas as instituições acreditadas pela A3ES, que formam em Educação Básica a nível nacional, e, ao mesmo tempo, aprofundou esses dados, com inquirição de um grupo menor de sujeitos, professores. Em suma, os dados quantitativos de uma gama alargada de documentos - Planos de Estudo, Programas de Unidades Curriculares e instrumentos de avaliação -, foram aprofundados com dados verbais para se perceber melhor como é que está a ocorrer a formação do professor. Deste trabalho resultou uma síntese, que permitiu elencar, dentro da vasta área de formação que se prevê que o professor de português possua, quais os saberes de índole literária são mais valorizados e que tipo de formação para a educação literária se promove no Ensino Superior. Tal conhecimento possibilitou, pois, a enunciação de sugestões sustentadas para uma formação mais completa e eficaz de professores que serão educadores literários.

Figura 1
Design do estudo



3. Os procedimentos de recolha e análise de dados

Para a recolha documental, propriamente dita, procedemos, primeiramente, à localização das fontes de informação, para o que efetuamos uma seleção dos documentos e procuramos, sempre, averiguar a credibilidade dos mesmos.

O primeiro levantamento de informação teve como intuito delimitar as Instituições que formam professores de Educação Básica no nosso país, e foi efetuado recorrendo ao site da Direção-geral de Administração Escolar (DGAE): http://www.dgae.mec.pt/_main/.

Como se disse inicialmente, em 2014, em Portugal, a LEB era ministrada em 32 Instituições de Ensino Superior. No entanto, nessa data, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) realizou uma revisão das acreditações das licenciaturas, e no momento em que se iniciou a coleta de documentos, cinco dessas instituições apresentavam-se em situação de ‘acreditação preliminar condicionada’, pelo que tomamos a opção de não as considerar para este estudo. Assim, foram consideradas, para efeitos de análise, apenas 27 instituições, das quais 20 são instituições públicas e 7 são privadas, que ministravam a LEB e que à data da recolha documental, se encontravam ‘acreditadas sem reservas’.

Com vista a compreender os vários fatores - o professor, o aluno, o seu currículo e as práticas de avaliação - intervenientes no processo de formação de professores de português do Ensino Básico foram recolhidos Planos de Estudo, Programas de Unidades Curriculares e instrumentos de avaliação e inquiridos professores e alunos. Neste ponto vamos explicar os procedimentos de recolha e análise de dados, por cada objeto ou sujeito, com a seguinte ordem: Currículo, Professores, Alunos, Avaliação.

3.1 O Currículo da formação em Educação Básica

Do currículo de formação em Educação Básica aqui estudado fazem parte os ‘Planos de Estudo’ de todas as instituições acreditadas que formam em Educação Básica no país e os respetivos Programas de Unidades Curriculares de ‘Didática da língua’ e de ‘Literatura’, junto das quais se recolheram as ‘designações das UC’, os ‘objetivos’ e os ‘conteúdos’.

3.1.1 Os Planos de Estudo das licenciaturas em Educação Básica

Relativamente aos Planos de Estudo (P.E.), que se estudaram com o objetivo de caracterizar as conceções de formação para a educação literária que deles emergem, realizámos o seu levantamento junto de todas as instituições acreditadas que formam em Educação Básica no país, tendo sido recolhidos 27 P.E..

Esta coleta foi realizada através da consulta dos sites das respetivas instituições, local onde alguns P.E. estavam disponíveis, ou, quando indisponíveis *on-line*, através de contacto via email com as mesmas, a que se seguiu a disponibilização dos mesmos, via email, pelos coordenadores ou outros professores da LEB.

Após a recolha, de forma a manter as condições de ética e as devidas ressalvas de anonimato, atribuiu-se um(a) letra/número aleatório(a), a cada uma das instituições, e a cada um dos Planos de Estudo, passando a ser apelidadas por Instituição 1,... I27, e por Plano de Estudo1, ... PE27.

Os P.E. que fazem parte deste *corpus* documental apresentam a estrutura fixada pelo decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, no qual é estabelecida a organização da estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação. Sabendo que o decreto-lei supracitado define créditos máximos (180) por Licenciatura, mas não define a distribuição fixa pelas componentes de formação, pretendemos ver qual a posição relativa do português e da literatura no currículo desta formação.

Primeiramente, realizou-se o levantamento do número de Unidades de Crédito afetas à língua portuguesa em cada plano de estudo, bem como as afetas a outras áreas do saber para que a LEB prepara: Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e Expressões. Como resultado pudemos, pois, comparar os pesos relativos das diferentes áreas - Português, Matemática, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, Expressões - de Instituição para Instituição. Através do peso que exibiam retiramos conclusões sobre o lugar da língua portuguesa na formação que os professores estão a receber.

Além disso, é um facto que o decreto-lei número 43/2007 estabeleceu as áreas de formação obrigatórias e os créditos mínimos e máximos para cada uma delas, mas deixou alguma margem ao critério das Instituições:

- Formação educacional geral – 15 a 20 créditos;
- Didáticas específicas – 15 a 20 créditos;
- Iniciação à prática profissional – 15 a 20 créditos;
- Formação na área da docência – 120 a 135 créditos;

Conhecendo esta margem de liberdade foi nossa intenção estudar as opções de cada uma das Instituições e o que é que isso pode traduzir do ponto de vista da formação de um professor. Sabendo que as Unidades Curriculares explicitamente de Português estão sobretudo agrupadas na “Formação na área da docência” e nas “Didáticas Específicas”, começámos por perceber como era gerida a margem de liberdade por cada uma das Instituições, dentro dessas duas áreas, para identificar concepções de formação, relativamente à literatura e à língua, daí inerentes.

Focámo-nos, posteriormente, na ‘Formação na área da docência’ realizando uma análise comparativa do número de Unidades de Crédito de UC de linguística e literatura. Com este movimento pretendeu-se perceber o peso relativo de cada uma das áreas do português - linguística, literatura - na formação docente. Através do peso que exibiam pudemos retirar conclusões sobre o lugar da literatura nesta formação.

Por fim, foi nossa intenção conhecer a distribuição das diversas didáticas dentro das ‘Didáticas Específicas’. Junto da ‘Didática do Português’ foi nossa intenção ver o número de créditos e o número de Unidades Curriculares desta área face à Didática da Matemática; à Didática das Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e à Didática das Expressões, com a intenção de comparar o peso relativo de cada uma das áreas do saber.

Para o tratamento da informação recolhida nos Planos de Estudo e respetiva análise recorreu-se a procedimentos de estatística descritiva, com o auxílio do software estatístico ‘IBM SPSS Statistics 25’. Deste modo, obtivemos frequências, ordenações, valores de sumário, como médias, e percentagens que nos permitiram obter conclusões a partir dos dados.

3.1.2 Os Programas das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’

Nos 27 Planos de Estudo mencionados anteriormente foram identificadas todas as Unidades Curriculares de ‘Didática da Língua Portuguesa’ e de ‘Literatura’. A essas Unidades Curriculares correspondia um documento programático a que aqui chamaremos de ‘Programa da Unidade Curricular’ (PUC), o qual foi recolhido.

Foram inicialmente identificadas, nos Planos de Estudo, 104 Unidades Curriculares quer de ‘Didática da Língua’ quer de ‘Literatura’. No entanto, desse total contabilizado nos Planos de Estudos, foram excluídas da análise todas as disciplinas de ‘Opção’ que nunca funcionaram e os PUC que não foram disponibilizados atempadamente pelas instituições. Não foram, ainda, consideradas Unidades Curriculares que não estivessem diretamente relacionadas com a esfera da leitura e da literatura, de que é exemplo a Unidade Curricular “Escrita”.

Assim, no total, foram considerados, para efeitos de análise, 89 Programas de Unidades Curriculares: 27 da esfera da didática e 62 da literatura.

A opção pela análise dos PUC destas duas esferas justifica-se por acreditarmos serem aquelas áreas em que os professores adquirem competências, atitudes, conhecimentos, saberes reflexivos sobre a educação literária.

Os PUC foram coletados ora *on-line*, nos sites das Instituições, ora solicitados, via *e-mail*, aos coordenadores de curso das Instituições em estudo.

Apesar de, por vezes, as nomenclaturas utilizadas para catalogar a informação não serem necessariamente as mesmas, os programas que compõem o *corpus* documental, de um modo geral, apresentam a seguinte informação: Objetivos, Conteúdos Programáticos; Metodologias de Ensino; Método de Avaliação e Bibliografia Recomendada.

De modo a preservar o anonimato, também atribuímos um(a) letra/número aleatório(a) a cada um dos Programas das Unidades Curriculares, passando a ser apelidados por Programa de Unidade Curricular 1, ... PUC 89.

Para a análise dos referidos documentos procedemos a uma leitura inicial dos mesmos a fim de criar algumas “categorias” (Bardin, 2002), passando, posteriormente, à formulação de

hipóteses para a elaboração de indicadores para a análise e interpretação final. Dentro dos PUC, delimitámos a análise dos seguintes aspetos:

- As **designações** das Unidades Curriculares da área da 'Didática do Português' e da área da 'Literatura';
- A natureza dos **objetivos** dos diferentes programas de 'Didática do Português' e de 'Literatura';
- Os **conteúdos** da formação em educação literária presentes nos programas de 'Literatura';

Selecionamos como elemento relevante as 'designações' atribuídas às UC, num total de 89, sendo 27 de 'Didática da Língua' e 62 de 'Literatura', pelo reconhecimento de que a nomenclatura utilizada poderá apontar para a visão epistemológica sobre o significado e as conceções subjacentes aos programas e Unidades de formação de professores do Ensino Básico, no âmbito da literatura e da didática. Constituem exemplos destas designações: "Didática da Leitura e da Escrita" - designação de uma Unidades Curricular de 'Didática do Português' – e "Literatura para a Infância e a Juventude" - designação de uma Unidade Curricular de 'Literatura'.

Relativamente aos '**objetivos**' dos PUC, a formulação deste elemento varia, em cada Instituição, pelo que ora aparece com o título "*objetivos*" ora "*competências a alcançar*" ora "*Resultados de aprendizagem*". Agrupámos estes *itens* num único conjunto a que chamámos, para facilitar o processo de análise, de 'objetivos do ensino-aprendizagem'.

Apesar de sabermos que para a educação literária do docente concorrem dois grupos de disciplinas, didática e literatura, ainda que na didática essa formação seja mais diluída, a análise que aqui fizemos deu conta de todos os objetivos referidos nas duas disciplinas, sem distinção, que contribuem para essa formação. Foram excluídos aqueles objetivos que não pertenciam aos domínios em estudo, leitura e educação literária, e que, por isso, cabem em outro domínio Curricular (como por exemplo: "*conhecer a complexidade do processo de escrita ortográfica do Português*"), bem como objetivos mais gerais ou de um certo vazio retórico (como "*Agir autonomamente, ter iniciativa e ser criativo*").

Resumindo, foram considerados, para efeitos de análise, um total de 366 objetivos, de que são exemplos os seguintes:

Construir atividades didáticas sobre textos literários, tendo em conta o papel da literatura na formação pessoal e cultural

Conceber instrumentos de trabalho baseados na LIJ, consentâneos com o leitor do séc. XXI, indutores do desenvolvimento de competências leitoras e literárias, em ordem à formação do leitor;

Analisar textos pertencentes à literatura Infanto-juvenil

A análise foi precedida pelo agrupar de todos os verbos ou sintagmas identificando a orientação mais cognitiva ('Conhecimentos'), comportamental ('Competências') ou afetiva ('Atitudes') desses objetivos, com as seguintes subcategorias:

Quadro 1
Categorização dos objetivos dos Programas das Unidades Curriculares de didática e de literatura

Objetivos	
Conhecimentos	Literários
	Textos
	Leitura
	Leitores
	Métodos de ensino da leitura
	Linguísticos
	Pedagógicos
	Curriculares
	Deontológicos
Competências	Análíticas
	Pedagógicas
	Linguísticas
	técnica crítica produção análise
Atitudes	Leitura
	Literatura
	Língua

Ao nível da categoria '**Conhecimentos**' focámo-nos nos objetivos voltados para a aquisição de saberes. Assim, entendeu-se como objetivos voltados para '**conhecimentos literários**', os que estão relacionados com conteúdos de índole literária, como por exemplo, conhecimento sobre períodos literários, sobre os modos literários... (ex.: *conhecer a História da literatura para crianças e Jovens*); '**conhecimentos sobre textos**' os que se referem à promoção do contacto dos alunos em

formação com textos e obras (ex.: *Contactar com obras significativas da literatura para a Infância*); **'conhecimentos sobre a leitura'** os objetivos voltados para o futuro professor conhecer o processo de leitura (ex.: *Desenvolver alguns modelos que dão conta das operações cognitivas implicadas nos atos de ler.*); **'conhecimentos sobre leitores'** os que são alusivos ao perfil do leitor, sobre as respetivas faixas etárias e sobre as suas características (ex.: *Compreender o conceito de Leitor modelo*); **'conhecimentos sobre métodos de ensino da leitura'** os que explicitamente procuram dar a conhecer aos alunos em formação os métodos de ensino da decodificação e, por sua vez, da leitura (ex.: *Adquirir conhecimentos relativos a métodos de iniciação à leitura e escrita, incluindo o método João de Deus.*); **'conhecimentos linguísticos'** todos os que espelham o conhecimento sobre a língua que o futuro professor tem de adquirir (ex.: *conhecer as características da língua portuguesa*); **'conhecimentos culturais'** os que fomentem o desenvolvimento cultural dos sujeitos em formação (ex.: *conhecer diferentes culturas das nossas identidades humanísticas.*); **'conhecimento Pedagógico'** objetivos que promovem a aquisição por parte dos alunos em formação de conhecimentos sobre pedagogia da língua e da literatura (ex.: *Definir conhecimento explícito, conhecer metodologias da sua promoção e instrumentos de apoio ao trabalho do docente.*); **'conhecimentos curriculares'** os objetivos voltados para o conhecimento por parte dos alunos das diretrizes oficiais e que propõem o contacto com Decretos-lei; Programas; Metas Curriculares, Discursos oficiais... (ex.: *Analisar os documentos oficiais orientadores do ensino do Português*); **'conhecimentos deontológicos'** os que se referem ao conhecimento ético e relativo ao perfil profissional que um professor de língua deve conhecer (ex.: *Delinear o perfil do professor de língua portuguesa*).

Por objetivos de **'competências'** compreenderam-se os objetivos mais voltados para o "saber fazer", em diferentes níveis: **analítico; pedagógico e linguístico.**

Como objetivos alusivos a **'competências analíticas'** foram selecionados os objetivos que visavam desenvolver nos sujeitos em formação a compreensão de textos e obras. Subdividimos esta competência em duas – técnica e crítica – por crermos haver uma distinção dos objetivos desta natureza. Isto é, os objetivos voltados para uma **'competência analítica técnica'** apontam para uma competência científica que prevê a instrumentalização, o esquartejamento do texto (ex.: *Adequar*

técnicas de exploração textual.). Já a **'competência analítica crítica'** encerra uma dimensão mais argumentativa de apreciação do texto como um todo (ex.: *Analisar criticamente textos literários.*)

Por sua vez, por objetivos relativos a **'competências pedagógicas'** entendemos os objetivos que visam iniciar os sujeitos em formação na prática pedagógica e que, a nosso ver, podem ser de dois tipos: produção e análise. Como **'competências pedagógicas de produção'** abrangemos as que apontam a construção, por parte dos alunos, de materiais e de percursos de aula / atividades práticas (ex.: *Planificar atividades para o desenvolvimento da leitura*). Já por **'competências pedagógicas de análise'** reconhecemos os objetivos voltados para o estudo e avaliação, por parte dos alunos em formação, de materiais e percursos pedagógicos (ex.: *analisar criticamente materiais didáticos.*). Por fim, por **'competências linguísticas'** denominam-se os objetivos voltados para o desenvolvimento das competências relativas à língua do próprio sujeito em formação (ex.: *Comunicar evidenciando correta e adequada expressão em língua portuguesa.*).

Ao nível das **'atitudes'**, selecionámos os objetivos mais voltados para o "saber ser", os quais promovem atitudes, apontando para desenvolver nos alunos o valor social, cultural e pessoal relativo à **'leitura'** (ex.: *compreender o valor da leitura.*); à **'literatura'** (ex.: *Desenvolver o gosto pela literatura*) e à **'língua'** (ex.: *Reconhecer o papel da língua materna como elemento integrador do processo educativo.*).

Tendo esta pesquisa a intenção de caracterizar a formação em educação literária do futuro professor de Educação Básica, focámo-nos, relativamente ao movimento de análise seguinte, apenas nas Unidades Curriculares de 'Literatura'. Aqui centrámo-nos, concretamente, nos **'conteúdos'** literários que ao se encontrarem plasmados nos documentos foram considerados os valorizados na formação deste professor. Por conseguinte, concentrámos a nossa atenção em 326 conteúdos das UC de 'Literatura'. Após uma fase exploratória de análise dos mesmos, construímos as seguintes "categorias e subcategorias" de conteúdos (ver Quadro 2) organizados em dois tipos: 'saberes declarativos' e 'saberes processuais'. Entende-se por 'saberes declarativos' aqueles que são voltados para o "saber-saber", ou seja para os conhecimentos mais teóricos e os 'saberes processuais' como os que estão relacionados com o "saber-fazer", isto é, com competências, habilidades e capacidades relacionadas com a literatura.

Quadro 2
 Categorização dos conteúdos dos programas das Unidades Curriculares de literatura

Conteúdos		
Saberes declarativos	Conhecimento sobre a literatura	Períodos literários
		História da literatura
		Géneros e modos literários
		Recursos expressivos
		Conceitos e terminologia
	Autores e ilustradores	
	Livros e obras	
	Orientações Curriculares	
Saberes processuais	A Leitura	Faixas etárias
		Características
		A promoção da leitura
	Pedagogia da literatura	A interpretação textual
		Literacia
		Atividades
Recursos		

São exemplos de **saberes declarativos**, presentes nos programas curriculares de ‘Literatura’, os seguintes conteúdos:

- **‘Conhecimento sobre a literatura: Períodos literários’**, por exemplo “O Romantismo em Portugal”;
- **‘Conhecimento sobre a literatura: História da literatura’**, por exemplo “Breve panorâmica histórica da Literatura para a Infância”;
- **‘Conhecimento sobre a literatura: os géneros e modos literários’**, por exemplo “Géneros literários e modalidades editoriais mais relevantes”;
- **‘Conhecimento sobre a literatura: os recursos expressivos’**, por exemplo “Recursos técnico-expressivos”;
- **‘Conhecimento sobre a literatura: os conceitos e terminologia’**, por exemplo “noção de Literatura para a Infância”;
- **‘Conhecimento sobre os autores e ilustradores’**, por exemplo “Charles Perrault”;
- **‘Conhecimento sobre os livros /obras’**, por exemplo “As mil e uma noites”;

- **'Conhecimento sobre as Orientações Curriculares'**, por exemplo "Reflexão sobre a articulação entre os objetivos programáticos curriculares e o Plano Nacional de Leitura";
- **'Conhecimento sobre leitores: faixas etárias'**, por exemplo "O livro e a criança: faixas etárias e interesses de leitura";
- **'Conhecimento sobre leitores: características'**, por exemplo "Especificidade do destinatário: interesses e papéis do leitor";

Dividimos os **saberes processuais**, considerando, por um lado, os relacionados com a 'Leitura' e, por outro, os inventariados na 'Pedagogia da literatura'. Veja-se alguns exemplos:

- **'Conhecimento sobre a Leitura: a promoção da leitura'** - Práticas de promoção da leitura em diferentes contextos";
- **'Conhecimento sobre Leitura: a interpretação textual'**- "os contos populares e propostas de análise: os pontos de vista de Soriano, Bettelheim, Propp; Lévi-Strauss";
- **'Conhecimento sobre Leitura: a Literacia'**- "Fontes de informação relevantes sobre literacia verbal para um docente do Ensino Básico e da educação pré-escolar";
- **'Conhecimento sobre a Pedagogia da literatura: na aplicação de atividades'**- "Projetos e atividades de leitura";
- **'Conhecimento sobre Pedagogia da literatura: na criação de recursos'**- "O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da língua";

Para a análise destes dados recorreu-se similarmente, tal como para os Planos de Estudo, a procedimentos de estatística descritiva, como médias, medianas, comparações, frequências, percentagens, com o auxílio do software de análise estatística 'IBM SPSS Statistics 25'.

3. 2. Os Professores da formação em Educação Básica

Com a intenção de inferir as concepções de formação para a educação literária dos professores das LEB, o estudo decorreu junto de uma amostra de docentes de literatura, junto dos quais, como se disse anteriormente, foi realizada uma inquirição por entrevista.

Concretizando, foram selecionados para entrevista um conjunto de professores de literatura que lecionam na LEB, escolhidos em função de dois critérios - ordem geográfica da Instituição em que trabalham e natureza, pública /privada/ universitária /politécnica, da mesma - perfazendo um total de 7 sujeitos inquiridos de 7 Instituições diferentes. Isto quer dizer que a amostra de inquiridos foi selecionada de modo a que, pelo menos, um dos professores representasse cada uma das seguintes variáveis:

Origem geográfica da Instituição:

- norte interior;
- norte litoral;
- centro interior;
- centro litoral;
- sul interior;
- sul litoral;
- ilhas;

Natureza da Instituição:

- pública;
- privada;
- ensino universitário;
- ensino politécnico.

Estes critérios tiveram o intuito de tornar a amostragem estatisticamente válida e representativa dos sujeitos que, efetivamente, formam os professores de Educação Básica do país e que são oriundos de Instituições com todas essas características combinadas de diferentes formas.

O recrutamento dos professores foi efetuado por envio de *e-mail* para as Instituições no sentido de nos indicarem docentes de literatura das mesmas.

O guião da entrevista foi alvo de uma “pré-avaliação” e posterior validação por dois especialistas, um da área da didática da língua e outro da área da literatura que o consideraram

relevante e válido para apreender as concepções destes sujeitos sobre a formação do professor para vir a formar leitores.

Foi, ainda, cumprido o procedimento da entrevista-piloto para verificação da clareza e da pertinência das perguntas. Concluiu-se, com a mesma, que as questões estavam bem, não deram problemas, pelo que foram validadas e aplicadas na sua totalidade.

Consideramos que o facto de termos escolhido realizar uma entrevista do tipo semi-estruturada possibilitou uma maior flexibilidade e adaptação aos sujeitos e uma maior maleabilidade no tratamento dos temas por parte dos entrevistados. Com este tipo de entrevista foi possível aprofundar as respostas dadas pelos inquiridos com perguntas que não estavam previstas e recolher dados complementares não esperados inicialmente.

As entrevistas realizaram-se presencialmente no local de trabalho dos entrevistados, tendo-se, para o efeito, o investigador deslocado à Instituição do inquirido.

Desde logo, foi garantido aos sujeitos envolvidos o direito à não participação e à privacidade durante todo o estudo. O direito à privacidade teve em conta que é indispensável “numa investigação, guardar determinadas informações particulares”. (Tuckman, 2002, p. 20). Para garantir essa privacidade foi solicitado o consentimento dos participantes, bem como lacrado o compromisso por parte do investigador de tratar os dados de forma anónima e coletiva, tendo os sujeitos envolvidos consentido em participar e assinado um “Consentimento informado” (anexo). Por conseguinte, o presente trabalho manteve toda a confidencialidade dos dados e dos entrevistados, sendo, por isso, atribuído um número aleatório a cada um dos sujeitos participantes, pelo que sempre que foi necessário se aludiu aos mesmos como Professor(P) 1 / P2 e às Entrevistas por Entrevista P1, Entrevista P2. Além disso, as entrevistas, que tiveram uma duração variável, entre 45 minutos e duas horas, foram audiogravadas para efeitos de transcrição, tendo as mesmas sido apagadas depois das transcrições terem sido realizadas a fim de garantir a confidencialidade dos entrevistados e das informações, quer durante, quer após o tratamento dos dados.

Mais concretamente, pela entrevista auscultamos a opinião dos 7 professores sobre os seguintes aspetos que se constituíram tópicos conversacionais de referência: a existência e os objetivos do domínio Curricular do Ensino Básico ‘Educação Literária’ instituído pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015); a pertinência

(ou não) da formação no âmbito da literatura de um professor de Educação Básica; o perfil, no campo da literatura, do profissional que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama educação literária; os sujeitos a quem compete, na LEB, contribuir para essa educação literária do futuro professor; os conteúdos, as competências e as atitudes do professor de língua que será formador de leitores literários; os métodos para o formar no domínio da educação literária; os métodos de avaliação das aprendizagens literárias nessa formação.

O primeiro tópico (ver anexo 1, questão 1) visou “compreender o entendimento dos docentes relativamente à existência e aos objetivos do domínio Curricular do Ensino Básico: ‘Educação Literária’ que surge com a publicação das *Metas Curriculares do Ensino Básico* em 2012 (Buescu, Morais; Rocha & Magalhães 2012) e é reiterado pela publicação do novo *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico* em 2015 (Buescu; Morais; Rocha & Magalhães). Concomitantemente, foi auscultada a conceção destes professores do Ensino Superior relativamente à pertinência (ou não) de formação no âmbito da literatura de um futuro professor de Educação Básica (questão 2), bem como a quem compete, na LEB, contribuir para essa educação literária do futuro professor em formação (questão 3).

Solicitou-se, igualmente, que os docentes do ensino superior traçassem um perfil do professor do Ensino Básico, no campo da literatura (questão 4), que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama ‘Educação Literária’, de modo a percebermos que modelo docente estes sujeitos terão em mente quando cogitam a sua formação.

Importou, similarmente, perceber qual o entendimento destes docentes relativamente aos conteúdos, às competências e às atitudes que se preconiza privilegiar na formação do professor de língua (questão 5) que será, entre outros, formador de leitores literários.

Paralelamente, foi nossa intenção ver o que os inquiridos preveem como métodos para formar professores do Ensino Básico que serão formadores de leitores literários (questão 6) e métodos para avaliar as aprendizagens decorridas desta formação (questão 7).

Para a análise discursiva teve-se em conta o princípio de que “(...) texts can never be understood or analysed in isolation – they can only be understood in relation to webs of other texts and in relation to the social context” (Jorgensen & Phillips, 2002, p. 70). Porque a análise não é uma tarefa fácil e, por vezes, se torna ainda mais complexa pela dificuldade em distanciar o sujeito envolvido no

estudo, da análise que este faz da realidade (Trindade, 2007), adoptaram-se textos teóricos de referência, a partir dos quais se criaram categorias de análise, como o de Castro (1995) e de Van de Ven (2009), para servirem de instrumentos de referência à análise das entrevistas, com o intuito de afastar um qualquer olhar puramente impressionista.

Realce-se, ainda, que a análise discursiva não se organizou exclusivamente pergunta a pergunta, mas foi tomada como um todo, uma vez que, por vezes, os entrevistados forneceram informações relativas a um tópico no decorrer de outro.

A análise de conteúdo foi realizada, nas tarefas de classificação e sistematização dos dados, com o auxílio do MAXQDAplus 12, um software profissional para análise de dados qualitativos, que possui ferramentas para realizar a transcrição (ver anexo 2) e a análise do discurso das entrevistas, sendo possível categorizar informações relevantes através da utilização de cores diferentes, aspeto que permite reunir informação sobre o mesmo assunto de forma mais célere e eficaz.

3. 3. As práticas de Avaliação da licenciatura em Educação Básica

Com a intenção de aceder às práticas de formação, para a educação literária, na LEB, solicitamos aos sete docentes entrevistados, instrumentos usados para a avaliação das U.C. de literatura, tal como testes escritos, portefólios, orientações para trabalhos formais, ou outros. Foi pedido aos docentes que disponibilizassem, no momento da entrevista, exemplos de instrumentos de avaliação por ser o lugar das práticas efetivas que permitem aceder à práxis concreta de formação do professor de língua que formará leitores literários.

Tínhamos como intuito começar por analisar o tipo de instrumento disponibilizado e o que isso revelava sobre as práticas de educação literária, mas, a verdade é que, o único instrumento de avaliação disponibilizado foi o teste escrito de avaliação.

Foram, assim, recolhidos 11 instrumentos de avaliação (ver anexo), tipicamente denominados de “testes escritos”.

À exceção de dois exemplares, que são de consulta, todos eles são exemplos de instrumentos de avaliação sumativa com uma duração, em média, de duas horas.

Nesses documentos, por questões de anonimato, foi retirada a identificação relativa às Instituições e aos professores. Para tal, foi atribuído um número aleatório a cada um dos instrumentos de avaliação, pelo que, sempre que for necessário, se aludirá aos mesmos como teste 1 ... teste 11 (ver anexo 3).

Os documentos recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, orientada por sistemas de categorias tanto existentes *a priori* (Bardin, 2002), com base nas perspetivas e princípios orientadores da educação literária para a formação escolar do leitor de literatura, como *à posteriori*, definidas após uma análise exploratória dos documentos recolhidos. Dado os conteúdos presentes, as perguntas/os testes em análise foram categorizados do seguinte modo:

- avaliação de saberes processuais;
- avaliação de saberes declarativos.

Entendemos que a ‘*avaliação de saberes processuais*’ estava presente, em particular, quando era solicitado aos alunos que analisassem uma obra e sobre ela construíssem um comentário

textual: "Elabore um texto cuidado e fundamentado onde proceda à análise e interpretação do texto transcrito" [Teste 8, anexo].

Como '*avaliação de saberes declarativos*' foi considerada a avaliação em questões do tipo definição de conceitos, tal como "Proponha uma definição pessoal de literatura infantil" [Teste 7, anexo].

As categorias anteriormente referidas, criadas para a análise dos instrumentos de avaliação, resultaram da classificação progressiva dos elementos neles presentes, tendo em conta se palavras ou expressões, como "definição", "conceito" versus "análise", "interpretação", estavam presentes /ausentes nos mesmos, tendo sido definido o título das categorias no final da operação.

A análise de conteúdo foi realizada, nas tarefas de classificação e sistematização dos dados, com o auxílio do MAXQDAplus12 através das ferramentas de categorização da informação com cores diferentes para palavras que estão associadas a saberes declarativos e a saberes processuais.

3.4. Os Alunos em formação para serem professores de português no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A fim de caracterizar as concepções de ensino da literatura dos estudantes definiu-se que os sujeitos a estudar seriam os alunos do 1.º e do 3.º anos da LEB, no ano letivo 2015/2016. Estes foram inquiridos por via de um questionário (ver anexo 4) que teve como objetivo compreender o papel do currículo académico, pelo confronto dos perfis dos alunos em formação, à entrada e à saída da licenciatura, na construção das suas concepções sobre educação literária e o impacto do curso na sua formação, enquanto leitores/não leitores.

A adoção de um questionário apresentou-se vantajosa pelo facto de ser eficiente a nível de custos, praticidade, rapidez e de permitir que os inquiridos mantivessem o anonimato sem estarem sujeitos a pressões. Este questionário protegeu, durante e após a sua elaboração, a privacidade dos dados recolhidos e a identidade dos sujeitos, sendo mantida toda a confidencialidade dos mesmos. Para tal, foi atribuído um número aleatório a cada um dos sujeitos participantes, pelo que sempre que for necessário se aludirá aos sujeitos como: Estudante(E)1 ... E121.

Porém, o questionário também apresentou inconvenientes como o facto de não ser possível avaliar se os inquiridos estão a ser verdadeiros nas suas respostas - se é que alguma vez se pode ter a certeza da veracidade das respostas- , sendo uma hipotética desonestidade nas respostas um fator que pode ter impacto nos resultados. Além disso, a resposta às perguntas esteve, como se sabe, sujeita ao entendimento e interpretação das mesmas, facto que o investigador não pôde contornar uma vez que não estava presente no momento da inquirição.

Ainda assim, optamos pela inquirição dos alunos por questionário por estar envolvida uma grande amostra de pessoas e pelo facto de permitir uma sistematização mais eficaz dos resultados. Além disso, a sua distribuição foi realizada *on-line* o que permitiu uma mais célere e eficiente recolha de dados, bem como a aplicação a uma amostra de maior dimensão, sem com isso implicar perda ou alteração da informação.

O recrutamento dos estudantes respondentes foi realizado com o auxílio dos coordenadores de curso, que disponibilizaram *a todos os estudantes das 27 instituições o link do survey*, que havia sido enviado pelo investigador àqueles.

Os sujeitos respondentes correspondem, então, a uma amostra voluntária que advém de um método de seleção natural dos elementos em que cada um dos alunos teve uma probabilidade igual de ser inquirido e que, por isso, consideramos representativa da população. Ou seja, todos os estudantes do 1.º e do 3.º ano das LEB do país receberam um *email* com o *link* para o preenchimento do inquérito e respondeu quem quis.

No total, responderam ao questionário 121 estudantes, dos quais 53 eram do 1.º ano e 68 do 3.º ano. Os dados obtidos pelas respostas aos questionários foram organizados em função da variável ‘ano de escolaridade – 1.º ano /3.º ano’ em que o inquirido se encontrava matriculado.

Refira-se que antes de se aplicar o questionário aos estudantes o mesmo foi alvo de um pré-teste junto de estudantes do 2.º ano da LEB, que não faziam parte do estudo, de modo a garantir a exequibilidade do mesmo.

No questionário aplicado, que versou as formas de entender a literatura no ensino da língua portuguesa, com vista a compreender o papel do currículo académico no desenvolvimento das conceções sobre educação literária do aluno, futuro professor de português do Ensino Básico, os alunos tiveram de se posicionar perante questões de diversos tipos, algumas abertas, mas sobretudo em escalas de tipo Likert, de concordância e frequência, e escolha múltipla sobre a presença, forma e importância da leitura e da literatura no seu currículo de formação.

Utilizar questões do tipo “resposta aberta” apresentou vantagens, nomeadamente prezar o pensamento livre e a originalidade dos inquiridos, permitindo, por isso, respostas mais variáveis, representativas e fiáveis. Porém, este tipo de perguntas além de dificultar a organização e a categorização das respostas, como requerer mais tempo para responder, face a questões de “resposta fechada”, alguns alunos, em algumas das questões deste tipo, responderam “não sei” ou expressões semelhantes, talvez por não quererem despende o seu tempo para responder.

Por sua vez, as questões de “resposta fechada” mostraram-se vantajosas pois permitiram uma maior rapidez e maior facilidade para realizar a categorização das respostas para efeitos de análise. Uma das dificuldades sentidas na utilização das questões de “resposta fechada” foi a

dificuldade em, por vezes, elaborar as perguntas, visto ser necessário indicar respostas possíveis a uma determinada questão e nem sempre conseguimos elencar tudo aquilo que o aluno poderia pensar sobre o assunto. Dentro do vasto leque de questões fechadas, o modelo de pergunta desenvolvido por Rensis Likert (1932) foi o mais utilizado para medir opiniões. Segundo Silva Júnior & Costa (2014) “A escala de verificação de Likert consiste em tomar um constructo e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância.” (p.5). A grande vantagem da utilização da escala de Likert foi a sua facilidade de manuseio, porque é acessível a um inquirido emitir um grau de concordância relativamente a uma qualquer afirmação. De acordo com Hodge & Gillespie (2003) o modelo Likert solicita do respondente duas dimensões a serem analisadas antes de este responder à questão: o conteúdo e a intensidade da concordância/discordância. Esta ideia vai ao encontro do que referem Silva Júnior & Costa (2014) quando mencionam que:

(...) o indivíduo precisa verificar o conteúdo da proposição do item e, em seguida, opinar discordando ou concordando com a afirmação, considerando ainda a intensidade desta concordância. Embora não pareça ser um problema para efeito de uso, os críticos afirmam que esta característica aumenta o nível de complexidade cognitiva da escala, principalmente quando a escala possui muitos pontos. (p.5).

Sentimos que há, adicionalmente, uma outra dificuldade na realização de questionários utilizando o modelo Likert e que está relacionada com a decisão sobre o número par ou ímpar de afirmações a considerar para o inquirido se posicionar. Optamos por utilizar sempre uma escala com número ímpar de pontos, seguindo a sugestão de Costa (2011), o que facilitou, a nosso ver, o tratamento dos dados porque forneceu um ponto intermediário para o inquirido se posicionar, que seria um nível neutro entre concordância e discordância.

Reconhecendo as vantagens e as desvantagens dos diversos tipos de perguntas, abertas e fechadas, construiu-se, assim, um questionário, como se disse, diversificado, constituído por 22 questões, duas abertas e vinte fechadas, agrupadas em três partes:

- informação geral de **‘caraterização dos sujeitos’** respondentes (questão 1 a 8);
- concepções sobre a **‘formação do professor de língua’** (questão 9 a 17);
- concepções sobre a **‘formação do leitor literário’** (questão 18 a 22);

A 'caraterização dos sujeitos' visou a realização de uma descrição geral, comparativa, dos sujeitos do 1.º e do 3.º ano da LEB, de modo a dar conta dos perfis dos estudantes que frequentam esta formação. A mesma foi elaborada em função das seguintes informações de identidade, recolhidas junto dos alunos:

- sexo;
- idade;
- frequência (ou não) da área de Humanidades no Ensino Secundário;
- entrada (ou não) na primeira opção do Concurso Nacional de acesso;
- correspondência (ou não) da licenciatura às expectativas do sujeito;
- preferência dos inquiridos relativamente às áreas de docências para que a LEB prepara (Português; Matemática; Ciências; História e Geografia de Portugal);

A secção 'Formação do professor de língua' visou entender como se forma o professor no que diz respeito à literatura, na opinião dos inquiridos.

Relativamente à **questão 9**, as opiniões sobre a formação do professor foram recuperadas através de um conjunto de catorze enunciados relativos às concepções dos sujeitos respondentes sobre: como se forma o professor no que diz respeito à leitura literária, quanto a métodos, modalidades e práticas e como se prevê formar este docente. Pretendeu-se, deste modo, verificar que movimentos, na ótica dos estudantes respondentes, são necessários para se formar o professor de literatura. A inquirição passou por pedir aos alunos que se posicionassem relativamente a afirmações como por exemplo *"A educação literária de um professor de língua deve privilegiar a transmissão e aquisição de saberes sobre a literatura"*.

Com a **questão 10**, solicita-se a opinião dos estudantes sobre terem aprendido (ou não) o 'por que' ensinar e o 'como' trabalhar os vários domínios do currículo do Ensino Básico (Leitura, Escrita, Gramática, Oralidade e Educação Literária).

Pela **questão 11**, visou-se elencar, com recurso a uma questão aberta (*"No seu entender que características deveria ter uma Unidade Curricular fundamental para a sua preparação para vir a formar futuros leitores? Justifique brevemente a sua resposta."*), quais as características que, na opinião dos inquiridos, uma Unidade Curricular fundamental para educar literariamente deve possuir.

As questões 12, 13, 14 e 16 versavam, respetivamente, sobre os conteúdos e os objetivos que se têm privilegiado, as metodologias adotadas e os respetivos instrumentos de avaliação que têm sido utilizados ao longo da formação.

Na **questão 15**, segunda e última questão aberta, foi solicitado aos estudantes que, dos seus conhecimentos, selecionassem uma obra que para eles fosse significativa e que pudesse servir de base para uma futura aula no Ensino Básico. Esta questão teve o intuito de averiguar o entendimento dos estudantes inquiridos relativo a uma obra literária de qualidade.

A **questão 17**, apenas dirigida aos estudantes do 3.º ano, por estarem a terminar o ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado, visava apreender qual, na sua ótica, o seu grau de preparação para formar leitores. Foi, para tal, pedido aos estudantes do 3.º ano que avaliassem a formação que tiveram até ali, pedindo-lhes que se posicionassem relativamente a afirmações como “Sinto-me preparado para ser formador de leitores literários” ou “Sinto que sei motivar jovens para a leitura literária” a fim de inferir sobre se esta formação, do ponto de vista dos alunos, cumpriu ou não o objetivo mencionado.

Com a secção ‘formação do leitor literário’ tencionou-se perceber se a formação, na opinião dos estudantes, tem, ou não, contribuído para alimentar o seu próprio gosto pela leitura e para fomentar hábitos de leitura. Com este conjunto de questões torna-se possível caracterizar os estudantes enquanto sujeitos de leitura, sobre o que leem fora das aulas no âmbito da literatura e sobre as relações que estabelecem com textos. Ou seja, permitiu saber mais sobre como se forma este professor-leitor literário, quais os seus hábitos e preferências de leitura.

Relativamente à **questão 18** - *Assinale o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações sobre a formação do leitor literário* – as aceções sobre a formação do leitor foram recuperadas através de um conjunto de sete enunciados. Estes visavam perceber a opinião dos estudantes relativamente à promoção do gosto pela leitura e ao modo como se forma um leitor. Numa escala de concordância foi pedido que se posicionassem relativamente a afirmações como *“O gosto pela leitura literária desenvolve-se exclusivamente no âmbito escolar”*.

Com as **questões 19 e 20** pretendemos verificar, respetivamente, se os estudantes da LEB gostam de ler e o número de obras lidas nos últimos seis meses. Assim, na questão 19 foi-lhes solicitado que avaliassem a sua “relação com a leitura” e que se manifestassem relativamente a

afirmações que vão desde “sou viciado na leitura literária” a “não gosto nada de ler textos literários”. Ainda na mesma senda, foi pedido aos alunos, na questão 20, que indicassem o número de livros lidos nos últimos seis meses, para fins não académicos. A análise por ano (1.º e 3.º ano) permite aferir do impacto da formação sobre os hábitos leitores dos estudantes.

Pelas **questões 21 e 22** visámos constatar, respetivamente, as preferências de leitura dos estudantes respondentes e os motivos por que leem. Deste modo, na questão 21 foi solicitado aos estudantes que indicassem os textos que leram na última semana (jornais, revistas, livros literários, livros não literários..) de modo a inferir sobre essa leitura, bem como perceber se estes realizam outras leituras além das literárias. Já na questão 22 pedia-se aos alunos que se posicionassem relativamente a afirmações como “Leio porque gosto e me diverte” ou “Leio porque me dá estatuto perante os professores e os pares”. Esta última questão pretendia formar um entendimento sobre o gosto leitor dos estudantes inquiridos.

As respostas ao questionário foram maioritariamente categorizadas para tratamento estatístico e foram analisadas com auxílio do *software* de análise quantitativa ‘IBM SPSS Statistics 25’, recorrendo a procedimentos de estatística descritiva, como médias, medianas, comparações, frequências e percentagens, testes estatísticos de qui-quadrado para análise multifactorial das seguintes variáveis: ano de escolaridade, relação com a leitura da literatura, n.º de livros literários lidos nos últimos 6 meses e tipos de textos lidos na última semana. Para validarmos as conclusões relativas aos alunos serem (ou não serem) leitores literários habituais, adaptamos ao nosso estudo, três ‘grupos de leitura’, criados por Yubeno, Larrañaga e Pires (2014), num estudo que estes realizaram sobre hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior. Utilizamos, para a referida aferição leitora, as seguintes categorias:

- ‘Leitores habituais’(LH) – leem literatura, pelo menos, uma vez por semana e já leram, no mínimo, 5 livros, voluntariamente, nos últimos 6 meses;
- ‘Leitores ocasionais’(LO) – leem literatura ocasionalmente e leram entre 3 a 5 livros nos últimos 6 meses;
- ‘Não leitores’(NL) – não leem literatura nos seus tempos livres e leram, no máximo, 1 livro nos últimos 6 meses;

No caso das duas perguntas abertas (questões 11 e 15), estas foram analisadas com auxílio da ferramenta de análise de conteúdo: MAXQDAplus 12, software de análise qualitativa, que auxilia a categorização das respostas por comparação de conteúdos. Concretamente, na questão 11 uma análise preliminar das respostas com auxílio do software supracitado resultou em características que foram adotadas como categorias de análise e na questão 15 as obras sugeridas pelos estudantes foram agrupadas em grupos de resposta que funcionaram, igualmente, como categorias de análise.

No capítulo III apresentamos e analisamos os dados obtidos a partir da recolha documental dos Planos de Estudo e dos Programas das Unidades Curriculares de 'Literatura' e de 'Didática' do Português das Licenciaturas em Educação Básica; da auscultação, por entrevista, aos professores de literatura da referida formação; da recolha dos instrumentos de avaliação que vêm sendo utilizados por aqueles professores; e da inquirição, por questionário, aos alunos do 1.º e do 3.º anos de Educação Básica.

Como sabemos, em Portugal, a formação do professor de Educação Básica é definida pelo Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, revisto pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, o qual estipula a frequência de dois ciclos de estudo para obtenção da habilitação profissional para a docência. Neste trabalho, focámo-nos, apenas, nos dados relativos à licenciatura em Educação Básica, 1.º ciclo de estudos, que funciona como um primeiro momento de formação comum, ainda que reconheçamos que o 1.º e o 2.º ciclos de estudos se complementam, e, sendo a formação de base comum, os objetivos gerais serão também semelhantes.

Perspetiva-se, por isso, que, ao longo deste percurso (licenciatura e mestrado), será proporcionada aos estudantes uma formação através da qual construam ativamente conhecimentos, quer científicos quer pedagógicos, e que desenvolvam competências e atitudes que lhes permitam edificar uma formação global, capaz de os munir de ferramentas para o árduo desafio de serem professores de Educação Básica.

No que à língua portuguesa diz respeito, esperar-se-á que, ao longo da LEB, sejam fomentadas a par de atitudes reflexivas e críticas, o interesse e o gosto pela língua e pela literatura, que neste estudo nos interessam em especial.

Acredita-se que, com estes fins, a criação da Licenciatura em Educação Básica, implementada no nosso país após a reforma de Bolonha, tenha trazido mudanças curriculares, didáticas e pedagógicas face a anteriores Licenciaturas em Ensino. Essas transformações serão observadas em vários aspetos, entre outros, no próprio currículo de formação, no modo de conceber os momentos de ensino-aprendizagem, nos instrumentos de avaliação utilizados, e ainda no impacto que a formação possa ter/não ter, enquanto promotora de professores leitores. São essas mudanças que pretendemos, aqui, estudar.

1. A língua portuguesa e a literatura nos Planos de Estudo das licenciaturas em Educação Básica

Com a intenção de compreender o lugar que a língua portuguesa e a literatura ocupam na referida licenciatura, focámo-nos, primeiramente, nos 27 Planos de Estudo (PE) das 27 Instituições que formam em Educação Básica no país,

Um primeiro olhar sob esses PE permitiu verificar que os mesmos se encontravam organizados segundo a estrutura prevista na lei (Decreto-lei nº 43/2007), que “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência” (p. 1320), na qual se prevê que as principais componentes e respetivos créditos de formação sejam os seguintes:

- 1 – O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.
- 2 – Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:
 - a) Formação educacional geral – 15 a 20 créditos;
 - b) Didáticas específicas – 15 a 20 créditos;
 - c) Iniciação à prática profissional – 15 a 20 créditos;
 - d) Formação na área de docência – 120 a 135 créditos. (M.E., 2007, p. 1324)

Recorde-se que da ‘Formação Educacional Geral’ (FEG) fazem parte Unidades Curriculares da área da Psicologia, Sociologia, Desenvolvimento Curricular...; das ‘Didáticas Específicas’(DE) UC da esfera da Didática do Português, Didática da Matemática, Didática das Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal e Didática das Expressões; da ‘Iniciação à Prática Profissional’(IPP), UC relacionadas com Tecnologias da Informação e com a Prática Pedagógica...; por fim, da ‘Formação na Área de Docência’ (FAD), UC da esfera da Literatura, Linguística; História; Biologia; Matemática, Geometria, Ciências, Educação Física.

Centrámo-nos, neste estudo, exclusivamente, na análise das UC de ‘Didáticas Específicas’ e da ‘Formação Educacional Geral’, porque são as áreas em que a formação do professor em língua portuguesa está explicitamente presente. Pretendeu-se, com estas duas componentes de formação, caracterizar o modo como as Instituições usam, respetivamente, o intervalo permitido por lei.

Quanto às ‘Didáticas Específicas’, que englobam, como atrás dito, UC de ‘Didática do Português’, ‘Didática da Matemática’, ‘Didática das Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal’ e ‘Didática das Expressões’, contabilizámos o número de créditos, em conjunto, das quatro

'Didáticas Específicas' *versus* da 'Didática do Português'. Este primeiro momento de análise permitiu verificar que a distribuição dos créditos é oscilante de Instituição para Instituição, como se pode ver na Tabela 1:

Tabela 1
Número de créditos relativos às 'Didáticas Específicas'

Instituições	N.º de créditos de 'Didáticas Específicas' (DE)	N.º de créditos de 'Didática do Português' (DP)	Percentagem da DP relativamente às DE
I1	16	4	25%
I2	16	4	25%
I3	15	5	33%
I4	20	5	25%
I5	20	5	25%
I6	15	3	20%
I7	20	5	25%
I8	16	4	25%
I9	18	4	22%
I10	20	4	20%
I11	17	4	24%
I12	16	4	25%
I13	17	3,5	21%
I14	16	4	25%
I15	15	3	20%
I16	16	4	25%
I17	20	4	20%
I18	18	4	22%
I19	17	4,25	25%
I20	16	4	25%
I21	20	5	25%
I22	20	5	25%
I23	20	5	25%
I24	15	2,5	17%
I25	16	4	25%
I26	16	4	25%
I27	20	5	25%

De um modo geral, a distribuição de créditos, relativa às 'Didáticas Específicas', organiza-se entre os 15 e os 20 créditos, sendo que grande parte das instituições tende a aproximar-se muito dos 15. Concretamente, 48% das Instituições aproxima-se dos 15 créditos (quatro Instituições com 15 créditos e nove com 16 créditos), e, apenas, 41% está mais próxima dos 20 créditos (nove Instituições com 20 e duas com 18). As percentagens significarão que há um número considerável de Instituições que não valorizam tanto a formação em didática, deixando mais créditos para atribuir a

outras componentes de formação; ou seja, preferirão atribuir mais créditos à 'Formação Educacional Geral' ou à 'Iniciação à Prática Profissional' ou à 'Formação na Área de Docência', e menos à componente de 'Didática Específica'.

O facto de as 'Didáticas Específicas' nem sempre se aproximarem do máximo de créditos que poderiam ter, talvez possa ocorrer porque se prevê um 2º ciclo de estudos, no qual, pela maior proximidade com a prática profissional, a didática venha a ter um papel mais preponderante.

Se nos centrarmos exclusivamente na 'Didática do Português', uma análise preliminar permitiu constatar que a presença desta componente, ao longo da licenciatura, é escassa, pois encontramos, quase sempre, apenas uma UC em cada Instituição, com exceção do caso de uma Instituição em que há duas UC de 'Didática do Português', neste 1º ciclo de estudos.

No que concerne à gestão dos créditos atribuídos à 'Didática do Português', recorde-se que o intervalo legal permitido para as 'Didáticas Específicas' é de 15 a 20 créditos, sendo que cada Instituição gerirá os créditos a atribuir a cada uma das quatro áreas da didática já referidas. Um primeiro olhar sobre a Tabela 1 permite perceber que há uma ligeira oscilação de créditos atribuídos à 'Didática do Português', de Instituição para Instituição. Os dados possibilitam dizer que apenas uma Instituição atribui mais de $\frac{1}{4}$ dos créditos destinados às 'Didáticas Específicas' à 'Didática do Português'; nove Instituições (15%) atribuem menos de $\frac{1}{4}$ dos créditos e 17 Instituições (63%) atribuem precisamente $\frac{1}{4}$ dos créditos a esta área. Sintetizando, ainda que haja alguma variação dos créditos atribuídos à 'Didática do Português', podemos afirmar que, em geral, há um número considerável de Instituições (63%) que atribui $\frac{1}{4}$ da percentagem à área supracitada, o que indicará que valorizam, de igual forma, as diferentes didáticas, na formação do professor de Educação Básica.

Por sua vez, as componentes de FAD, que, como se referiu, se subdividem em 'Português', 'Matemática', 'Estudo do Meio' e 'Expressões', estarão, igualmente, organizadas segundo o que está estipulado pelo Decreto-lei n.º 43/2007, no qual são estipulados os créditos mínimos para cada uma dessas áreas: "30 créditos em Português; 30 créditos em Matemática; 30 créditos em Estudo do Meio (Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal); 30 créditos em Expressões." (p. 1327). Note-se que a lei estabelece um mínimo de créditos, mas não indica o limite máximo para cada uma das componentes, o que permite que as Instituições tenham um certo grau de autonomia na organização dos seus *curricula*, ainda que a margem total de créditos permitidos para a 'Formação na

Área da Docência' seja, de 135 créditos. Mesmo assim, há 15 créditos de livre distribuição, os quais pretendemos analisar.

A Tabela 2 mostra as opções de cada uma das 27 Instituições:

Tabela 2
Distribuição dos créditos das componentes de 'Formação na Área de Docência'

Instituições	Nº de créditos de 'Formação na Área de Docência' (FAD)	Nº de créditos de 'Português' (P)	Percentagem de P relativamente à FAD
I1	130	35	27%
I2	114	30	26%
I3	130	35	27%
I4	130	35	27%
I5	125	30	24%
I6	129	30	23%
I7	121	30	25%
I8	128	36	28%
I9	125	34	27%
I10	127	27	21%
I11	126	32	25%
I12	130	36	28%
I13	117	27	23%
I14	126	38	30%
I15	128	34	27%
I16	128	32	25%
I17	120	30	25%
I18	146	24	17%
I19	125	32,5	26%
I20	96	24	25%
I21	125	31	25%
I22	119	30	25%
I23	119	30	25%
I24	125	32,5	26%
I25	117	30	26%
I26	129	32	25%
I27	120	30	25%

Quando observamos a distribuição dos créditos afetos à FAD, saltam-nos, imediatamente, à vista os valores de seis instituições (22%) que apresentam menos créditos do que os estipulados por lei. Estes números mostram, que há, por parte dessas seis Instituições (I2; I13; I20; I22; I23; I25), uma valorização relativa das áreas de formação específicas, para as quais o curso de Educação Básica habilita: 'Português', 'Matemática', 'Estudo do Meio' e 'Expressões'. Contudo, em média, as Instituições apresentam 124 créditos para as componentes de FAD. Apesar de esta média ser superior

ao mínimo (120 créditos), está longe do máximo que poderia ter, isto é, 135. Este dado significará que as Instituições não valorizam a FAD como componente principal a que se deve dar privilégio, a nível de créditos, já que apenas uma Instituição ultrapassa o máximo legal para a FAD (I18 – 146 créditos). Efetivamente, parece estranho que, tendo o curso em estudo o objetivo de formar professores, esta não sobrevalorize as componentes da sua formação nas áreas em que vão lecionar como fundamentais, para habilitar os professores de Educação Básica de competências, atitudes e conhecimentos para a sua profissão.

Ao nos debruçarmos, exclusivamente, nas FAD de ‘Português’, a distribuição dos créditos nesta área, por Instituição, é, também, variável.

Encontramos, desde logo, casos de Instituições (14,8%) que atribuem ao ‘Português’ menos do que o mínimo estipulado por lei: duas Instituições com 24 créditos – I18 e I20 - e duas Instituições com 27 créditos – I10 e I13. Estes dados mostram que estas quatro Instituições não consideram o ‘Português’ como fundamental para a formação do professor de Educação Básica. É permitido pensar que estas Instituições, onde estes valores são menores, estão a “apostar” mais em outros percursos que não o de ser professor exclusivamente de português. Efetivamente, o mestrado de ‘Professores do 1º e do 2º ciclo, Português e História’, não tem aberto vagas, na maioria das Instituições de ensino, nos últimos anos, em oposição ao mestrado em ‘Professores do 1º e do 2º ciclo, Matemática e Ciências’. Esta realidade pode estar na base das escolhas destas quatro Instituições e, por isso, significar o quererem dar privilégio a percursos de 2º ciclo que envolvam mais, por exemplo, a ‘Matemática’ e as ‘Ciências’.

Apesar da ocorrência das quatro Instituições supracitadas, em que o ‘Português’ é menos valorizado, dez Instituições (37%) atribuem $\frac{1}{4}$ dos créditos da FAD ao ‘Português’ e doze Instituições (44%) apresentam mais de $\frac{1}{4}$ dos créditos da FAD para esta área. Se juntarmos estes dois últimos valores, podemos dizer que 81% das Instituições atribuem, pelo menos, 25% dos créditos da FAD ao ‘Português’, o que configura uma relevância significativa dada a esta área, no currículo de formação em Educação Básica.

Deste modo, podemos concluir que, apesar de nenhuma das Instituições aproveitar o máximo de créditos permitido pelo intervalo legal para a FAD (135 créditos), ainda assim, maioritariamente, as Instituições privilegiam o ‘Português’ como área nuclear desta dimensão do

currículo. Antecipa-se, por estes dados, uma formação mais alargada em Português, na maioria das Instituições, prevendo-se um contacto mais frequente com os objetos da língua e respetivos domínios, e, nesse sentido, uma mais sólida formação nesta área.

Afunilando o nosso olhar junto das diversas FAD de 'Português', atentámos especificamente em duas das suas componentes: 'Linguística' e 'Literatura'.

Como se explicou no capítulo relativo à metodologia adotada neste estudo, a forma como se distribuíram estas componentes 'Linguística' e 'Literatura' resultou de uma análise prévia de conteúdos dos Programas das Unidades Curriculares (PUC) recolhidos. Na verdade, essa análise preliminar de conteúdos foi necessária uma vez que, se, no caso da 'Didática do Português', nos planos de estudo havia, através do título e da indicação da área científica, uma vinculação específica das UC à componente de formação 'Didáticas Específicas', no caso da 'Literatura' e da 'Linguística' apenas era referido "Formação na Área da Docência".

Por outras palavras, considerámos componentes de 'Linguística' todas as UC ligadas à aquisição da linguagem, gramática e estruturas e funcionamento da língua, nas quais se veiculava, por exemplo, informação sobre a estrutura da língua, de um ponto de vista descritivo e prescritivo. Por sua vez, por componentes da 'Literatura' entendemos todas as UC que tomam o texto literário como seu objeto, tais como 'Literatura para a Infância', 'Literatura Portuguesa', e, ainda, UC relacionadas com leitura, análise textual e oficinas de compreensão e análise de texto.

A Tabela 3 mostra a distribuição de Instituição para Instituição, do número de UC e do número de créditos das duas componentes da FAD mencionadas:

Tabela 3
Distribuição dos créditos e do n.º de UC de 'Linguística' e de 'Literatura'

Instituições	Componentes de Formação na Área do Português							
	'Linguística'				'Literatura'			
	Créditos			N.º de UC	Créditos			N.º de UC
	Obrigatório	Optativo	Obrigatórios + Optativos		Obrigatório	Optativo	Obrigatório + Optativo	
I1	12	6	18	3	12	0	12	2
I2	14	0	14	2	16	0	16	2
I3	25	0	25	5	5	5	10	2
I4	18	0	18	3	12	5	17	3
I5	15	0	15	3	15	0	15	3
I6	24	0	24	4	6	0	6	1
I7	17	0	17	3	13	0	13	2
I8	15	3	18	4	15	3	18	4
I9	14	0	14	3	16	4	20	4
I10	12	2	14	3	13	0	13	2
I11	17	5	22	4	10	5	15	3
I12	18	0	18	4	14	0	14	3
I13	15	3	18	4	6	3	9	2
I14	15	5	20	4	5	8	13	3
I15	15	4	19	4	15	4	19	4
I16	6	5	11	2	21	0	21	4
I17	15	5	20	4	10	0	10	2
I18	6	0	6	1	18	0	18	3
I19	11,5	3,5	15	3	17,5	3,5	21	4
I20	12	0	12	2	12	0	12	2
I21	16	0	16	3	15	0	15	3
I22	11	0	11	2	19	0	19	3
I23	11	0	11	2	19	0	19	3
I24	12,5	0	12,5	2,5	17,5	2,5	20	4,5
I25	12	0	12	2	18	0	18	3
I26	18	0	18	3	12	2	14	3
I27	20	0	20	4	10	0	10	2,5
Média	14,7	1,5	16,2	3,09	13,4	1,7	15,1	2,85

Os dados aqui sistematizados permitem concluir que todas as Instituições apresentam UC, quer de 'Linguística' quer de 'Literatura', contabilizando-se, em média, três UC de cada uma destas áreas científicas, havendo, apenas, uma Instituição (I6) em que se regista uma única UC de 'Literatura' e uma outra I. (I18) em que a 'Linguística' conta apenas com uma UC. Salvo estes dois casos, pode concluir-se que, em número de UC, se encontra configurada no currículo uma valorização bastante equilibrada destas duas componentes de formação.

Já no que diz respeito às UC que são obrigatórias e optativas, quando se observam os créditos das duas áreas supracitadas, verifica-se, no entanto, que esta orientação varia ligeiramente. Na 'Linguística', os créditos obrigatórios oscilam entre 6 e 25 e, na 'Literatura', entre 5 e 21. Há, portanto, mais créditos optativos para a 'Literatura' – em média 1,7 - do que para a 'Linguística' – em média 1,5. Isto revela um maior peso obrigatório para as UC de Linguística (14,7%) face à 'Literatura' (13,4%).

Juntando os créditos obrigatórios e os optativos, em média, a 'Linguística' terá 16,2 créditos e a 'Literatura' 15,1, o que configura, de novo, um peso ligeiramente maior da 'Linguística', nos Planos de Estudo de Educação Básica. Este dado, quando reunido com uma tendência para a atribuição de mais créditos obrigatórios à 'Linguística' e de mais créditos optativos à 'Literatura', indica uma maior orientação do peso para a 'Linguística'. De facto, esta tendência de atribuição de mais créditos obrigatórios à 'Linguística' configura uma maior importância, na formação, para o conhecimento sobre a língua, compreensível se pensarmos que é a disciplina que os alunos terão de vir a lecionar. Esta ênfase na 'Linguística', que significa mais créditos em componentes da língua, seja o léxico, seja o vocabulário, a sintaxe ou a morfologia, espelha uma opinião corrente de que, efetivamente, o nosso Sistema de Ensino atribui grande importância (clássica) à gramática.

Porém, se olharmos, isoladamente, para cada uma das Instituições, vemos pesos distintos para cada uma das áreas. Veja-se o exemplo manifesto de duas Instituições, I3 e I18. Nestes casos, podemos verificar que a I3 apresenta 25 créditos para a 'Linguística' e 10 para a 'Literatura'; e na I18, há 6 créditos para a 'Linguística' e 18 para 'Literatura', o que configura uma dispar formação dos respetivos alunos, nestas duas áreas. Assim, comparativamente, a I3 é marcadamente mais orientada para a 'Linguística' e a I18 bastante mais para a 'Literatura', o que permitirá, a quem se forme nesta última, uma maior especialização no trabalho com os textos literários. Deste modo, apesar de, no cômputo geral, as UC de 'Português' da FAD apresentarem uma orientação mais 'Linguística', não podemos desvalorizar que, em alguns casos concretos, há Instituições, tendencialmente, mais voltadas para a 'Literatura', o que na prática significa que os professores terão formações em literatura, bastante diferenciadas, consoante se formem na Instituição 1, 2, 3 ou 27.

As licenciaturas em Educação Básica, no país, apresentam pouco espaço para os futuros professores se formarem didaticamente. Em média, no 1º ciclo de estudos, a formação contempla, apenas, uma UC de didática para cada uma das áreas previstas, lacuna esta que se presume que o 2º ciclo de estudos possa vir a colmatar.

Tomando comparativamente as várias didáticas presentes na LEB, a 'Didática do Português' é valorizada, em igualdade de circunstâncias, com as restantes áreas.

No que à 'Formação na Área da Docência' diz respeito, apenas uma das Instituições aproveita o máximo de créditos permitido pelo intervalo legal para a FAD. Ainda assim, dentro das opções tomadas por cada uma das Instituições, estas privilegiam, maioritariamente, o 'Português', como área nuclear da FAD.

Quanto às componentes da FAD de 'Português', ainda que haja Instituições onde o peso da 'Literatura' seja notório, em geral, verifica-se a atribuição de mais créditos à 'Linguística' e menos créditos à 'Literatura'. Efetivamente, apesar do valor social que é dado à leitura literária, na formação dos professores esta é menos evidenciada, face à aprendizagem da gramática. Em termos de formação, estes factos significarão que os alunos de Educação Básica estão a ser preparados para saberem mais em termos de técnicas de língua, e menos de literatura e de leitura literária.

2. Os programas das Unidades Curriculares de ‘Didática do Português’ e de ‘Literatura’

No sentido de perceber como se consubstancia a educação para a literatura dos professores que se formam nas instituições de Educação Básica do país, recolhemos, analisámos e interpretámos dados relativos a 89 Programas de Unidades Curriculares (PUC), ministrados na licenciatura em estudo. Concretamente, debruçamo-nos sobre vinte e sete PUC de ‘Didática do Português,’ e sessenta e dois PUC de ‘Literatura’. A análise destes documentos efetuou-se em função da consideração das seguintes dimensões neles apresentadas: designações, objetivos e conteúdos. Deste modo, foi possível caracterizar os conhecimentos, as competências e as atitudes que se têm vindo a privilegiar, na referida formação, e com que objetivos.

Centrámo-nos, primeiramente, nas designações das UC, no reconhecimento de que essas designações podem apontar para visões epistemológicas relativas ao significado de ser formado em literatura e em didática da língua/literatura, nas Instituições em estudo.

Uma primeira leitura das designações selecionadas, por cada Instituição, para as UC de ‘Didática do Português,’ permitiu verificar a sua similitude. As nomenclaturas das UC de ‘Didática do Português’ estão, genericamente, centradas no objeto “língua”, oscilando, em grande parte dos casos, entre a designação de “Didática da Língua” e “Didática do Português”.

Como a Tabela 4 mostra, apenas três UC explicitam o tipo de prática que se prevê realizar na respetiva UC, neste caso o trabalho centrado em determinados domínios programáticos, de que são exemplo “Didática da Leitura e da Escrita” ou “Iniciação à Leitura e à Escrita”:

Tabela 4
Designações das Unidades Curriculares de 'Didática do Português'

Unidades Curriculares de 'Didática do Português'	f
Didática da Língua Portuguesa	6
Didática do Português	5
Ateliê e Didática da Língua Portuguesa	2
Ensino da Língua Materna	2
Introdução à Didática do Português	2
Didática da Leitura e da Escrita	2
Didática da Língua Portuguesa em/para a Educação Básica	2
Aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa	1
Aquisição e aprendizagem da linguagem oral e escrita	1
Didática do Português na Educação Básica	1
Didática específica do Português	1
Iniciação à didática da Língua Portuguesa	1
Iniciação à leitura e à escrita	1

Excluindo as três designações supracitadas, as restantes UC tomam a didática de uma forma global, isto é, os seus nomes são bastante genéricos, consubstanciando o entendimento da didática como o lugar de todos os objetos, da língua à literatura.

Realce-se o facto de, maioritariamente (93%), as UC de 'Didática do Português' se concentrarem no 3.º ano, o último da licenciatura, com uma maior representatividade no segundo semestre, dando corpo à ideia de que a didática é o lugar de integração de todos os conhecimentos e competências, e que, por isso, fará mais sentido depois de outras UC por exemplo, de literatura e de linguística.

Ainda sobre as UC de 'Didática do Português', encontramos duas ocorrências de designações com os termos 'iniciação' e 'introdução', sugerindo que serão seguidas de, pelo menos, outra Unidade Curricular da área da didática, o que não acontece, pelo menos na LEB. Sabemos, porém, que, no 2.º ciclo de estudos, conducente ao grau de mestre, os alunos terão mais UC de 'Didática do Português'.

Por sua vez, ao observarmos as designações das UC de 'Literatura', lugar por excelência da formação para a educação literária dos jovens estudantes, verificamos que os nomes escolhidos pelas diversas Instituições são mais variados do que os da 'Didática do Português', como podemos observar na Tabela 5:

Tabela 5
Designações das Unidades Curriculares de 'Literatura'

Unidades Curriculares de 'Literatura'	f
Literatura para a Infância e a Juventude	26
Língua e Literatura Portuguesa	10
Introdução aos Estudos Literários / Estudos Literários	4
Leitura e escrita /Iniciação à leitura e escrita/Seminário de leitura e escrita/ Processamento da leitura e da escrita	4
Literacia e Formação de Leitores/ Literacia e Mediação Leitora	3
Introdução à Literatura Comparada	2
Português IV e V	2
Aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita	2
Oficina de escrita / Oficina de escrita criativa	2
Introdução à Educação Literária	1
Animação de Histórias	1
Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	1
Património Literário Oral	1
Técnicas de expressão escrita e de análise textual	1
Teoria da Literatura em educação	1
Teorias e práticas de análise textual	1

Os dados permitem apurar que a designação mais frequente é, sem dúvida, a de 'Literatura para a Infância e a Juventude'.

Ressalve-se que nesta designação, "Literatura para a Infância e a Juventude", se englobaram variadas nomenclaturas, como "Literatura Infantil" e "Literatura infanto-juvenil", todas consideradas, desde que o objeto explicitado seja o da literatura para a infância e a juventude.

A representatividade da 'Literatura para a Infância e a Juventude' é notória, visto que quase todas as Instituições em análise, vinte e cinco em vinte e sete, apresentam, pelo menos, uma UC que inclui a literatura infanto-juvenil como objeto de estudo. Inclusivamente, há, até, uma Instituição em que se verifica a presença de duas UC com este objeto, ao longo da licenciatura. Deduz-se que a presença da literatura infanto-juvenil na maioria das Instituições espelha, de facto, a emergência de um novo objeto específico de estudo: o da literatura para a infância. E se as vinte e seis UC situam o seu objeto na literatura para a infância, será possível antecipar um trabalho de leitura e análise com determinados objetos, em particular livros infantis, e os seus potenciais destinatários. Como é evidente, não podemos afirmar que as restantes UC não considerem a infância e os seus objetos, mas estas vinte e seis UC aparentam considerá-lo, explicitamente. Pelo que se disse, estas Instituições reconhecem a importância de um trabalho em torno da literatura para a infância, junto de sujeitos que virão a ser professores do Ensino Básico, legitimando-se a ideia de que a literatura Infanto-

juvenil terá um valor acrescido para os futuros professores de português educarem literariamente os alunos do Ensino Básico.

Apesar de ocorrerem, genericamente, outras UC de designação mais ampla, pouco indicadoras, pelo seu nome, da orientação que adotam, se considerarmos UC como “Língua e Literatura Portuguesa” / “Introdução aos Estudos Literários” / “Estudos Literários” / “Introdução à Literatura Comparada”, contabilizamos dezasseis UC (25%) que apostam numa abordagem a que podemos chamar “clássica”, ou seja, centrada em conteúdos próprios de uma divisão tradicional da Literatura. Este conjunto de UC tem como objeto de trabalho o da literatura de “potencial receção adulta”, estando mais implícito um trabalho de leitura e análise das literaturas canónicas.

É, também, possível, visualizar, em menor quantidade (duas ocorrências), casos de designações que espelham uma versão tradicional de organização do currículo, a das disciplinas numeradas, “Português IV” e “Português V”, podendo tal corresponder a uma organização mais histórica do ensino-aprendizagem da literatura, o que configurará um trabalho igualmente com os textos canónicos.

Por fim, ainda sobre as designações da ‘Literatura’, UC denominadas “Animação de Histórias” e “Literacia e Mediação Leitora”, ainda que presentes em pequena escala, apontam para uma ligeira abertura da literatura a objetos emergentes. Na verdade, assistimos, com estas UC, à entrada num domínio da literatura tradicionalmente reservado ao estudo e ao saber sobre autores e textos, de objetos que estão muito para além do texto, sendo disso exemplo a mediação leitora e a animação de histórias. Pela presença destas UC, no currículo, antecipar-se-á um trabalho que vise, especificamente, o aprender a ler textos em voz alta ou o saber a motivar para a leitura. A referida entrada configurará um alargamento curricular, absorvendo-se, naturalmente, os novos tempos e as novas formas de olhar para a mundividência, afastando, deste modo, a formação do professor de língua das “estruturas curriculares rígidas e estanques”, referidas por Sequeira, Castro & Dionísio (1989, p. 610).

Relativamente aos objetivos de ensino-aprendizagem presentes nos diversos programas das Unidades Curriculares (PUC), quer de ‘Didática do Português’, quer de ‘Literatura’, observámos, primeiramente, os mesmos conjuntamente, sem distinção de uma ou de outra área.

Começamos por organizar os 366 objetivos apurados em função dos seus verbos introdutórios, a fim de aferir a presença e a frequência dos mesmos. Após a ordenação alfabética dos referidos objetivos, foi possível agrupá-los em três grandes categorias: ‘conhecimentos’, ‘competências’; ‘atitudes’.

Como referido no capítulo anterior, consideraram-se objetivos relacionados com ‘conhecimentos’ aqueles que visam a aquisição de conteúdos, como, por exemplo, conhecer autores da literatura, de que é exemplo o seguinte:

“Conhecer os autores mais representativos da literatura para a infância”

Reconheceram-se, como objetivos relativos ao desenvolvimento de ‘competências’, aqueles que apontam para o aprender a ‘saber fazer’, como:

“Mobilizar conhecimentos sobre Literatura para a Infância e relacionados com: - escritores, ilustradores e obras de mérito reconhecido pela crítica - problemática dos modos e gêneros literários - história, teoria e crítica literárias”

Agruparam-se em ‘atitudes’ os objetivos que subentendiam o fomento de atitudes positivas para com a leitura, a língua e a literatura. Veja-se, a título de exemplo:

“Desenvolver o gosto pela leitura de intenção literária.”

A distribuição dos objetivos, pelas três categorias supracitadas, permitiu, desde logo, perceber a sua díspar frequência.

Os objetivos que visam promover ‘atitudes’ ocorrem, apenas, 19 vezes, não sendo, então, muito considerados nas UC em análise, pois, em boa verdade, a sua presença é quase nula, em comparação com as restantes categorias, o que traduzirá um menosprezar de atitudes essenciais como o desenvolver do gosto pela literatura, pela língua e pela leitura. Não havendo nesses objetivos destaque para as atitudes, deduz-se que a formação não releva tanto o professor enquanto sujeito que precisa de educar o seu gosto pela literatura e as suas atitudes leitoras.

Em contrapartida, verificou-se, com 230 ocorrências, um predomínio dos objetivos que têm como primeira preocupação, a aquisição de ‘conhecimentos’, seguindo-se, com 117 ocorrências, aqueles que visam desenvolver ‘competências’. Estes resultados permitem concluir que a formação está, predominantemente, orientada para a aquisição de conhecimentos, sobrevalorizando-se o “saber-saber” em detrimento do “saber-fazer” e do “saber-ser”. Esta inclinação configura um modelo de

currículo criticado por vários autores, nomeadamente por Branco (2003) e Bernardes (2010), enquanto paradigma que privilegia os saberes teóricos, face ao desenvolvimento de competências, neste caso de leitura literária, e face à promoção do gosto pela leitura.

Para compreender, mais profundamente, esta orientação, construíram-se subcategorias da análise.

Ao nível da categoria 'Conhecimentos', foram tidos em conta os seguintes tipos de conhecimento: 'conhecimentos literários', 'conhecimentos sobre textos', 'conhecimentos sobre a leitura', 'conhecimentos sobre leitores', 'conhecimentos sobre métodos de ensino da leitura', 'conhecimentos linguísticos', 'conhecimentos culturais', 'conhecimentos pedagógicos', 'conhecimentos curriculares' e 'conhecimentos deontológicos'.

No respeitante aos objetivos que visam o desenvolvimento de 'competências', distribuíram-se pelas seguintes tipologias: analíticas; pedagógicas e linguísticas. Como objetivos alusivos a '*competências analíticas*', foram selecionados aqueles que desenvolvem, nos sujeitos em formação, a compreensão de textos. Também se subdividiu esta competência em 'técnica' e 'crítica', por cremos haver uma distinção dos objetivos: a '*competência analítica técnica*', que aponta para a competência científica e a '*competência analítica crítica*', que estimula a dimensão argumentativa. Por objetivos relativos a '*competências pedagógicas*', entendemos os que visam iniciar os sujeitos em formação, na prática pedagógica, e que, a nosso ver, podem ser de dois tipos: de produção e de análise. Estes apontam, respetivamente, para a construção e análise, por parte dos alunos, de materiais e de percursos de aula. Por '*competências linguísticas*' consideraram-se os objetivos vocacionados para o desenvolvimento das competências relativas à língua.

Ao nível das 'atitudes', categorizámos os objetivos que dão primazia ao "saber-ser", quando estimulam comportamentos relativos à '*leitura*', à '*literatura*' e à '*língua*'.

A Tabela 6 mostra a desigual distribuição dos objetivos pelas subcategorias explicadas anteriormente:

Tabela 6
 Categorização dos objetivos das Unidades Curriculares de 'Didática do Português' e de 'Literatura'

Tipos de Objetivos		f		
Conhecimentos	Literários	130	230	
	Textos	20		
	Leitura	21		
	Leitores	4		
	Métodos de Ensino da Leitura	4		
	Linguísticos	20		
	Pedagógicos	20		
	Curriculares	7		
	Deontológicos	4		
	Competência	Analíticas		técnica
crítica			10	
Pedagógicas		produção	65	
		análise	10	
Linguísticas		13		
Atitudes	Leitura	4	19	
	Literatura	8		
	Língua	7		
	Língua	7		

Observar a categorização dos dados presentes na Tabela 6 permite, rapidamente, constatar que, na reduzida representação de objetivos voltados para o desenvolvimento de 'atitudes' para com a 'Língua', a 'Leitura' ou a 'Literatura', nenhuma delas apresenta especial destaque, permitindo concluir-se que, nestes *curricula*, não há praticamente expressão alguma de uma orientação para as atitudes, quaisquer que elas sejam.

Comparado com o espaço destinado ao desenvolvimento das atitudes, há, de facto, algum lugar para o desenvolvimento de determinadas competências, particularmente para as 'pedagógicas de produção' (65 ocorrências), entendidas como as que se referem sobretudo a habilidades de elaboração de planificações pedagógicas, indicando que as instituições em estudo consideram bastante importante preparar didático-pedagogicamente o professor em formação.

Ainda assim, como se disse, o lugar das competências é muito diminuto quando confrontado com o valor, maioritário, dos conhecimentos. E, no tocante aos 'Conhecimentos', os 'Conhecimentos Literários' apresentam evidente destaque (130 ocorrências), presumindo-se que o *curriculum* de formação em Educação Básica tem, como objetivo prioritário, a aquisição de conhecimento sobre os autores, a teoria da literatura, os períodos literários e outros conhecimentos especializados relacionados com a literatura.

Relativamente à formação para a educação literária vê-se como problemático que o predomínio das ‘Competências’, face aos ‘Conhecimentos’, não se verifique, nomeadamente na formação do professor enquanto leitor.

Por sua vez, focando-nos, apenas, nas UC de ‘Literatura’, tivemos a intenção de perceber, concretamente, quais os conteúdos mais valorizados nas mesmas.

Como explicado na metodologia, tomámos como conteúdos literários casos como:

“Literatura Clássica”
 “A LIJ em Portugal”

Para efeitos de análise, agruparam-se os conteúdos em função da sua natureza declarativa ou processual.

Entenderam-se, como ‘Saberes declarativos’, os que visavam a aquisição de conhecimentos teóricos, relacionados, por exemplo, com conceitos, e como ‘saberes processuais’, os direcionados para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A Tabela 7 mostra a irregular frequência dos tipos de conteúdos da ‘Literatura’:

Tabela 7
 Categorização dos conteúdos das Unidades Curriculares de ‘Literatura’

		Tipos de conteúdos		f
Saberes declarativos	Conhecimento sobre a Literatura	Períodos literários		32
		História da Literatura		35
		Géneros e modos literários		46
		Recursos expressivos		4
		Conceitos e terminologia		57
	Autorias	Autores		25
		Ilustradores		10
	Livros			27
	Leitores	Faixas etárias		8
		Características		9
Orientações Curriculares			3	
Saberes processuais	A Leitura	A promoção e mediação leitora		21
		A interpretação textual		22
		Literacia		8
	Pedagogia da Literatura	Atividades		14
		Recursos	Ebook; TIC ...	5
				256
				70

A inventariação dos conteúdos em categorias permitiu constatar que o peso relativo dos 'saberes declarativos' e dos 'saberes processuais' é bastante desequilibrado, apresentando, estes últimos, apenas uma fatia de cerca de 1/5 do total de conteúdos em estudo.

Na verdade, a supremacia dos 'saberes declarativos' era esperada, porquanto se verificou, anteriormente, na análise dos objetivos, que prevaleciam os que valorizavam os conhecimentos.

Na categoria "Conhecimentos sobre a Literatura", que apresenta maior percentagem de 'saberes declarativos', se somarmos as subcategorias 'Períodos Literários', (32 ocorrências), 'História da Literatura' (35 ocorrências) e 'Gêneros e Modos Literários'(46 ocorrências), deparamo-nos com cerca de 44% dos saberes declarativos. Integrados na referida percentagem, existem, maioritariamente, conhecimentos: de conceitos, da literatura, teoria e história da literatura, dos gêneros, dos modos e dos períodos literários. Este indicador deixará transparecer uma determinada concepção de ensino-aprendizagem da literatura, a qual reflete uma visão conteudística do ensino, já há muito questionada por Branco (2003), pelo facto de predominarem os "conhecimentos sobre" , em desprimor do ler, literatura, com e para os alunos.

Curiosamente, ao, praticamente, não estarem contemplados determinados conteúdos, parece também não existir trabalho, com, por exemplo, os "Recursos expressivos" (4). Neste caso, provavelmente por se considerar que esses foram trabalhados no Ensino Básico e Secundário, pelo que se assume que os alunos não precisam de os aprofundar no Ensino Superior. Estes dados apontam para a existência de uma formação que se caracteriza por um aprofundamento teórico, mais de ordem de conteúdos, do que textual.

Verifica-se, ainda, sobre as UC de 'Literatura', que estas não são o lugar de reflexão, nem sobre os Programas Oficiais do Ensino Básico, nem sobre os leitores. Destaque-se o pouco espaço dedicado à questão dos "leitores", o que pressupõe que não é na disciplina de 'Literatura' que se trabalha esta questão.

Por sua vez, quanto aos "saberes processuais", constatamos haver pouco lugar para a "Pedagogia da Literatura", e, quando a há, será mais para a planificação de 'atividades' do que para a elaboração de 'recursos'. A pouca ocorrência de conteúdos tipo 'pedagogia da literatura' (19) indicará que esta poderá estar a ocorrer em outras UC nomeadamente de Didática, uma vez que se pode

considerar este o espaço por excelência, “para que o professor seja capaz de refletir sobre o que faz e porque o faz.” (Sequeira, Castro & Dionísio, 1989, p. 608)

Na categoria ‘leitura’, aquela com maior percentagem dos ‘saberes processuais’, certifica-se algum lugar para partilha sobre ‘a promoção e mediação leitora’ (21 ocorrências). Estes números mostram o eco, no currículo, do que os teóricos de referência, como Colomer & Camps (2002) e Silva (2013b) defendem: o professor que educa literariamente deve dominar o processo de leitura e aprender a saber como motivar os seus alunos para o encontro com o texto literário. Ou seja, ainda que com uma ocorrência diminuta, verificamos a abertura do currículo à questão da mediação leitora, o que poderá indicar que, durante a formação, os professores estarão a desenvolver um trabalho naquele âmbito, trabalho esse que poderá ir desde a criação de projetos de mediação, até à aprendizagem de técnicas de colocação de voz.

Ainda na categoria ‘saberes processuais’, ‘a interpretação textual’ apresenta um número de ocorrências pouco significativo (22 ocorrências), configurando a pouca relevância, na formação, para o aprender a interpretar textos, e , por sua vez, para o desenvolvimento da competência leitora do futuro professor.

Em suma, apesar da relevância atribuída, em teoria, aos ‘saberes processuais’, os sujeitos em formação estão a ser preparados, primeiramente, para serem especialistas literários, uma vez que, como se pode ver, no Ensino Superior, a orientação será mais de ordem dos conteúdos, promovendo, essencialmente, o conhecimento de teorias, conceitos, autores e textos. Há, pois, pouco espaço para o aprender a saber educar literariamente, para melhorar as suas próprias competências leitoras e para o desenvolvimento de atitudes favoráveis para com a literatura.

Já em 1989, Sequeira, Castro & Dionísio referiam a importância de o professor ter “suporte teórico, para que o ato de ensinar tenha uma função auto-reguladora” (p. 608). Concordamos com o fulcral suporte teórico de que a formação do professor se reveste, porém, falta mais intencionalidade na utilização dos saberes especializados. Isto é, passar ao passo seguinte: interiorizados esses conhecimentos, mobilizá-los para potenciar a competência leitora e o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura dos professores em formação, bem como para promover as competências de mediação que se esperam de um professor de português.

As designações utilizadas para a 'Didática do Português' são bastante genéricas, espelhando um entendimento das mesmas como um lugar de vários objetos, que contribuem para os objetivos diversos da educação linguística e literária. Já as das UC de 'Literatura' permitem antecipar a emergência de um novo objeto de estudo: a 'Literatura para a infância e a juventude'. A par desta, verifica-se a presença de designações tradicionais e clássicas, cujos objetos serão os textos literários canónicos.

Os objetivos das UC de 'Didática do Português' e de 'Literatura' refletem a presença quase nula da promoção de atitudes, independentemente do seu tipo. Este facto traduz a desvalorização, na formação inicial, do gosto pela leitura, pela língua e pela literatura. Há, em contrapartida, um predomínio absoluto dos objetivos relacionados com conhecimentos teóricos de índole literária, nomeadamente os que visam o conhecimento de conceitos literários. Nota-se, ainda, um escasso espaço para objetivos que visam o desenvolvimento de competências, sobretudo as que dotem o sujeito em formação de habilidades para a sua prática profissional, particularmente aprender a realizar planificações didáticas. Conclui-se, então, que os objetivos do ensino-aprendizagem das diferentes UC de 'Didática do Português' e de 'Literatura', lecionadas nas licenciaturas em estudo, privilegiam a aquisição de conhecimentos.

No respeitante aos conteúdos das UC de 'Literatura', verificou-se uma prevalência dos 'saberes declarativos', de que são exemplo a aquisição de conceitos literários, de conhecimentos sobre a história da literatura, das categorias universais da literatura, entre outros conhecimentos de índole literária. A parca presença de 'saberes processuais', em comparação com os 'saberes declarativos', indica que esta formação não aposta tanto na competência leitora e na competência pedagógica do professor, quanto na sua instrução científica, enquanto especialista em conhecimentos literários.

3. Formar professores de português como educadores literários: as concepções dos professores de literatura da licenciatura em Educação Básica

Com o objetivo de compreender as concepções de formação, para a educação literária, dos sujeitos que formam futuros professores de Educação Básica no país, inquiremos sete professores de literatura que lecionam nos referidos cursos. Concretamente, pretendeu-se entender, na perspetiva dos entrevistados: o que se entende por educação literária; como se leva a cabo a missão de educar literariamente os professores de Educação Básica; que saberes, metodologias e avaliação se privilegia na sua formação e qual o perfil profissional que se espera alcançar à saída da licenciatura.

Os inquiridos, dois homens e cinco mulheres, foram selecionados, como se explicou no capítulo II deste trabalho, por critérios de ordem geográfica e por serem, todos eles, professores adjuntos ou associados, nas Instituições em estudo, há, pelo menos, 18 anos. Por conseguinte, inquiriram-se professores com um currículo e uma prática profissional de referência na área da literatura e que, no momento da entrevista, eram responsáveis, pelo menos, por uma Unidade Curricular de literatura, numa das LEB, do país.

Concretamente, os inquiridos responderam a um conjunto de questões (ver anexo 1), formuladas no sentido de perceber a opinião dos mesmos sobre os seguintes aspetos que se constituíram tópicos conversacionais da entrevista semiestruturada:

- a existência e os objetivos do domínio Curricular do Ensino Básico 'Educação Literária' instituído pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015)*;
- os saberes a privilegiar na formação dos professores de português;
- o perfil, no campo da literatura, do professor de português que tem de cumprir os objetivos de um domínio que se chama 'Educação Literária';
- os sujeitos a quem compete contribuir para a educação literária do futuro professor de português, na LEB;
- os métodos para formar e avaliar o futuro professor de português no domínio da 'Educação Literária';

A transcrição integral das entrevistas pode ser consultada no anexo 2.

A atual proposta programática oficial, a que já se aludiu no capítulo I, define explicitamente um domínio chamado 'Educação Literária', que, como se sabe, aparece, pela primeira vez, autonomizado relativamente ao domínio curricular da 'Leitura'. Portanto, o primeiro tópico da entrevista teve como intuito perceber qual a posição dos professores entrevistados sobre a existência, implicações e valor do domínio curricular: 'Educação Literária' (questão 1, anexo 1).

No decorrer da entrevista ficou evidente que, embora com reservas, os professores de literatura do Ensino Superior não rejeitam liminarmente a existência autónoma, e com objetivos específicos, do domínio curricular 'Educação Literária' como se pode ver pelos seguintes excertos:

Acho muito bem. [P1]

Concordo plenamente com essa separação. [P2]

A minha opinião é muito positiva. [P3]

Bom, de alguma forma foi a confirmação de uma coisa, de um desejo que eu sempre acalentei que de facto a Educação Literária, à semelhança daquilo que já acontece noutros países, precisava de ser autonomizada. [P4]

Aliás, a 'Educação Literária', com objetivos próprios, parece, até, justificada porque o texto literário tem especificidades em relação ao domínio curricular da 'Leitura', e o facto de estarem desvinculados permitirá, na opinião dos inquiridos, mais tempo de trabalho especializado para cada um dos domínios:

(...) a formação de leitores literários tem especificidades e a leitura do texto literário tem especificidades que o distinguem dos outros textos e não é exatamente a mesma coisa [P4]

De facto quando se dá a Literatura e ao mesmo tempo se está a ensinar a ler e a escrever ou ensinar outra coisa (...) não se dá o texto pelo texto [P1]

Efetivamente, uma das vantagens inerentes à criação do domínio 'Educação Literária', apontada pelos entrevistados, será permitir o trabalho do 'texto pelo texto'. Entender-se-á, eventualmente, a expressão 'texto pelo texto' como a possibilidade de se ler, por exemplo, um texto literário somente para o deleite do leitor, pelo, mero, prazer de ler. Deste modo, os professores sugerem que a presença independente

da 'Educação literária', no currículo, será facilitadora do trabalho do literário *per se*, não havendo, em particular, a colocação da literatura ao serviço do processo de aprendizagem da leitura. Isto significará que, embora saibam que o trabalho com o texto literário está relacionado com a língua e com o aprender a ler, porém aprender a ler e a decodificar terá outros objetos e objetivos. Logo, a concordância dos docentes com a autonomização da 'Educação Literária' permite pensar que, com a referida alteração curricular, não só a 'Educação Literária' ficará beneficiada, nomeadamente na questão da criação de mais espaço para trabalhar o gosto pela leitura, mas também o domínio da 'Leitura', visto que receberá mais tempo para promover um entendimento relativo à compreensão leitora, especificamente no que toca a compreender processos de leitura de textos de diversos tipos... Sintetizando, o primeiro benefício da referida autonomia, exposto pela totalidade dos professores, terá a ver com o facto de permitir fazer gostar de ler, contribuindo para a formação de leitores:

Eu acho que só se fazem leitores com literatura, porque ninguém fica a gostar de ler a ler requerimentos ou a ler currículos ou cartas ou e-mails.[P4]

Deste modo, segundo os inquiridos, mais espaço para a literatura no currículo será condição *sine qua non* para haver mais espaço para se despertar o gosto pela leitura e para, conseqüentemente, se formarem mais leitores habituais.

Acresce, ainda, que a alteração curricular em questão permitirá fomentar, segundo os inquiridos, a leitura intencional e integral de obras, podendo esta ser organizada com mais sequencialidade:

(...) terão obrigatoriedade de os [os textos] ler integralmente e isso é bom. Também podemos dizer que há uma certa organização histórica da Literatura que antes não havia, portanto, havia um ensino sem uma certa sequencialidade, sem uma organização e agora há [...] uma intencionalidade mais explícita e uma sequencialização na tentativa de uma coerência, isso existe. [P6]

Assim, uma educação literária com mais especificidade, mais intencionalidade, mais sequencialidade e mais coerência, serão argumentos que, na opinião dos entrevistados, justificam a concordância com a criação do domínio curricular supracitado.

Por sua vez, um conjunto de professores (4) aponta o facto de o novo programa propor um conjunto de obras de leitura integral obrigatória como outro argumento a favor da criação do domínio curricular 'Educação Literária':

Na verdade, aquela lista de textos e de obras que aparecem como leitura metódica (chamemos-lhe assim) é uma lista que me parece muito estimulante, na minha opinião e por isso eu considero que foi um passo em frente que se deu do próprio ponto de vista da formação e do ponto de vista da formação de uma cultura literária desde idades precoces, desde as primeiras idades. [P3]

Nesta medida, o facto de se indicar um conjunto de obras tem, na opinião de grande parte dos inquiridos, um papel social, também, enquanto referente de uma cultura literária dos sujeitos aprendentes.

A respeito das listas, alguns entrevistados consideram questionáveis algumas opções relativas à lista que acompanha o novo programa. Em específico, consideram contestável o facto de alguns géneros e modos apresentarem poucas entradas (como é o caso do modo Dramático) e de o número de obras a ler, no total, ser reduzido, como se pode compreender no seguinte exemplo discursivo:

O que diz, especificamente, o texto das metas e, até, sugestões de leitura que lá aparecem, quanto a isso, já tenho muito mais dúvidas. Uma das coisas que me espantou logo, desde o início, e me continua a espantar é o reduzido número de obras no 7º e 8º ano em que se aponta como indicação mínima (claro que é o limite mínimo), mas aponta-se como indicação uma dezena de poemas por ano, quer dizer, a gente olha para aquilo e diz: "isto não é Educação Literária nenhuma". É fundamental. As crianças não podem gostar de poesia se nunca ouvem poesia, ou se ouvem 6 poemas por ano. [P5]

Além disso, há quem refira (2 professores) como desvantagem da elaboração de uma lista de textos pelo facto de não ir ao encontro dos gostos dos alunos e de, por isso, não promover a heterogeneidade, como se pode ver pelas seguintes enunciações:

Ora quando se indica uma obra, estamos a uniformizar as leituras para o país inteiro, ou seja, Bragança terá de ler os mesmos textos que o Algarve e que os Açores...[P5]

(...) necessidade de se adequar os textos à realidade social, natural e aos interesses dos alunos [P5]

Na opinião dos referidos inquiridos, promover a heterogeneidade implicará não massificar, isto é ter em conta o contexto geográfico e social, as idiossincrasias e os gostos de cada criança, no momento de escolher as obras a ler, aspetos que a lista de obras não permitirá, eventualmente porque poderá não estar adequada à realidade dos alunos.

Apesar das críticas, o entendimento relativo à eleição do domínio 'Educação Literária' é unanimemente considerado positivo, pois a literatura, segundo os entrevistados, merece o papel de destaque que esta autonomização, na opinião dos mesmos, promove, ao colocar o referido domínio a par, e em igualdade, com os outros domínios curriculares:

(...) «na cidade da língua a praça maior é a literatura». Ou seja, a literatura quer queiramos quer não representa a excelência da língua, elevada às suas totais realizações mais profícuas. Ou seja, os extratos ontológicos mais excelentes da língua acontecem com a Literatura. [P7]

(...) conceder à Educação Literária um estatuto, digamos, que a equipara aos restantes domínios do ensino da Língua: Gramática, Oralidade... revela uma certa consciencialização da importância da Educação Literária, com a qual eu concordo e por isso, o princípio é bom. [P5]

Sublinha-se a importância do texto literário o que é francamente positivo. [P6]

Conclui-se, então, que o grande argumento a favor da separação "Educação literária" e "Leitura", mencionado por todos os professores, será a possibilidade de a literatura ocupar um maior e mais destacado espaço no currículo o que permitirá promover nos alunos o gosto pela leitura e consequentemente, promover mais hábitos leitores.

Porém, apesar de os professores referirem como benéfica a existência autónoma do domínio curricular 'Educação Literária', todos, sem exceção fazem a seguinte reserva: não pode haver uma separação completa da 'Educação Literária' face à 'Leitura':

A Educação Literária está em separado, mas é impossível separar na totalidade da Leitura porque se complementam. (...) [P6]

Eu acho que essa, digamos assim, repartição, não pode ser uma repartição estanque, obviamente, pois se falamos de leitura, falamos de Educação Literária também, obviamente. [P3]

Por outras palavras, isto significará que os professores concordam com o destaque dado à literatura no currículo, mas que estas são didaticamente inseparáveis. Será que eles consideram que o

gosto pela leitura, a frequência leitora e o desenvolvimento da competência estão articuladas e, por isso, quando separadas, gerarão redundâncias curriculares?

Quando se está a discutir o referido domínio também se está, de certa forma, a debater, indiretamente, o entendimento do que deve ser a própria 'Educação Literária'. E, na ótica dos entrevistados, a educação literária é, essencialmente, entendida como a ação capaz de formar leitores literários competentes, habituais e apaixonados. Sabendo deste entendimento de educação literária, e, no reconhecimento de que os professores em formação não vão ser professores de literatura, mas de língua, perguntou-se aos docentes inquiridos se estes consideravam que o futuro professor precisava de formação específica para cumprir o objetivo da 'Educação Literária', no Ensino Básico.

Foi do entendimento geral dos sete entrevistados que um professor de Educação Básica precisará de formação no âmbito da literatura (questão 2) para aprender a formar leitores literários. Aliás, todos, sem exceção, responderam que será precisa uma formação explícita e específica nesta área para vir a ser educador literário. Veja-se a título de exemplo:

(...) precisa de formação. É absolutamente fundamental. [P5]

Se me pergunta se eles precisam de Educação Literária, claro que precisam. [P6]

Ou seja, na conceção dos professores entrevistados a formação na área da Literatura é um dos pilares da formação do professor de LP.

É, inclusivamente, mencionado que esta formação não é apenas essencial nesta licenciatura, mas para o exercício de muitas outras profissões:

Eu costumo dar um exemplo aos meus alunos em "Literárias" logo no primeiro ano que tem a ver com algumas das grandes Universidades Mundiais, Inglesas e Norte americanas de formação de gestores e que tem como uma das disciplinas obrigatórias "Literatura Universal", nomeadamente clássica, e pergunto-lhes porque acham que isto ocorre. (...) E a Educação Literária é absolutamente fundamental. Em termos de sermos capazes de refletir seriamente sobre a sociedade, descobrir aquilo que na sociedade são os pontos cegos, que só a arte e a Literatura revelam. (...) Dá-nos uma série de analogias para compreender o mundo. [P5]

Perguntámos, então, aos professores entrevistados "qual deve ser o perfil, no campo da literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se

chama 'Educação Literária' " (Questão 3, anexo 1). Sabemos que a identificação de um perfil de professor de português (se é que existe apenas um retrato e não vários), pode gerar controvérsias, e que não é estereotipável, porém acreditamos que pensar em um conjunto de traços que podem construir esse contorno, ou esses perfis, poderá dar pistas sobre o que a formação em estudo deverá privilegiar.

Várias foram as referências relativas ao perfil do professor de língua, no âmbito da literatura. Apesar de haver sugestões diversas, o grande pilar em que assentam as respostas dos inquiridos é: formar o futuro professor como leitor, como se pode comprovar pelas afirmações seguintes:

Precisava sobretudo era de ser leitor. Nós quando reestruturamos o antigo curso, essa questão da formação de leitores ficou logo cristalizada até no nome de uma disciplina e desde sempre essa questão do leitor literário esteve na linha da frente desse programa. [P4]

(...) antes de mais, precisam de ler. [P6]

Eu, sempre que possível, faço com que os meus alunos, mesmo no ensino Universitário, descubram, um bocadinho, o prazer da leitura e se formem também eles leitores. Portanto, é a formação do futuro professor como leitor, também. [P4]

Isto significará que **'ser um leitor habitual'** é a primeira grande característica identitária do professor que tem como missão formar leitores. Logo, a formação literária, no ensino superior, deste profissional terá de criar condições para se formarem professores que sejam 'leitores'.

Na verdade, todos os professores entrevistados, sem exceção, afirmam que a leitura deve fazer assiduamente parte da vida do futuro professor:

Eu acho que há alguns traços que são incontornáveis e eu posso elencá-los: Eu acho que acima de tudo tem de ser um professor leitor habitual. Um professor que lê. [P3]

Tem que ser leitor. Essa é a primeira condição. Como diz a expressão popular: «Não se fazem omeletas sem ovos». Alguém que não é leitor não fala de leitura, nem consegue formar leitores. [P5]

(...) ser ele próprio leitor P2]

A questão do professor leitor é absolutamente central nesta questão, porque quem é leitor, quem tem hábitos de leitura tem muito mais facilidade, até de forma quase inata. (...)E é muito fácil para um leitor ser exemplo e ser modelo de leitura que é um dos aspetos fundamentais na escola.[P4]

Na perspectiva dos entrevistados só um professor com experiência leitora servirá de exemplo aos seus futuros alunos, pois só esse será capaz de (re)conhecer uma grande diversidade de textos literários, bem como os modos e os géneros literários. Dessa experiência leitora, segundo os entrevistados, deverá fazer parte, não só, a leitura do cânone literário, como também, a leitura de um cânone particular (o infanto-juvenil), como é salientado pela maioria dos professores:

E um professor conhecedor daquilo que é a edição para a infância e a juventude, mas não apenas. Não ter essa visão tão restritiva. [P3]

Conclui-se, portanto, que na conceção dos docentes entrevistados, o futuro professor terá de ler obras diversificadas, canónicas e infantis, as quais lhe darão uma bagagem literária que lhe permita ajudar a formar outros leitores, tal como se pode ler de seguida:

(...) é importante contactar com um número diversificado de textos, de livros, de objetos gráficos distintos. Também essa questão da composição gráfica do livro e da aproximação física ao livro. Muito importante, não apenas o texto, mas o livro enquanto objeto. E, também, com uma diversidade de registos, não apenas, verbais, mas visuais ou pictóricos. [P3]

Eu acho que tem de ser uma formação específica. Tem de se perceber que há uma linguagem própria quando se fala de Literatura. [P2]

O que eu acho é que eles têm de se familiarizar com a linguagem básica dos estudos literários e sobretudo familiarizar-se com o funcionamento típico dos textos literários (...)tentar despertar a sensibilidade para o texto literário; saber que é um texto de natureza diferente e que por isso não deve ser instrumentalizado. Mas têm de aprender a linguagem básica dos estudos literários, não para transmitirem aos miúdos, mas para perceberem como é que funciona. Portanto aprender a linguagem equivale a aprender os conceitos que estão subjacentes e aprender a trabalhar o texto de uma forma adequada, para depois quando passam o texto à criança terem compreendido o texto por inteiro. [P1]

Possuir um vasto leque de leituras levará a que o professor em formação compreenda, por exemplo, a literariedade de um texto, sendo, por isso, um sujeito que terá de, na ótica dos entrevistados, saber distinguir bem um texto literário de um texto não literário:

Deve ser alguém que saiba distinguir a especificidade e nós só sabemos distinguir quando nos dedicamos também à outra que não a leitura literária. Quando lemos, por exemplo, com atenção jornais e revistas... quando lemos outras coisas que não a ficção, a poesia, acrescenta ao professor de educação literária.[P2]

Depois tem de ser formado, porque passa precisamente pela qualidade para perceber que, antes de mais, nem tudo aquilo que se publica e que se edita é de qualidade. Ele deve funcionar como o grande filtro de qualidade dentro da sala de aula. [P5]

O professor modelo que se estará aqui a esboçar, será, então, alguém com um *background* variado de textos a que Kristeva (1974) chamaria hipotextos facto que lhe permitirá tecer as devidas relações intertextuais imprescindíveis à leitura literária. Portanto, prevê-se que, no final da formação, o futuro professor possuirá, na ótica dos entrevistados, uma vasta experiência leitora mobilizável para compreender os vários sentidos e as várias relações intertextuais que o texto literário pode tecer. Um dos docentes vai mais além e defende que:

O que devia ser é o perfil do Homem do Renascimento. O problema da Literatura é que a Literatura corrobora com esse ser. Eu não posso falar de Literatura se eu não descodifico os intertextos, se não descodifico grandes metatextos, grandes arquétipos. O que é que eu vou perceber? [P6]

‘Gostar de ler’ foi apontado por todos os entrevistados como outro grande traço distintivo que um professor de Português do Ensino Básico deverá possuir. Ou seja, ser um leitor habitual pressupõe previamente que o sujeito em formação ser capaz de conceber o texto literário como um veículo de fruição estética, que lhe proporciona prazer. É unânime, para os entrevistados, que só um professor que se consegue recrear pela leitura literária irá promover nos seus alunos aquilo a que Sobrino, Flor, Martinez-Conde, Gutiérrez del Valle, Merino & Alonso (1994, p. 10) chamaram “prazer da leitura literária” tal como é referido nos seguintes exemplos:

(...) o seu gosto pela leitura, o seu amor aos livros e à leitura (...)Esse amor aos livros e à Literatura é fundamental. É impossível passar um gosto que não se tem. [P3]

Quanto mais não seja, eu tenho a vaga impressão (não sei se será tão vaga assim) de que o docente que tem gosto pela leitura transmite facilmente esse gosto aos alunos. [P1]

Saliente-se que, como é referido por vários docentes, muitos estudantes chegam ao ensino superior, candidatos a serem professores de língua, sem gostarem de ler literatura:

Porque não é de todo de espantar ou surpreender que eles cheguem à Universidade não leitores.(...)Eles é que escolhem e trazem esse livro para a aula e logo ali é possível perceber que eles assumem com alguma inocência/honestidade que o último livro que leram foi “A lua de Joana” e nunca mais sentiram esse gosto pela leitura. [P4]

Portanto, de acordo com as palavras do Professor 4, será importante tomar consciência do padrão relativo ao gosto leitor diagnosticado junto dos estudantes para, a partir daí, traçar caminhos de formação adequados aos respectivos formandos. Concretamente, perceber que, em alguns casos, a formação em vez de ‘desenvolver o gosto pela leitura’, terá de ‘gerar’, do zero, o gosto pela leitura nos futuros professores. Ter conhecimento desta realidade pode ajudar na edificar uma formação mais viável de leitores.

Um outro traço do perfil de um professor que formará leitores literários, com expressividade na maioria dos inquiridos (4), é ter uma certa dose de sensibilidade estética:

(...) ter a sensibilidade para o texto Literário e sensibilizar os futuros alunos para o texto literário. Quando a pessoa já de si traz alguma sensibilidade para os momentos de leitura é ótimo. [P1]

Ser sensíveis [P6]

(...) uma certa sensibilidade para a leitura literária, que eu devo dizer que não é, de todo, o perfil da grande maioria dos alunos que chegam a estes cursos. São alunos, não sei qual é a experiência dos meus colegas noutras Universidades, mas chegam alunos (...) com pouca sensibilidade para estas questões. [P4]

Não há receitas, mas a sensibilidade do professor é muito importante. [P7]

Depreende-se do transcrito que o professor deverá desenvolver a sua sensibilidade para ler nas entrelinhas, para fruir a beleza do sugerido, para compreender a subtilidade do literário, de modo a, posteriormente, poder ensiná-la aos seus futuros alunos.

Para a maioria dos professores entrevistados (4), será, ainda, fulcral que o futuro professor possua uma bagagem teórica de conhecimento literário, como por exemplo conhecimento da Teoria da Literatura, da História da Literatura e o domínio da respetiva metalinguagem literária, o que implicará aprender a realizar uma leitura crítica dialética dos diversos textos canónicos, como referem alguns discursos:

Conhecer um certo cânone de leituras, também à margem de leituras escolares, e ter conhecimento de História da Literatura e da contextualização histórica da Literatura. [P3]

Tem que estar imbuído de cânones, de quadros teóricos, não quadros teóricos estéreis que isso não tem importância nenhuma, mas tem que dominar. Caso não conheça não dá a saborear à criança. Atenção que não estou à espera que a metalinguagem que eu dou aos meus alunos, não estou à espera que eles a vão explicitar no Ensino Básico, mas têm de a ter. [P7]

(...) tem de ser alguém que esteja atualizado sobre o universo literário P5]

No entanto, ao longo da entrevista, os professores entrevistados são unânimes em reconhecer que a base de conhecimentos literários, dos alunos com os quais têm trabalhado, à entrada da Licenciatura, é bastante débil o que desequilibra o suporte de sustentação dos conhecimentos a ensinar, como se verifica nos exemplos seguintes:

(...) os estudantes que nos chegam ao ensino superior têm um conhecimento completamente diminuto de Literatura [P6]

(...) os alunos têm um grande défice de capacidade reflexiva sobre o mundo, que decorre de um défice reflexivo de leituras literárias. Chegam ao ensino superior com uma certa relutância em pensar sobre o mundo. Pensar é uma chatice [P5]

O que noto nos alunos que recebo, é que nem dimensão simbólica, nem dimensão estética de língua têm. Portanto, não percebem a linguagem figurada porque, no geral, não têm uma cultura geral para perceber os símbolos que estão nos textos. [P6]

Na prática, isto significará que nem sempre é possível transmitir o conhecimento literário que os professores desejariam, devido, precisamente, à falta de conhecimentos prévios dos estudantes, nos quais se iriam ancorar as novas aprendizagens. Será, portanto, necessário, no início da licenciatura, promover esses conhecimentos, nos quais, posteriormente, se interliguem os novos.

Para além do conhecimento literário, para se dar a ler um texto literário, será necessário que os alunos possuam ‘conhecimento extra-escolar do mundo’ (Pinto, 2010), isto é, todo o conhecimento não especializado, fruto de vivências fora do contexto escolar, o qual, segundo alguns professores inquiridos, será, igualmente, frágil nos alunos com os quais têm trabalhado:

(...) qual é o perfil, qual é o conhecimento? Na verdade teriam que ter vida, teriam que viver, ler. Queria que fossem pessoas que na sua integração social, saíssem muito, cheirassem muito, vissem muito, lessem muito. Assistissem a muitos espetáculos, lessem em muitos suportes, porque quanto mais vida tiverem melhor entendem o texto literário. Só queria que eles tivessem vida e

não têm. A vida deles é muito estreita. (...) não têm referências para dialogar com o texto literário [P6]

(...) ser capaz de compreender profundamente o texto, ser capaz de inferir sobre ele e de atribuir mensagens ao texto, como diria Umberto Eco, torna-lo personaliza-lo, torná-lo pessoal, implicar a sua vida com ele. [P5]

Na ótica dos entrevistados, só um professor com um vasto conhecimento literário e extra-escolar promoverá leituras literárias múltiplas. Curiosamente, a respeito dos conhecimentos prévios necessários ao professor, há, até, um sujeito inquirido que sugere que os alunos deviam conhecer a *Bíblia*, texto relevante, na opinião do P6, enquanto maior hipotexto do mundo, facto que, ao não acontecer, impossibilita a realização de diversas relações intertextuais.

Dois professores dão também conta da necessidade de competências pedagógicas, construindo-se, deste modo, um perfil de um professor que terá de ser capaz de 'pedagogizar' com textos literários:

(...) o saber aplicar a teoria na prática. [P7]

(...) um professor-leitor capaz de funcionar como alguém que propõe leituras culturalmente significativas, esteticamente válidas e que depois é capaz de, em termos pedagógicos, de tornar essas leituras apetecíveis aos alunos. É preciso ser capaz, de alguma forma, de levar os alunos, através de estratégias didáticas, a amarem o texto literário a perceberem a beleza do texto. A perceberem como algumas palavras são belas e escolhidas propositadamente pelos poetas e têm um valor semântico acrescido. [P5]

Os entendimentos dos dois professores anteriormente citados demonstram uma preocupação com a construção de um perfil engajado com a prática profissional, enquanto mediador que sabe como aproximar o texto da criança, contribuindo para nela despertar o deslumbramento pela obra literária.

Mencionado por dois outros docentes, é, ainda, referido como traço marcante do professor de língua que forma leitores literários, ter um conhecimento aprofundado sobre a língua portuguesa, bem como ter mestria linguística na sua utilização:

(...) há outras questões relevantes desde o domínio da língua, falada e escrita, a capacidade de comunicação, compreensão, expressão [P4]

Perguntam se um professor precisa de saber gramática para compreender um texto literário e a minha resposta é claramente sim. Se eu não tiver a menor

competência nem sintática, nem semântica, nem lexical o que é que percebo?
[P6].

Por fim, é citada, por um inquirido, a importância de o professor ter a dose certa de paixão pelo que faz:

Um professor que se comprometa e que entusiasma com essa tarefa de aproximar o livro (...) Possuir uma certa dose de imaginação e de criatividade e a questão do entusiasmo e da alegria, também aqui muito importante. [P3]

Ou seja, segundo este entrevistado, só um professor que gosta do que faz e se envolve no momento de ensino-aprendizagem motivará outros a ler e a aprender o que quer que seja.

Assim sendo, emergem como principais traços, as seguintes características que, segundo as concepções dos entrevistados, tecerão a urdidura que molda o perfil ideal de um professor de português: gostar de ler e ser um leitor habitual (os dois traços mais marcantes); ter conhecimentos de literatura e do mundo; ter conhecimentos sobre a língua; ter sensibilidade estética para o texto literário e ser capaz de ‘pedagogizar’ o texto literário com prazer.

No decorrer da entrevista, foi, também, perguntado, aos professores entrevistados, segundo a sua opinião, a quem compete contribuir para a educação literária do futuro professor (Questão 4, anexo 1).

Os inquiridos, unanimemente, responderam que a educação literária não competirá apenas aos docentes da licenciatura:

Basicamente, nós podemos ser professores de ciências, de filosofia, ... mas somos leitores e é importante que possamos partilhar as nossas leituras com os nossos alunos. É uma estratégia de formação de uma cultura literária. [P3]

Na Licenciatura eu acho que pode ser absolutamente transversal. [...] Se eles têm um disciplina de História na Licenciatura, por exemplo, também podem ser aconselhadas leituras nessa área. Eu não acho que haja assim fronteiras estanques. [P4]

Todas as Unidades Curriculares são importantes. Agora, se me disser para escolher, claro que as da área da Literatura, mas é evidente que a Plástica é importante, o drama, a música, toda a arte colabora com a Literatura. Mas depois se pensar na matemática, todo um raciocínio lógico que a matemática propicia contribui. [...] Enquanto a cabeça deles não fizer exercícios de reversibilidade de raciocínio, enquanto não fizer problemas com estrutura lógica, são fundamentais para os raciocínios inferenciais. Alguns são diretos, as artes, mas outros não. Até o professor Óscar Lopes diz isso, escreveu como a matemática e a música são fundamentais para a competência literária. [P6]

Ora, há um primeiro entendimento da educação literária como criar o hábito e o gosto pela leitura cuja missão não será apenas do professor de língua, nas suas diversas vertentes (literatura, didática da língua...), mas também de uma forma transversal dos restantes docentes em interdisciplinaridade. Inclusivamente, na atribuição das funções de *a quem é que compete a educação literária do futuro professor*, os inquiridos não circunscrevem exclusivamente à escola este papel alargando-o à família e a toda a comunidade educativa, em geral, como se pode ver no seguinte exemplo:

Compete a todos, não só à escola. E enquanto nós acharmos que só compete a alguns, estamos sempre a fazer um trabalho incompleto. Compete à família, compete à escola, à biblioteca e à sociedade, um bocadinho em geral. É preciso passar essa ideia, da valorização do livro e da leitura e da leitura literária. [P4]

Comparativamente, quando se pensa na formação do especialista em literatura, aquele que é literariamente competente, os docentes já respondem que, na Licenciatura em Educação Básica, essa formação competirá sobretudo aos professores de 'Literatura':

Eu acho que fundamentalmente aos professores [...] de Literatura para a Infância, Iniciação à Leitura e à Escrita, Linguística Portuguesa I e II e outras cadeiras congéneres onde eles vão granjear esses quadro teóricos [P7]

(...) compete aos professores de Introdução ao Estudo do Texto Literário; Literatura para a Infância; Literatura Portuguesa [P5]

(...) qualquer professor formado em Literatura [P1]

(...) alguém de estudos literários tout court, portanto alguém que ensine ao futuro professor as questões chave dos estudos literários [P2]

Para que a referida formação literária aconteça, há unanimidade, entre os entrevistados, sobre a importância de a LEB contemplar, não só, Unidades Curriculares de 'Literatura', como, também, Unidades Curriculares de 'Literatura para a infância', de modo a permitir um contacto e reflexão dos futuros professores com obras de potencial receção canónica e de receção infanto-juvenil:

(...) eu acho que é essencial os futuros professores terem uma boa formação de base na Literatura em Geral e depois terem formação em Literatura Infantil. [P1]

(...) parece-me que se houver dentro um currículo de formação inicial de Educação Básica uma disciplina de Estudos Literários adaptada à Educação

Básica, com ligações à especificidade de textos, obviamente, dirigidos a uma determinada faixa etária parece-me que a formação tem a ganhar. [P2]

(...) não apenas da Literatura dita canónica, da Literatura dita para adultos, mas também textos de potencial receção infanto-juvenil. [P3]

(...) conhecer os meandros daquela que é tida como a Literatura de potencial receção leitora Infantil e juvenil. Dou agora uma UC de Literatura para a Infância, ou seja pôr em destaque o para a Infância, os destinatários. [P7]

Estes professores concordam com uma ideia que já antes se tinha evidenciado em relação à necessidade de o professor, em formação, contactar, ler e interpretar obras da literatura canónica, mas também de literatura infantil pois, assim, quando estiver na sua prática profissional, poderá escolher e adequar ao público alvo as obras que levará para a sala.

Sintetizando, pela análise das respostas dos docentes, concluímos que a educação para a literatura, que tem como principal objetivo a promoção de leitores, será, na conceção dos entrevistados, da competência de todos os sujeitos, em geral, docentes e não docentes, fora e dentro da escola. Por sua vez, o trabalho mais especializado, que torna os docentes em peritos do funcionamento do texto literário e das suas dimensões, incumbirá, na ótica dos entrevistados, sobretudo aos docentes de ‘Literatura’, com destaque para as UC de ‘Literatura para a Infância’.

Sabendo que perfil se esperará alcançar e a quem competirá a formação do professor de língua que será formador de leitores literários, questionámos os entrevistados sobre “que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar”, durante essa formação (Questão 5, anexo 1).

De entre os vários conhecimentos mencionados, os inquiridos realçaram a importância de o futuro professor conhecer ‘a teoria da Literatura e a História da Literatura’ porque dotará os sujeitos de ‘erudição histórica’:

(...) ao nível dos conteúdos, conhecer as ferramentas de teorização literária, dominar a linguagem da análise literária; (...); conhecer a evolução da história da literatura portuguesa e europeia. [P5]

(...) factos e conhecimentos [P2]

Segundo os entrevistados, será, pois, importante a reflexão em torno de diferentes entendimentos da literatura em contextos históricos diferenciados, o que resulta em diferentes leituras e diferentes focos de análise textual, ao longo dos tempos, como se pode concluir da afirmação abaixo citada:

Acho relevante trabalhar com eles as escolas ligadas aos estudos literários porque se percebe como o acento tônico tem sido colocado em aspectos diferentes. Não é muito relevante para mim que eles saibam quem eram os formalistas Russos ou quem eram os estruturalistas Checos, mas perceberem que houve variações no estudo do texto literário e que o sistema de ensino refletiu, ao longo das décadas, essas diferentes abordagens. Nós já fizemos estudos mais centrados na leituras muito biográficas dos textos, ou só nos textos esquecendo os contextos, ou as correntes marxistas valorizando esses aspectos e agora estamos num momento em que o leitor e a centralidade do leitor é bastante valorizada, então acho que isso é um aspecto que também acho que é relevante. [P4]

Tomando o conhecimento histórico-literário no geral, há professores que especificam esses saberes, considerando importante conhecer as “gavetas” universais que funcionarão como *schematas* (Rumelhart, 1980) literários. Concretizando, consideram relevante o conhecimento sobre as ‘categorias Universais’, os ‘modos’ (Lírico, Narrativo e Dramático) e as suas subcategorias, os ‘gêneros’ (poemas, contos, álbuns...), bem como a leitura de bons textos representativos desses modos e gêneros:

(...) questões que são um bocadinho mais estruturadas que eu acho que também são úteis e que têm a ver com as questões mais ligadas aos modos, aos gêneros, aos subgêneros (...) acho que esse tipo de categorias ajuda a arrumar os conhecimentos. [P4]

No decorrer desta questão, mais uma vez os docentes referem como importante conhecer o *corpus* de potencial recepção infanto-juvenil, como se pode comprovar no seguinte exemplo:

(...) distinguir o corpus literário de potencial recepção infantil e essa distinção passa pelo conhecimento das obras, dos autores, das correntes ou tendências ou características e para percebermos as características precisamos de ter conhecimento do ponto de vista da história da Literatura, só assim é possível perceber integralmente. [P3]

Simultaneamente, segundo dois docentes entrevistados, o conhecimento da gramática do texto literário, também é tido como necessário para se vir a ser professor de português:

Há coisas que eles devem saber, a gramática do texto literário. [P2]

(...) há uma linguagem literária, mas usos literários da linguagem. Uma linguagem em estado de arte. Refletir um bocadinho sobre estas questões, sem entrar em muitos pormenores. [P4]

Alguns professores entrevistados referem, ainda, a importância do conhecimento didático-metodológico relativo à leitura:

(...) o conhecimento sobre mediação de leitura, estratégias de mediação e promoção da leitura. [P3]

Saber fazer chegar os textos aos alunos do ensino básico. [P5]

Ou seja, será relevante que a formação contribua para o futuro professor saber pedagogizar a aproximação do texto literário à criança.

Ainda que tenha ficado evidente, no discurso dos entrevistados, a necessidade de articulação entre competências, conteúdos e atitudes, os inquiridos mencionaram mais conteúdos do que competências e atitudes na resposta, contígua, à questão “o que privilegiar?”. De entre as aptidões mencionadas realçaram o peso da competência leitora, isto é, a importância de, ao longo da formação académica, se capacitar o sujeito aprendiz para realizar uma leitura crítica, como as seguintes sequências demonstram:

(...) potenciar uma leitura heteróclita, uma leitura realmente crítica face ao fenómeno literário, que, ao fim e ao cabo, é um fenómeno linguístico, um fenómeno cultural. [P7]

(...) desenvolver competências que permitam compreender o texto, a questão da compreensão leitora. [P5]

Também competências do ponto de vista de análise textual, e aqui implica, de alguma forma, a possibilidade de interpretação autónoma, a interpretação fundamentada e crítica dos textos. [P3]

(...) criar-lhes uma certa autonomia e espírito crítico e que percebam que saber ler é interpretar [P2]

(...) a capacidade de compreensão do texto literário quer ela se traduza em análise quer se traduza em comentário, que aliás as duas coisas não podem existir uma sem a outra. A mera análise destrói o texto, o comentário é aquela segunda parte que remonta o texto já preenchido de novos significados.[P1]

Como sabemos, a competência leitora está intimamente ligada à capacidade de interrogação do texto, a qual implicará maturidade leitora que, na ótica dos entrevistados, é fundamental alcançar ao longo da formação, como o seguinte excerto exemplifica:

A necessidade de saber interrogar o texto, de proceder à leitura não só da superfície, mas dos seus sentidos mais implícitos ou mais escondidos, os segundos sentidos, acho que são competências muito relevantes a esse nível. Por exemplo, nota-se isso muito bem quando os alunos têm alguma maturidade ao nível da análise de texto são muito mais capazes de aceitar outras leituras que não as suas e não aquela leitura já dada. Isso vê-se quando se assiste a aulas que eles fazem nos estágios, ou assim, quando eles querem que os respetivos alunos acertem na leitura que eles acham que é a leitura oficial daquele texto. Quando se desenvolve um espírito, na sala de aula, de uma comunidade interpretativa ou de uma comunidade de leitura é muito significativo. Eu gosto muito de fazer trabalho de grupo de análise de texto em que eles discutem em grupo as interpretações e as visões e em que a leitura de um enriquece o comentário do outro que se calhar nem estava certo, mas que acaba por com o comentário do outro contribuir, de alguma forma, para o sentido mais completo do texto. Mas só se pode ter esta atitude receptiva quando nós reconhecemos que o texto está sempre a dizer-nos coisas novas ou diferentes. [P4]

No discurso dos docentes, é, ainda, citada a competência de leitura em voz alta, pois esta leitura, na ótica dos mesmos, funcionará como o primeiro patamar de acesso à compreensão do texto literário, fulcral para se formar o leitor literário:

Depois há outra coisa que eu acho que é fundamental para os professores do ensino básica: competência de saber ler em voz alta. É uma coisa que eu acho que eles raramente fazem, chegam-me alunos do 3º ano e quando lhes peço para lerem em voz alta parece uma récita de 9º ano. E são eles que vão replicar e há ciclos que não se quebram. Eles não sabem ler em voz alta e os alunos não vão aprender. Eu digo-lhes sempre, quando vocês sabem ler em voz alta vocês já mostram que interpretaram o texto. Por que é que eu fico mais contente a ler ali, por que é que eu paro aqui, percebo o que é que esta vírgula está aqui. Eu digo-lhes sempre por que motivo é que há pessoas que gostam de um músico qualquer que interpreta uma partitura, porque o que conta é a interpretação. O texto é o mesmo. Já foi interpretado por imensos músicos. Com a leitura é exatamente a mesma coisa, vocês têm aquela pauta ali e a leitura em voz alta é a vossa interpretação. Às vezes este é até o primeiro gesto para captar outros leitores. [P2]

Relativamente às atitudes, ainda que na resposta imediata à questão “Que conhecimentos, que competências e que atitudes se deve privilegiar na formação do professor de língua que será formador de leitores literários?” os docentes não as mencionassem explicitamente, ao longo da entrevista, fica claro que as grandes atitudes a desenvolver são: o despertar o gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura. Veja-se as seguintes transcrições que, embora não correspondam às respostas a esta questão, são opiniões que foram sendo referidas no decorrer de outras perguntas e que, de facto, o confirmam:

Para mim, fundamental, serão por um lado a atitude (se é que é uma atitude) do gosto pela leitura e dos hábitos de leitura [P1]

Bom, mas voltando à questão, eu realçaria a promoção de uma competência comportamental, ter uma atitude positiva, de interesse, de preocupação e gosto pelo texto. [P5]

(...) uma atitude positiva face à leitura. [P4]

Criar o interesse é fundamental (...)Eles, quanto às atitudes, acham todos que gostam de ler. (...) Às vezes nós pensamos que se os alunos escolherem esta licenciatura já não é preciso despertar o gosto. [P2]

Quanto aos “melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da ‘Educação Literária’” (Questão 6, anexo 1) todos os professores identificam aqueles que privilegiam a adoção de metodologias de cariz mais prático e interativo. Ou seja, metodologias essencialmente ativas, que envolvam o aluno na leitura dos textos:

(...) só poderei pensar numa metodologia ativa em que o aluno lê e reflete sobre o que lê. Obviamente uma leitura baseada em conhecimentos sérios e profundos e esses conhecimentos ajudarão a compreender melhor os textos. Não podemos pensar em modelos de pura transmissão, devem ser os alunos a construir ativamente o seu conhecimento pela leitura, pelo diálogo em torno dos textos chegamos à teoria, à história e a tudo o que disse. [P5]

Eu acho que as leituras dialogadas, comentadas, as trocas em voz alta, as discussões que se podem fazer a partir dos textos são relevantes ainda que tudo isso tenha de ser, obviamente, sustentado por leituras teóricas prévias e também não é dizer tudo aquilo que nos vem à cabeça, é fundamentar essas leituras com base no que o texto permite. [P4]

Digo-lhes: Imaginem que vão fazer um prefácio sobre uma obra. Uma obra importante, por exemplo. Terão, portanto, de falar com propriedade daquela obra, como se no final fossem fazer o prefácio. Quando vos pedirem para analisar um poema é isso que vão fazer, como se fizessem o prefácio do poema. Vão fazer a vossa leitura e vão ter de mostrar aos outros qual foi a vossa leitura para os outros concordarem ou não com ela. Com argumentos... e isso também é importante. [P2]

(...) conversa sobre o texto, de discussão sobre o texto, mas nós temos de passar, absolutamente, pela fase da análise, pela fase do comentário, para depois eventualmente haver a discussão, porque lhes faltam as bases para lerem os livros. [P1]

Há, por conseguinte, a defesa de uma metodologia que procurará ser o mais heurística possível, em que mesmo momentos mais teóricos serão contextualizados pelo(s) texto(s) que os estudantes estão a ler:

Eu gosto de pensar que a aula é, também, um sítio onde eu posso fazer aquilo que eu gostaria que eles fizessem, ou seja, eu tenho que me apresentar também a eles como o tal modelo, exemplo de leitor. E, nessa medida, eu também tenho que ser receptiva àquilo que são as leituras, as sugestões dos meus alunos. [P4]

Eu tenho esta perspetiva muito construtivista e essa perspetiva substantiva-se de forma muito simples, não é, como peço aos alunos para pesquisarem formas poético-líricas da tradição oral e peço a um grupo para trazer um conjunto de provérbios, outro um conjunto de lengalengas, trava-línguas, adivinhas e depois, a partir do exemplo textual construir um conjunto de características, de singularidades daquela forma. [P3]

Percebe-se que as práticas destes professores terão em conta os sujeitos envolvidos com vista à diferenciação pedagógica, partindo, para tal, das leituras prévias dos alunos.

Apesar das especificidades do objeto literário, referidas por muitos dos inquiridos, a metodologia, por excelência, será a própria aproximação do livro ao leitor, com o objetivo de levá-lo a relacionar-se com a literatura e a vivenciar experiências num ambiente de livros:

(...) a metodologia tem de despertar todos os sentidos, daí que Roland Barthes falava no prazer do texto quase como uma relação erótica para a qual os sentidos têm de estar despertos. [P7]

Eu posso gostar muito de ler, agora tenho que ir mais confrontá-los com a qualidade literária. (...) A ideia de que é preciso eles aprenderem a viver nos ambientes dos livros, nas bibliotecas e nas livrarias. Eles têm de perceber que há um mundo nesse campo. Ou seja, se eu os ensinasse a ser ornitólogos eles iam para um sítio onde tinham de descobrir os vários passarinhos, então eles têm que ir para um local onde possam observar, desde a biblioteca ao supermercado, ler os livros. Passaria muito por aí (...). [P2]

Portanto, eu acho que a aula de literatura é uma aula que devia funcionar com livros. Se a parte teórica, a parte instrumental, pudesse ficar, ser introdutória apenas, ou até ficar numa cadeira à parte, mais teórica e depois uma disciplina em que a gente só trabalhasse texto, porque às vezes a parte teórica, por muito leve que seja, cria uma certa resistência ao texto em si. Tem que se gerir. [P1]

Na conceção dos entrevistados, a estratégia começará sempre pela atividade de ler com os alunos, e realça-se o “ler com” e não o “ler para”, como os trechos seguintes explicam:

(...) o melhor é ler com os alunos, e ler mesmo, e depois debatemos. Se fosse há uns anos não o faria, não a leitura integral na sala de aula, mas o que percebo é que peço para ler e eles não leem. Quando eu fiz a minha formação seria considerada uma perda de tempo, mas hoje em dia quando mando ler um conto chegam à sala de aula e na Educação Básica em 40 leram 3 e naturalmente estar a falar do livro sem o lerem não é um bom trabalho. Então eu prefiro passar meia hora a ler o conto, sem grandes interrupções, a maior parte das vezes lemos do início ao fim e depois volto a ler passagens quando teorizo sobre as questões. Só faço pausas, por exemplo na construção do horizonte de expectativas, aí sim, faço pausas. Mas tenho, para mim, quer no ensino superior quer no âmbito de formação que é cada vez mais importante os professores lerem com os alunos e sublinho ler com, não é ler para. [P5]

Mas eu acho que é preciso, um bocadinho, desdramatizar o trabalho com o texto literário. Eles vêm, às vezes, muito formatados e vêm com aquela ideia, lá está, de que o poema, ou o texto, ou o conto tem uma leitura e eles têm que acertar com a leitura que o professor prevê, porque é muito isso que acontece, às vezes, até no 12º ano, nos exames. São poucas vezes chamados a refletir de forma pessoal sobre aquilo que leem ou a tentarem perceber o impacto efetivo que essas leituras podem ter nas suas vidas. Até porque eles às vezes não têm, no 12º ou no 11º, bagagem pessoal para lerem aqueles textos. Por exemplo, nós pedimos para lerem os grandes clássicos da Literatura Portuguesa a alunos que nunca leram os clássicos da Literatura Infantil. Estamos a construir casas sem alicerces. [P4]

Ainda que pontual, apenas no discurso de um professor, foi mencionada como metodologia alternativa a realização de leituras em contextos reais. São exemplos concretos de práticas relatadas por esse docente a realização de ‘visitas de estudo a casa de poetas’, a ‘organização de sessões com Escritores e Ilustradores’, bem como a realização de Simpósios, Congressos, Encontros, como se pode ler no seguinte excerto:

(...) normalmente eu organizo sessões com autores, ilustradores, editores, temos um ciclo de atividades em Literatura para a Infância, um simpósio anual, regra geral, em homenagem a um autor. Temos feito sempre e depois publicamos uma pequena monografia sobre cada um dos autores e nesse simpósio além de termos a participação de investigadores distintos temos também o contributo dos alunos de “expressão dramática” que vão dar voz aos textos. Trabalham com as professoras de expressão dramática e fazem uma leitura, ou contam um conto, ou dizem um poema em voz alta. E tem funcionado muito bem e os alunos ficam com vontade de saber mais, com um contacto inicial. [P3]

Este dado não significará que outros docentes não façam tais atividades, mas apenas este professor o referiu. A estratégia relatada pelo P3 terá, a nosso ver, bastante interesse, apesar de não ser mencionada por mais nenhum entrevistado, enquanto metodologia que contribui diretamente para

criar leitores e para desenvolver o gosto pela literatura, os dois grandes objetivos da educação literária mencionados por todos os entrevistados.

Realce-se ainda que, apesar de a grande maioria dos professores valorizar a adoção de metodologias mais ativas, verificou-se alguma referência à transmissão de conhecimentos no decorrer da entrevista. A adoção de metodologias mais demonstrativas aparece justificada, no discurso da maioria dos entrevistados, pela falta de conhecimento prévio que, como já se disse, o aluno das LEB possuirá:

Eu acho que nós confundimos, muitas vezes, os métodos que temos com as crianças, com os métodos que aplicamos aos adultos. É que as metodologias ativas que a gente aplica com as crianças aplicam-se porque estamos a trabalhar com crianças em fases de operações concretas ou na fase das operações formais. [...]a aula, chamada “chatinha”, de exposição, é uma aula que nós, normalmente, achamos que temos de evitar, o que não faz sentido. Supostamente no ensino superior, em que os alunos estão mais do que na fase das operações abstratas e aguentam perfeitamente. [P6]

Acresce que os professores inquiridos reconhecem que os alunos entram na Universidade com poucos conhecimentos e débil experiência leitora e, por isso, para cumprir os objetivos estipulados nos programas do Ensino Superior é preciso criar primeiro os pilares que sustentam essa formação. Os professores apontam, portanto, como necessidade metodológica ter de desenvolver primeiro uma base de sustentação relativa ao texto literário para depois fomentar outras competências e conhecimentos:

Compreender. (...)para eles um texto com uma forte conotação simbólica é arredado.(...) Como é que percebem os textos? Não conseguem estabelecer intertextualidade nenhuma.[P6]

Em suma, no decorrer das entrevistas ocorrem menções a metodologias diferenciadas, em que há professores que não conseguem, muito bem, identificar “os passos da aula” e, por isso, consideram que a grande metodologia é pôr os formandos em contacto com os livros, enquanto que há outros que dão conta de metodologias mais específicas, maioritariamente privilegiando estratégias ativas, com os futuros professores a dialogar e a construírem comunidades de leitura. Efetivamente, em relação à metodologia o que se verifica é que o mais importante será a aproximação do livro ao leitor, através de atividades práticas, e este trabalho mais ativo passará por ler com os alunos textos literários do seu próprio interesse e por discutir coletivamente leituras e obras que fomentem o gosto e o hábito de leitura.

Por fim, quando se pergunta aos professores a sua opinião sobre “Qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?” (Questão 7, anexo 1) , unanimemente os sete inquiridos mencionaram utilizar, maioritariamente, uma avaliação sumativa, através de testes escritos:

(...) é mais centrada numa frequência [P5]

(...) eu costumo avaliar através de frequência com um comentário de texto. [P1]

(...) o exercício escrito de avaliação individual. Esse exercício escrito tem um formato mais ou menos convencional, tem uma primeira parte com verdadeiros e falsos e uma segunda parte na qual eles terão de escolher duas afirmações falsas e desconstruí-las e justificar, desenvolver. [P3]

A avaliação é muito centrada na componente escrita [P4]

O testes escritos, mais abertos ou mais fechados, serão, pois, o principal meio de aferição da educação literária dos futuros professores de Educação Básica.

Em termos de formação, devemos dizer que a predominância do teste revela limitações visto que, como referem Verhine & Dantas (2009), estes “capturam, no melhor dos casos, apenas uma porção daquilo que deve ser aprendido ou conhecido ao final de um curso de graduação.” (p.185). Como tal, se a formação em estudo deve, em primeira instância, formar leitores, como pode um teste refletir esse processo? Os testes podem ser muito úteis e válidos para avaliar conhecimento, mas, como os referidos autores mencionam, “habilidades e competências são dificilmente captadas através de exames padronizados, escritos” (p.186). De facto, o teste, numa formação de um professor, leitor de literatura, que se pretende de conhecimento alargado, de visões, de relações, atitudes será problemático já que é limitado enquanto instrumento avaliativo.

Porém, paralelamente aos testes escritos, na avaliação dos alunos, os mesmos docentes mencionam que adotam, conjuntamente, outros instrumentos de avaliação mais voltados para tarefas de desenvolvimento de atitudes e de competências. Revelam, no entanto, que os utilizam com menor frequência por diversos motivos: falta de tempo; défice de conhecimentos que os alunos trazem; número elevado de alunos por turma, o que dificulta o acompanhamento e a correção de um número diversificado de tarefas; diretrizes subjacentes ao processo de Bolonha que sugerem a adoção dos testes de avaliação e calcificações curriculares difíceis de alterar.

Com efeito, apesar de haver manifestamente um maior peso atribuído à avaliação sumativa, materializada em testes, foram referidos, por seis inquiridos, outros métodos de avaliação adicionais. Quatro desses docentes mencionam, como instrumentos de avaliação complementares ao teste a realização de recensões escritas:

(...) peço a elaboração de uma recensão [P3]

(...) escolhem um livro de que gostem, com a devida qualidade, e fazem uma recensão [P5]

(...) uma recensão de um texto que tem regras. E nas regras há uma parte grande que é de compreensão. Eu na Literatura para a Infância tenho feito um trabalho que tem em conta a receção, e ensino a que elas prevejam qual vai ser a receção dos estudantes do ensino básico. [P4]

Estas recensões partirão, segundo explicação dos docentes, de livros de que os alunos gostem. Um dos professores realça que compara a realização destas recensões à adoção do livro:

(...) é pedir-lhes que adotem um livro. Escolha um livro e fale sobre ele. [P2]

Efetivamente, as recensões, ao contrário dos testes de avaliação, partirão de práticas de leitura dos alunos, e, por isso, estas, sim, permitirão aferir não só as competências e os conhecimentos literários, mas também o gosto e os hábitos de leitura dos estudantes.

Há, ainda, referências à realização de outros trabalhos como estratégia avaliativa. Veja-se alguns exemplos:

(...) um trabalho prático que consiste na seleção autónoma de um livro que consideram de qualidade na sua análise e que tem de ter sido publicado no último ano [...]Então eles têm que escolher o livro, e a avaliação da seleção do livro, da análise e depois têm de preparar uma sessão de trabalho com aquele livro para um público alvo que pode ser em contexto de sala de aula ou não. [P4]

(...) um trabalho que tem em conta a receção,[...]que elas prevejam qual vai ser a receção dos estudantes do ensino básico. Será o texto adequado àquela receção, àquele ano de escolaridade? [P6]

O trabalho requerido pelo P4 traduz-se num projeto de leitura que prevê a implementação de uma atividade junto do público alvo com quem os professores de Educação Básica vão trabalhar. Por sua vez, o trabalho solicitado pelo P6 é um género de avaliação fundamentada de uma obra, para

um determinado público etário, recorrendo às quatro fases de atividade mental que foram identificadas na leitura, por Teresa Colomer (1998) : 1. 'figuração e imaginação'; 2. 'previsão e retrospeção'; 3. 'participação e construção'; 4. 'valoração e avaliação'. Pretende-se com este último trabalho que os alunos avaliem potenciais leitores de livros selecionados. São exemplos de trabalhos que, pelo referido, são vinculados à prática profissional permitindo, pois, aferir as competências pedagógicas dos formandos. Isto significa que, apesar de os tipos de trabalho serem bastante dispares entre si, preveem, ambos, espaço para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não, apenas, do conhecimento final, como é o caso do teste avaliativo.

Apenas um professor menciona o dossier como instrumento de avaliação complementar:

(...) parece-me significativo que ele alimente o seu trabalho num dossier que mais tarde vai rentabilizar, que nas investigações que vá fazendo no semestre se encontrem espelhadas pequenas pesquisas e depois o recheio que isso vai dar ao sujeito. [...]Este portefólio pode ter ideias mestras que o professor pode dar sem regras rígidas que sejam incapacitantes para uma certa criatividade, que podem renegar para segundo plano esta posição do aluno. Tem que haver uma norma, mas valorizo, por exemplo, a capacidade de perceber de que modo é que tudo o que eu aprendi na vida e tudo aquilo que eu posso atualizar e utilizar, há como que uma tautologia. [...] Ou seja, entender como indissociáveis o fenómeno linguístico, o fenómeno cultural e o fenómeno estético. [P7]

Este dossier, na opinião deste professor, será uma estratégia válida uma vez que contribui para compreender o processo de construção do leitor, que, como se afirmou até aqui, é unanimemente defendido por todos os inquiridos como um dos objetivos da educação literária.

Paralelamente à entrevista, foi solicitado aos sete professores que disponibilizassem exemplos de instrumentos de avaliação (I.A.). Enquanto que através da entrevista pretendíamos compreender as conceções dos sujeitos sobre a formação dos professores, com a recolha de instrumentos procurámos aceder às práticas concretas, neste caso de avaliação, do professor de língua, que poderiam, ou não, ser contraditórias em relação ao que os inquiridos preconizavam.

Na verdade, apesar de durante a entrevista os docentes terem mencionado outros instrumentos de avaliação, quando solicitámos a disponibilização de documentos (como instruções; perguntas, trabalhos, testes, recensões, dossiers...) todos, sem exceção, forneceram apenas exemplares de exercícios de avaliação sumativa.

No total foram recolhidos 11 documentos compostos por exercícios para resolver,

geralmente chamados “testes” (ver anexo 3).

A recolha de instrumentos de avaliação veio, assim, reforçar a conclusão sobre a supremacia dos testes de avaliação enquanto instrumento de avaliação da formação de educadores literários.

Compreende-se que, logisticamente, seja mais fácil disponibilizar instrumentos de avaliação em folhas simples do que dossiers e trabalhos. Porém, será bastante significativo o seu envio exclusivo, apontando, desde logo, mais para o domínio da avaliação da memorização e da acumulação de conhecimento o que não será muito compatível com a formação de leitores e mediadores.

Ora, os “testes” recolhidos não têm todos o mesmo formato, já que 9 são exercícios convencionais para responder imediatamente e 2 permitem a consulta de documentos no momento da sua realização, sendo um destes dois, realizado fora da sala de aula, ao longo de uma semana.

Se o teste, na formação do professor literário que se pretende que seja leitor, será só de definições ou se será um exercício, em que os alunos fazem comentários de livros, configurará práticas formativas do professor de literatura completamente distintas e mais (ou menos) consentâneas com o objetivo daquela formação.

Uma análise ao tipo de perguntas e às instruções apresentadas, nos 11 testes analisados, permitiu concluir que a avaliação presente nos documentos em análise tem, maioritariamente, a ver com dois grandes âmbitos: os ‘saberes declarativos’ e os ‘saberes processuais’.

Consideramos ‘saberes declarativos’ os que dão privilégio à definição de conceitos implicando aquisições de conhecimento. No conjunto ‘saberes declarativos’, encontramos, essencialmente, questões que visavam definições simples de conceitos com recurso a perguntas de Verdadeiros e Falsos; perguntas diretas; perguntas de escolha múltipla...

Foram catalogados como voltados para ‘saberes processuais’ os instrumentos onde se privilegiava a demonstração, por parte dos alunos, das suas competências analítico-críticas relativamente a um texto literário integral ou um excerto.

Veja-se o seguinte exemplo de um saber marcadamente ‘declarativo’. Este exercício visa, única e exclusivamente, avaliar conhecimentos teóricos, neste caso o conceito de ‘álbum narrativo’:

Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações que se seguem:

(...)

No álbum narrativo ou no “picture book” contemporâneo, é de assinalar, quer ao nível verbal, quer no domínio pictórico, a evidente qualidade dos processos técnico-compositivos a par da enorme diversidade de registos criativos, embora, não raras vezes, se descure a primeira componente e se hipervalorize a segunda.

(...)

[Instrumento de Avaliação 9]

Muitos outros exemplos poderiam ser dados, como o seguinte, onde, mais uma vez, se testa teoria literária:

(...) 1. Proponha uma definição pessoal de literatura infantil. [Instrumento de Avaliação 7]

Em contrapartida, apresenta-se o seguinte exemplo de instrução processual, em que o principal objetivo será testar a competência leitora e a competência literária do aluno:

Elabore um texto cuidado e fundamentado onde proceda à análise e interpretação do texto transcrito, tendo em conta, entre outros aspetos que julgue pertinentes, os seguintes:

- modo, género e subgénero
- tema e motivos
- mensagem e moralidade
- estrutura e desenvolvimento da narrativa (esquema de Larivaille)
- categorias da narrativa mais relevantes
- tratamento da matéria tradicional
- forma, linguagem, estilo

[Instrumento de Avaliação 8]

Por vezes, os saberes declarativos estarão presentes, mesmo quando, aparentemente, o que se pede é um exercício de escrita criativa que pensaríamos mais processual. Veja-se o caso seguinte em que essa mistura acontece:

Como exercício de escrita criativa, redija um pequeno texto sugestivo, de criação literária, em prosa ou em poesia, para crianças leitoras do 1º CEB, em que se aplique uma *metáfora*, uma *catacrese* e uma *sinédoque*, justificando, no final, a presença das figuras de estilo em causa.

[Instrumento de avaliação 11]

O exemplo de instrução anterior é um caso em que o processual se junta ao declarativo, pois, apesar de se pedir um texto de “criação literária”, este é maioritariamente de aplicação de conhecimentos: saber o que é uma metáfora, uma catacrese e uma sinédoque.

Atente-se num outro teste disponibilizado, em que se solicita uma análise de texto, o qual é escolhido pelo aluno:

Vá a uma biblioteca, livraria ou à sua estante e escolha um livro para crianças. Adote-o. A partir do livro que adotou responda às questões deste teste, elaborando um texto único. Responda de forma clara, precisa e concisa, numa folha de testes. Só uma. Leia bem o que se lhe pede.

Analise o livro, identificando-o (autor, título, editora), apenas nestas duas vertentes:

1. Analise o texto do livro apenas na perspetiva da construção da personagem principal (como é caracterizada, se por descrição se através de diálogos; se existe alguma evolução e como se comprova essa evolução, etc.)
2. Analise a ilustração do livro (repete ou interpreta o texto, adiciona informação, conteúdo ou interesse para o(s) leitor(es), quais e como, etc.)

[Instrumento de avaliação 5]

Este último Instrumento de avaliação apresenta marcas avaliativas processuais e, em nosso entender, este tipo de questão, que parte do aluno, terá mais condições para avaliar hábitos de leitura, aspeto reforçado como importante pelos professores entrevistados, o que os testes de saberes mais declarativos não permitirão.

A tabela 8 mostra o peso relativo dos saberes avaliados nos diferentes instrumentos de avaliação recolhidos. As percentagens foram calculadas, instrumento a instrumento, em função do número de perguntas de cada tipo.

Tabela 8
Saberes avaliados por instrumento de avaliação.

	Saberes Declarativos	Saberes Processuais
I.A. 1	33%	67%
I.A. 2	50%	50%
I.A. 3	90%	10%
I.A. 4	75%	25%
I.A. 5	50%	50%
I.A. 6	83%	17%
I.A. 7	83%	17%
I.A. 8	60%	40%
I.A. 9	100%	0%
I.A. 10	25%	75%
I.A. 11	40%	60%
Média	62%	38%

Efetivamente, predominam nos diversos testes os exercícios que privilegiam a avaliação de saberes declarativos. Apesar de encontrarmos três instrumentos de avaliação (IA1, IA10 e IA11) em que os saberes processuais apresentam maior percentagem, ainda assim, a média do peso relativo

de cada um dos tipos de saberes permite concluir que os saberes declarativos serão mais valorizados nas práticas avaliativas da LEB em análise. Este dado permite concluir que professores com concepções de educação literária que demonstram a valorização da formação de leitores literários habituais e o fomento do gosto pela leitura, utilizam, como principais instrumentos de avaliação, testes de avaliação de conhecimentos, de definições, de avaliação de saberes declarativos. Mesmo em casos de Instrumentos de avaliação que são, aparentemente, híbridos, os conteúdos declarativos ganham sempre privilégio. Os instrumentos de avaliação analisados, apontam, portanto, para o predomínio, na formação de professores, dos saberes declarativos face às competências e às atitudes, facto que não vai ao encontro do professor de literatura que se quer formar.

Na opinião dos inquiridos, embora os domínios curriculares “Leitura” e “Educação Literária” não possam andar totalmente isolados porque se complementam, a existência autónoma do domínio “Educação Literária” permitirá, segundo os professores, um trabalho mais específico com o texto literário e mais tempo de educação literária no currículo, entendida como mais espaço para a formação de leitores e para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Para estarem aptos para tal trabalho, os futuros professores precisam de formação no âmbito da literatura, a qual deverá ser, genericamente, da responsabilidade geral de todos os professores da LEB, na medida em que todos podem fomentar a leitura. Reconhecem, inclusive, responsabilidade de entidades fora da escola, mas atribuem aos professores de literatura a missão principal de formar literariamente os futuros docentes, enquanto especialistas da leitura literária.

Concretamente, a formação em Educação Básica deverá contribuir para que um determinado perfil de professor de português se construa. Dessas características identitárias farão parte: ser leitor frequente; gostar de ler; possuir uma bagagem teórica de conhecimento literário e do mundo mobilizável; ter sensibilidade estética; ser capaz de pedagogizar a partir de textos literários; possuir um conhecimento alargado da língua e a dose certa de entusiasmo pela profissão.

Para se alcançar o perfil supracitado, na opinião dos inquiridos, haverá que articuladamente privilegiar alguns conhecimentos, competências e atitudes, nomeadamente: conhecimentos da teoria da literatura, da história da literatura, da gramática do texto literário, de didática e metodologia; competência leitora; erudição leitora e o prazer de ler literatura com frequência.

O melhor modo para se desenvolverem tais aprendizagens será pela adoção de metodologias práticas e interativas de contacto com livros, em momentos que envolvam o próprio aluno e o texto literário. Assim, a preferência dos professores entrevistados recai em: ler com os alunos, construir comunidades de leitura e leituras partilhadas, embora nem sempre possam praticar estas atividades, segundo os docentes, principalmente por motivos de logística temporal.

Por fim, quanto à melhor forma de avaliar as aprendizagens dos formandos, os inquiridos reconhecerão valor a instrumentos de avaliação mais processuais, como portefólios, resenhas e trabalhos. Porém, por questões como falta de tempo e elevado número de alunos por turma, os testes

escritos serão o instrumento de avaliação por excelência. De facto, embora predominem concepções de educação literária que apontam para uma valorização da formação de leitores literários habituais e do fomento do gosto pela leitura, as práticas avaliativas contrariam este objetivo. Na verdade, ao serem utilizados como principais instrumentos de avaliação os testes, marcadamente de avaliação de saberes declarativos, estes apontam para o privilégio, na formação de professores, dos saberes teóricos, face às competências e às atitudes, prática contraditória com o perfil de educador literário que os entrevistados dizem que pretendem formar.

4. Formar professores de português como educadores literários: as concepções dos alunos da licenciatura em Educação Básica

As caracterização das concepções de formação para a literatura e para a leitura dos estudantes que se estão a formar para serem professores de língua no Ensino Básico, foi realizada por meio de um inquérito, por questionário, aos alunos do 1.º ano e do 3.º ano da LEB. Todos os estudantes oriundos das Instituições que compõem o universo de Escolas que formam em Educação Básica no país foram convidados a responder ao questionário online, tendo respondido 121 sujeitos, 53 do 1.º e 68 do 3.º ano.

4.1 Caracterização dos respondentes

Os sujeitos inquiridos são maioritariamente do sexo feminino (78%) e frequentam, em média, o 1.º ano da licenciatura aos 21 anos e o 3.º ano aos 25.

No que à formação de base dos inquiridos diz respeito, apenas 40% dos estudantes respondentes frequentou, no ensino secundário, a área de Humanidades. O facto de 60% não ter frequentado Humanidades é um dado relevante, com o que isto poderá ter de reflexo e de implicações no entendimento do objeto que os professores têm em mãos para ensinar: a língua. Contudo, apesar da maioria dos estudantes não ter frequentado no Ensino Secundário, a referida área, à questão *A Licenciatura em Educação Básica foi a sua primeira opção?*, a esmagadora maioria dos estudantes (81%) responde que sim. Este dado mostra que, apesar de não terem estado em Humanidades, a preparar-se mais diretamente para uma formação em línguas, quem seleciona esta licenciatura querera mesmo ser professor do Ensino Básico pelo que estará motivado para a formação a receber. Estas expectativas parecem manter-se ao longo do 1.º ano da LEB, pois estes estudantes ainda não veem as suas expectativas goradas, já que continuam a considerar que foi uma opção certa. Isto é, ao serem interpelados sobre se a LEB corresponde às suas expectativas, numa escala de 0 a 5, 73% dos estudantes do 1.º ano posicionam-se entre o 4 e o 5, como se pode ver no Gráfico 1:

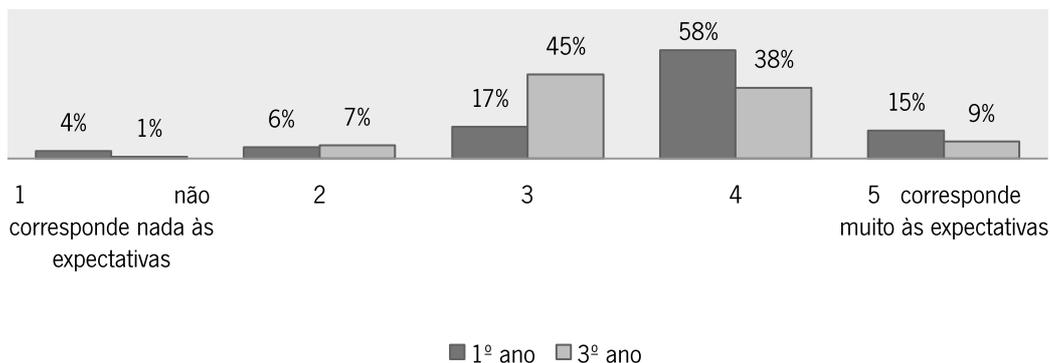


Gráfico 1 – Grau de correspondência da licenciatura às expectativas dos estudantes

Há, porém uma ligeira quebra nas expectativas, do 1.º para o 3.º ano. No 3.º ano 45% dos alunos atribui 3 à licenciatura, estando medianamente satisfeitos, e há uma diminuição percentual dos alunos que atribuem 4 e 5, passando estes de 73% para 47%. Este dado indica que, à medida que a licenciatura avança, as expectativas, relativamente à mesma, vão sendo cada vez menos correspondidas.

Por sua vez, apesar de não terem na sua formação de base as Humanidades, os inquiridos assumem uma posição clara de não repúdio à área de ‘Português’, como os dados representados nos gráfico 2 e 3 mostram:

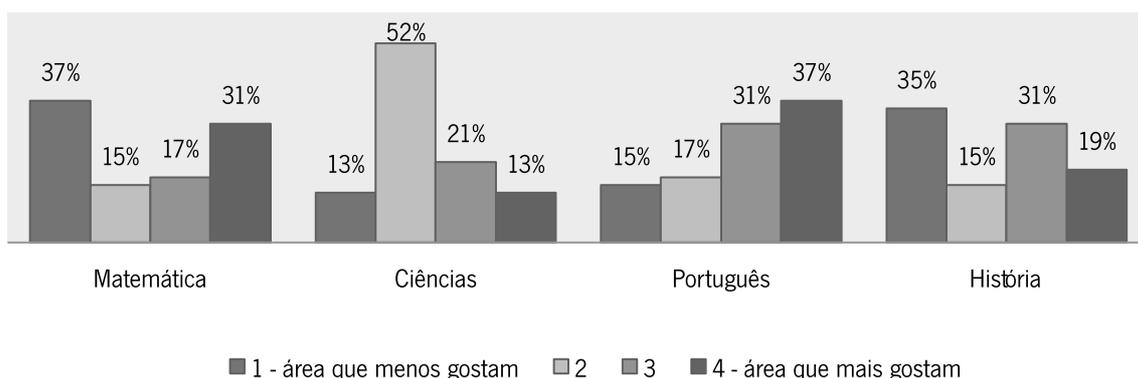


Gráfico 2 – Preferência dos alunos do 1.º ano pelas áreas de FAD

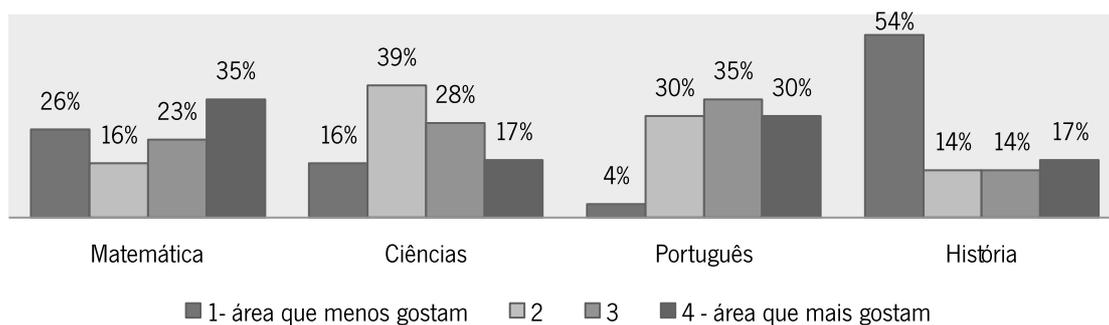


Gráfico 3 – Preferência dos alunos 3.º ano pelas áreas de FAD

De facto, no 1.º ano, numa escala de 1 a 4, sendo o quatro correspondente à área de que mais gostam, 68% dos alunos inquiridos, atribuem ao português 3 e 4. No entanto, ainda há 15% que atribuem 1 à referida área. Por sua vez, no 3.º ano, 65% dos alunos inquiridos atribuem ao português entre 3 e 4 e, apenas, 4% atribui 1. Estes dados mostram uma pequena quebra na preferência pelo 'Português', enquanto área que os estudantes mais gostam. No entanto, comparativamente às quatro áreas para que a licenciatura forma, há uma maior rejeição, tanto no 1.º como no 3.º ano, da área da Matemática e da História, pelo que poderemos inferir que o português será a área preferida dos inquiridos.

4.2 Concepções de formação para a educação literária

Como se disse no capítulo II, foi nossa intenção principal, com esta inquirição, compreender o impacto da licenciatura em Educação Básica nas concepções dos seus alunos sobre a formação que estão a receber enquanto especialistas da língua e da literatura, nomeadamente enquanto especialistas-mediadores e leitores. Claro que estas valências não são exclusivas e andarão, na prática, sempre articuladas, pois um professor será um mestre de língua e ao mesmo tempo um leitor. No entanto, neste estudo, aferimos em separado cada uma destas valências para conseguir perceber o impacto que a licenciatura está a ter nas mesmas. Assim, como se disse na metodologia, as questões a que os alunos da LEB responderam foram organizadas e agrupadas em dois grandes momentos:

- As concepções dos alunos, futuros professores, relativas à sua **formação enquanto professor de língua;**

- As concepções dos alunos, futuros professores, relativas à sua **formação enquanto leitor de literatura;**

Concretamente, as concepções dos alunos inquiridos relativas à formação do professor, especialista da língua, isto é, alguém que sabe tudo de literatura e de educação literária, foram recuperadas partindo de 8 questões, que vão desde a pergunta número 9 à número 17 (ver anexo 4).

Por sua vez, as percepções destes estudantes face à formação de 'leitores literários', isto é enquanto professores que, não deixando de ser especialistas, são também leitores, foram recuperadas através das respostas a um conjunto de 5 questões, que vão desde a pergunta número 18 à número 22 (ver anexo 4).

4.2.1 A formação do professor de língua

Segundo investigadores de referência na área da literatura têm vindo a mostrar, e como se explicitou no capítulo I deste trabalho, um professor especializado em literatura deverá possuir determinadas competências e conhecimentos específicos. São exemplos desses conhecimentos e competências aprender: a história da literatura; a teoria da literatura; o cânone literário; os modos e os géneros literários; os textos que compõem a literatura infanto-juvenil; os programas oficiais da língua portuguesa; o processo geral de interpretação; os contextos de leitura; a saber diagnosticar gostos leitores e competências de leitura dos alunos; o saber ler proficientemente em voz alta um texto; a escolarizar de modo adequado um texto literário e a saber produzir materiais e estratégias diversificadas de mediação de textos literários. O conjunto de questões relativas à ‘formação literária do professor’, pretendeu compreender o que é que os alunos sentem que se tem valorizado na sua formação ao nível destes conhecimentos e competências.

Relativamente à primeira questão da secção ‘A formação do professor’ - *Assinale o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações sobre a formação do professor de língua* - as conceções dos estudantes sobre a referida temática foram recuperadas através de um conjunto de 14 enunciados que aqui numeraremos para facilitar a apresentação dos dados e a respetiva análise.

As respostas dos inquiridos aos enunciados 1 e 2 mostram que para se formarem professores de língua, na sua conceção, será fundamental a ‘análise de obras literárias’, como podemos verificar na tabela 9:

Tabela 9

Posicionamento dos estudantes sobre a leitura e a análise de obras literárias na formação do professor de língua

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o
1. O trabalho de análise de obras literárias é fundamental na formação de um professor de língua.	0%	0%	6%	4%	29%	13%	23%	17%	42%	65%	0%	0%
2. A educação literária de um futuro professor de língua deve considerar a prática de análise sistemática de obras literárias.	6%	1%	6%	10%	33%	23%	31%	36%	25%	29%	0%	0%

Se juntarmos o ‘concordo bastante’ e o ‘concordo totalmente’, relativos ao enunciado 1. no 1.º ano, teremos 65% de concordância e, no 3.º ano, 82%. Este dado mostrará que à medida que a licenciatura avança, mais os alunos consideram que ‘ler e analisar obras literárias’ é importante para se formarem como professores. Isto quer dizer que estes alunos consideram que esta atividade contribui para se formarem para a missão que terão: educar literariamente.

Por sua vez, no enunciado 2. Podemos encontrar ligeiras oscilações nas respostas, isto é, os sujeitos fazem uma distinção entre ‘análise de obras’ e ‘análise sistemática de obras’. Poderemos especular que os inquiridos entendem aqui o ‘sistematicamente’ como um trabalho muito técnico e repetitivo que estes não relevarão tanto. Ainda assim, no enunciado 2., se juntarmos o ‘concordo bastante’ e o ‘concordo totalmente’, relativamente ao 1.º ano teremos 56% e no 3.º ano 65%. Logo, conclui-se que, mais ou menos sistemático, o trabalho com obras literárias será relevante, na ótica dos estudantes, para a sua formação enquanto professores de língua.

Destacamos na tabela 10 os posicionamentos dos inquiridos relativamente ao enunciado 3. Que dizem respeito ao desenvolvimento de competências pessoais de leitura:

Tabela 10

Posicionamento dos estudantes sobre o desenvolvimento de competências pessoais de leitura na formação do professor

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
3. Na formação do professor de língua é fundamental desenvolver competências pessoais de leitura.	4%	0%	2%	1%	25%	14%	12%	19%	58%	62%	0%	3%

Com este procedimento, identificamos que um número mais significativo de sujeitos, 58% no 1.º ano e 62% no 2.º, concordarão totalmente com o enunciado 3., considerando primordial que a formação que estão a receber desenvolva ‘competências pessoais de leitura’. De facto, pouquíssimos sujeitos (6% no 1.º ano e 1% no 3.º) discordam total ou parcialmente, que na formação do professor de língua seja fundamental desenvolver competências pessoais de leitura. Conclui-se daí que, na ótica dos inquiridos, o desenvolvimento das competências pessoais de leitura será um dos grandes objetivos que a LEB deverá ter em conta.

Quando se pergunta o entendimento dos estudantes sobre se 'a educação literária de um professor de língua deve privilegiar a transmissão e aquisição de saberes sobre a literatura', a maioria responde que concorda bastante ou totalmente, como podemos ver na tabela 11

Tabela 11
Posicionamento dos estudantes sobre conhecimentos a privilegiar na formação do professor de língua

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
4. A educação literária de um professor de língua deve privilegiar a transmissão e aquisição de saberes sobre a literatura.	0%	0%	6%	3%	27%	32%	23%	23%	37%	42%	8%	0%
5. O futuro professor de língua deve ser um conhecedor de literatura	0%	1%	2%	3%	19%	10%	27%	30%	48%	52%	4%	3%
6. Na educação literária de um futuro professor de língua deve valorizar-se o conhecimento sobre autores e obras.	0%	0%	6%	3%	38%	32%	31%	26%	25%	39%	0%	0%

Concretamente, se juntarmos as categorias 'Concordo bastante' e 'Concordo totalmente', no 1.º ano obteremos 60% e no 3.º ano 65% de concordância com o enunciado 4, havendo um posicionamento de acentuada concordância e de entendimento relativo a que a formação dos professores deva passar por aprender saberes sobre a literatura. O enunciado 5., de controle do 4., reforça os números mencionados anteriormente. No 1.º ano 75% e no 3.º ano 82% concordam bastante ou totalmente que "O futuro professor de língua deve ser um conhecedor de literatura". Por sua vez, quando se especifica estes saberes e se questiona sobre valorizar 'o conhecimento sobre autores e obras' (enunciado 6.), os alunos responderam que concordam bastante ou totalmente com o enunciado 6., no 1.º ano ,56 %, e no 3.º ano, 65%.

Até aqui, conclui-se que, para os inquiridos, a aquisição de conhecimentos sobre autores e obras é tão importante quanto o desenvolvimento de competências pessoais de leitura e quanto a análise de obras literárias, visto que o grau de concordância com as mesmas é bastante semelhante.

Porém, em comparação com o que até então havia sido questionado, quando se pergunta se a formação de um professor deverá dar prioridade à literatura para a Infância, os números não serão tão explícitos, como se pode ler na tabela 12:

Tabela 12

Posicionamento dos estudantes sobre dar prioridade à leitura de Literatura para a infância na formação do professor de língua.

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o
7. Na formação de um futuro professor de língua deve-se dar prioridade à leitura de 'Literatura para a infância'.	8%	0%	10%	14%	23%	26%	17%	28%	29%	28%	12%	4%

Efetivamente, menos inquiridos concordam bastante ou totalmente: no 1.^o ano 46% e no 3.^o ano 56%, com o enunciado 7, *na formação de um futuro professor de língua deve-se dar prioridade à leitura de 'Literatura para a infância'*. Relativamente ao referido enunciado já haverá um maior número de sujeitos que discorda total ou parcialmente que se deva dar prioridade à literatura para a infância, concretamente 18% no 1.^o ano e 14% no 3.^o ano. Assim, em comparação com a aquisição de conhecimentos de autores e obras e o desenvolvimento de competências pessoais de leitura, a 'Literatura para a Infância' não parece ser tão valorizada pelos sujeitos respondentes. Deste modo, apesar de estarem num curso de formação de professores não fica, para já, evidente, tanto o 1.^o como o 3.^o ano, que reconheçam prioridade à 'Literatura Infantil' ou que sintam necessidade de estudar a 'Literatura para a Infância' como objeto específico.

Por sua vez, a maioria dos inquiridos concorda 'bastante' ou 'totalmente' com a afirmação '*Na educação literária de um professor de língua deve ter lugar privilegiado a promoção de hábitos e de atitudes de leitura literária*', como se pode verificar na tabela 13:

Tabela 13

Posicionamento dos estudantes sobre dar privilégio à promoção de hábitos e de atitudes de leitura literária na formação de um professor de língua

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o	1 ^o	3 ^o
8. Na educação literária de um professor de língua deve ter lugar privilegiado a promoção de hábitos e de atitudes de leitura literária.	0%	1%	6%	1%	27%	19%	23%	33%	42%	43%	2%	1%
9. O futuro professor de língua deve ser um leitor frequente de Literatura	2%	1%	4%	3%	21%	14%	37%	22%	35%	57%	2%	3%

No 1.^o ano, 65% concordam bastante ou totalmente com o enunciado 8, número que aumenta para 76% no 3.^o ano, dados que indicam que à medida que a licenciatura avança, haverá, um

entendimento cada vez maior sobre a relevância de se criarem hábitos e atitudes de leitura literária para se ser professor de língua. Estes dados são reforçados no enunciado 9., quando se questiona se o futuro professor de língua deve ser um leitor frequente de literatura. A esta questão a esmagadora maioria dos inquiridos, no 1.º ano 72% e no 3.º ano 79%, respondem concordar bastante ou totalmente.

Quando se pergunta aos estudantes se as obras que o professor em formação deve ler são as indicadas pelo professor do ensino superior, o seu grau de concordância não é tão expressivo. No primeiro ano, apenas 46% e no 3.º ano 47% estarão de acordo com o enunciado 10, como se pode ver na tabela 14:

Tabela 14

Posicionamento dos estudantes sobre a leitura das obras literárias indicadas pelos professores do ensino superior para se ser professor de língua

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
10. Para se ser professor de língua é fundamental ler as obras literárias indicadas pelo professor.	4%	6%	8%	10%	31%	35%	21%	22%	25%	25%	12%	3%

Já ao enunciado 11., *Um professor de língua é o principal formador de leitores literários* responderam concordar bastante ou totalmente, no 1º ano 56% e no 3º ano 63%, como se pode ver na tabela 15:

Tabela 15

Posicionamento dos estudantes sobre se formar leitores é um dos principais objetivos da educação literária no ensino básico

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
11. Um professor de língua é o principal formador de leitores literários.	4%	1%	10%	10%	27%	22%	21%	28%	35%	35%	4%	4%
12. Uma das principais missões do professor de língua é formar leitores de literatura.	6%	1%	17%	20%	31%	30%	21%	19%	23%	25%	2%	4%

Este dado revela que quando se interroga os estudantes sobre se o significado de educação literária no ensino básico esta expressão, para eles, não é sinónimo de formar leitores, pelo que estes não estarão tão convictos sobre a afirmação 11. comparativamente com as respostas mais convictas a outros enunciados. De facto, esta convicção relativa é confirmada nas respostas ao enunciado 12.

Efetivamente, os alunos concordam que formar leitores é uma missão do professor, quer no 1.º ano quer no 3.º, embora haja uma fatia de alunos, tanto no primeiro como no 3.º ano que concorda parcialmente, o que levanta, similarmemente, alguma ressalva no que concerne à consciência desse objetivo como missão principal do professor de língua.

Quanto ao melhor método para se formarem leitores, os estudantes elegem a fruição estética face à análise de textos, como se pode ver na tabela 16:

Tabela 16
Posicionamento dos estudantes sobre como formar leitores na escola básica

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
13. Formar leitores na escola básica deve consistir no trabalho de análise de textos.	6%	12%	13%	29%	38%	28%	25%	20%	15%	7%	2%	4%
14. Para formar leitores na escola básica deve-se dar prioridade à fruição da leitura.	0%	0%	4%	12%	27%	35%	42%	23%	21%	26%	6%	4%

De facto, há uma maior percentagem de concordância com o enunciado 14 face ao enunciado 13, o que evidencia que os inquiridos consideram que o trabalho de análise de textos não deve ser o centro da educação literária, no ensino básico, quando o grande objetivo é formar leitores, mas sim o criar laços e o aprender a ter prazer com a leitura literária.

Na questão 10, solicitou-se aos alunos um posicionamento sobre se nas aulas do seu curso *'têm aprendido o 'por que' ensinar e o 'como' trabalhar os diversos domínios do currículo do Ensino Básico'*, *'Leitura'*, *'Escrita'*, *'Gramática'*, *'Oralidade'* e *'Educação Literária'*. Os alunos do 1.º e do 3.º ano respondem estar a trabalhar mais os restantes domínios face à *'Educação Literária'*, como se pode ver nos Gráficos 4 e 5:

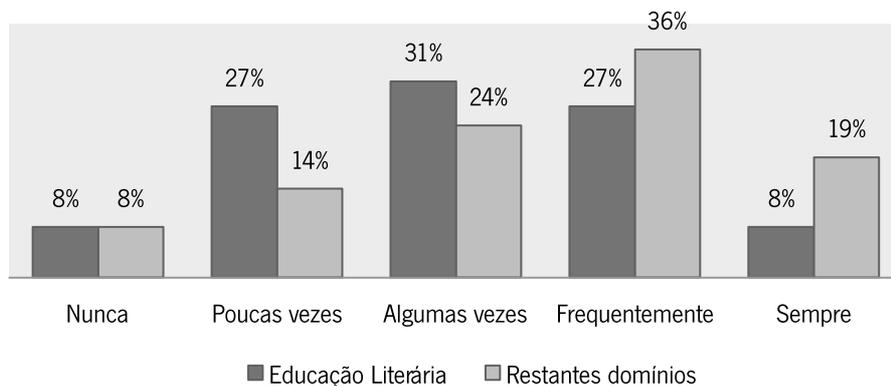


Gráfico 4

Posicionamento dos estudantes do 1º ano sobre a aprendizagem do 'por que' ensinar e o 'como' trabalhar os vários domínios do currículo do Ensino Básico

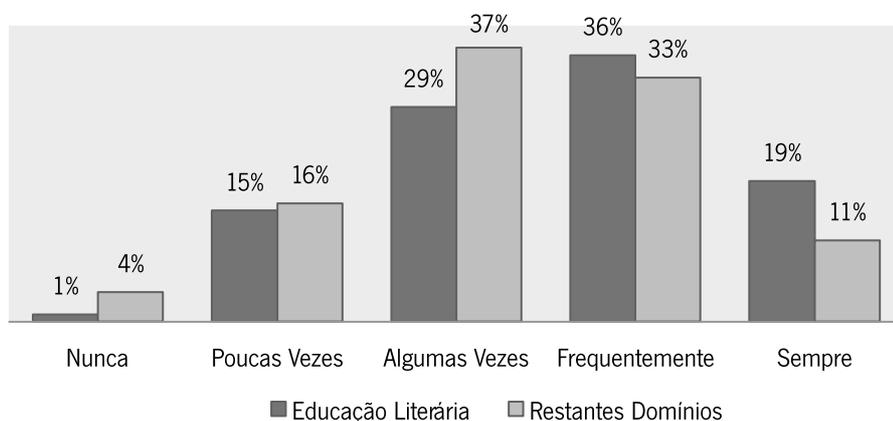


Gráfico 5

Posicionamento dos estudantes do 3º ano sobre a aprendizagem do 'por que' ensinar e o 'como' trabalhar os vários domínios do currículo do Ensino Básico

Concretamente, no 1.º ano, se juntarmos as categorias 'frequentemente' e 'sempre', apenas 35% dos inquiridos referem estar assiduamente a aprender o 'Por que' ensinar e 'como' trabalhar a 'Educação Literária', face a 55% que se refere ao trabalho com os restantes domínios. Por sua vez, no 3.º ano o trabalho com a educação literária sobe para 55% e os restantes domínios desce para 44%. Assim, os alunos do 3.º ano têm uma conceção de que esta é mais frequentemente trabalhada, comparativamente aos outros domínios. Especulamos, por isso, que o trabalho não estará tão presente no 1º ano, dado que estará relacionado com o currículo do 1º semestre do 1.º ano, em que a literatura e o trabalho com a mesma não estão ainda muito presentes.

Na questão número 11, foi pedido aos estudantes que, no seu entender, mencionassem as *características que uma Unidade Curricular, fundamental para a sua preparação para virem a formar futuros leitores, deveria ter* e que justificassem brevemente a sua resposta. Nesta questão, 22 inquiridos, dos quais 14 são do 1.º ano e 8 do 3.º ano, não demonstraram posição sobre as características solicitadas escrevendo expressões como “sem opinião” ou “não sei”. Obtivemos, no entanto, uma opinião de 99 respondentes à questão, a qual será tratada por ano de escolaridade dos inquiridos.

Nas respostas dos alunos do 1.º ano, a maior frequência (13 alunos) considerou essencial ler-se mais e analisar-se mais textos literários. Veja-se, a título exemplificativo, as seguintes afirmações:

Deveria ser uma análise feita de textos e obras literárias para as crianças desde o pré escolar. (E8)

Análise de texto. (E9)

Leitura e análise de mais contos infantis.(E10)

Compreensão e leitura (E11)

Uma Unidade onde possamos fazer análises e conhecer obras literárias.(E15)

Analisar com detalhe várias obras literárias, sem ficar nada por dizer.(E16)

Análise de livros infantis. (E17)

O primeiro conjunto de respostas destaca a importância do desenvolvimento da competência analítico-crítica literária e da compreensão leitora, na formação do professor de língua. Maioritariamente, o discurso dos alunos apontará para o relevo do desmontar do texto, tendo algumas perspetivas um olhar mais plural de construção de um texto interpretativo e outras que não entenderão a leitura como sinónimo de compreensão. Repare-se, por exemplo, na resposta do estudante 11 em que se refere a “leitura e compreensão”, aparentemente, como dois fenómenos distintos. Ainda que pontual, é curioso o estudante 16 (*Analisar com detalhe várias obras literárias, sem ficar nada por dizer*) toma o texto literário como algo concreto, não pensando ainda sobre a literariedade dos textos e sobre a incompatibilidade deste fenómeno estético com a expressão “sem ficar nada por dizer”.

Por seu turno, um conjunto composto por 9 respostas refere a relevância de se passar de paradigmas de ensino-aprendizagem passivos para paradigmas mais ativos. A título exemplificativo, seguem-se alguns excertos que indicam esse sentido:

As unidades curriculares deveriam ser mais práticas. (E20)

Devia ser dinâmica e prática.(E21)

Ser uma disciplina com aulas práticas.(E22)

Ser uma disciplina prática.(E23)

As aulas deviam ser mais práticas. Haver mais prática em termos de ensinar-nos a ensinar os mais pequenos a ler e também a compreender isso. (E24)

Deveria haver mais treinamento para que possamos estar mais preparados no que toca à literatura. Ou seja, aulas mais práticas.(E25)

No conjunto anterior de respostas, encontramos, essencialmente, sujeitos que sugerem aulas mais voltadas para o saber fazer. Daqui inferir-se-á que os alunos darão primazia ao desenvolvimento de competências face à aquisição de conhecimentos, parecendo que estes estarão a sentir que na sua formação estão a ser mais expostos à transmissão de conhecimentos.

Um grupo mais minoritário de sujeitos, 8 respostas, sugere a importância de as UC proporcionarem a aquisição do gosto pela leitura. Veja-se alguns exemplos:

Dar dicas de como cativar as pessoas ou alguns truques a usar, nem eu me sinto com motivação em relação à literatura... nada (E1)

Deveria de incutir nos alunos um gosto e admiração obras literárias (E2)

O adquirir o gosto pela leitura.(E5)

Uma unidade curricular que nos ajudasse a apurar o gosto pela leitura, "obrigando-nos" a ler.(E6)

Estimular o gosto pela leitura.(E7)

Do mesmo modo, 7 inquiridos do 1º ano mencionam a importância de a formação em análise contribuir para o educador saber usar o critério 'destinatário', indo ao encontro dos gostos leitores dos estudantes, na hora de selecionar as obras a ler:

Eu penso que (...) cada aluno deveria escolher um livro que lhe desse prazer, lê-lo e apresentá-lo, só assim se formaria um leitor, pois para além de ler aquilo

que é obrigado e que por vezes não gosta, o aluno lê um livro também um pouco por obrigação, mas já tem prazer em lê-lo, pois é um livro que o cativa, E o facto de o apresentar e de o professor o ajudar a analisar, cativá-lo-á ainda mais. Foi assim que aconteceu comigo, só assim se formam leitores.(E34)

Deixar o aluno ler livros do seu interesse. (E36)

A área curricular, seja ela qual for, deve dar incentivo a ler deixando a escolha dos livros ao critério de cada aluno e não a impor a obra que devem estudar, pois assim desmotiva. Na sociedade em que nos encontramos o importante é LER! Ler é cultura e traz sabedoria, sendo a obra lida um recorte de jornal, literatura Light ou grandes obras literárias.(E37)

(...) obras literárias que vão de encontro ao gosto dos seus leitores. (E38)

O entendimento destes 7 estudantes mostra que na sua opinião uma estratégia válida para se desenvolver o gosto pela leitura será ter em conta as idiosincrasias dos formandos, escolhendo e diversificando obras a ler, de modo a agradar a cada um, aspeto que consideram que deveria ser trabalhado na licenciatura em que se encontram.

Ainda nas respostas do 1.º ano à questão 11, dois sujeitos mencionam a importância de mais conhecimento teórico de literatura na formação de professores:

Mais disciplinas sobre Literatura, uma vez que só há a preocupação de ensinar e ensinar a ensinar as crianças, mas esquecem-se que os futuros professores são sempre aprendizes da sua profissão.(E28)

Aula de conhecimento de literatura. (E35)

Sintetizando, as respostas dos estudantes do 1.º ano sugerirão mais aulas com leitura e análise de obras e mais momentos que proporcionem a aquisição do gosto pela leitura por parte dos professores em formação, aquisição essa que na opinião de alguns será facilitada se a seleção das obras lidas nas UC da formação forem ao encontro dos seus gostos. E há, ainda, a sugestão de aulas que ensinem competências práticas, bem como uma pequena percentagem de estudantes que sente necessidade de mais UC de aquisição de conhecimentos sobre a literatura.

Relativamente aos inquiridos do 3.º ano, um grupo expressivo de respostas (21) é referente à relevância de a licenciatura contribuir para despertar neles mesmos (futuros professores) o gosto pela leitura e, conseqüentemente, ensinar a saber despertar nos seus futuros alunos o mesmo sentimento, serem mediadores. Veja-se, seguidamente, alguns exemplos:

Não deveria apenas incidir-se e preocupar-se com a formação de futuros leitores mas, sim, igualmente, no gosto do próprio discente (futuro docente) pela leitura. Simplificando, o docente deveria mostrar o gosto pela leitura, apelando de modo criativo à leitura, ao livro, ao folhear das páginas. Porque quando se gosta de algo, já temos meio caminho andado para... como motivar os alunos para a leitura e que tipo de livros trabalhar (E42)

Uma melhor e mais aprofundada formação no sentido de conhecer diferentes formas e estratégias para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, do gosto pela leitura. (E45)

Devia trabalhar vários textos literários com o objetivo de nos ensinar a motivar os alunos para a leitura.(E46)

Deveria ensinar estratégias que cativem e motivem os alunos para o gosto da leitura.(E48)

Os futuros professores devem eles próprios gostar de ler. É necessário conhecer os factores de desmotivação, mas como ler também pode ser fascinante, num mundo de imaginação e conhecimento.(E49)

*Penso que seria fundamental aprender como criar o gosto pela leitura nos mais pequenos.
Incutir o gosto pela leitura e pela Literatura. (E50)*

Uma unidade curricular que nos fizesse apaixonar pela leitura (E51)

Abordar alguns métodos que ajude as crianças a estarem motivadas para a leitura.(E52)

(...) transmissão do gosto pela leitura.(E53)

Essa unidade curricular deveria fomentar o gosto pela leitura e propor obras relevantes para este mesmo fim. (E54)

A Unidade Curricular deveria possuir estratégias que incentivassem os alunos sobretudo o gosto pela leitura e indicar livros interessantes para esse ato e úteis para a futura vida profissional.(E57)

Penso que as unidades curriculares em questão focar a sua atenção em possíveis atividades ou explorações que se dirijam à fruição e à motivação para a leitura. Isto motivaria os formandos e daria pistas para que conseguissem tornar a leitura num momento sério mas de prazer em sala de aula. (E58)

Segundo as conceções emanadas nas respostas anteriores, haverá um entendimento geral de que o gosto pela leitura, dos professores em formação, deveria ser fomentado nas UC que constituem a LEB, nas quais estes formandos aprenderiam a transmitir esse gosto aos seus futuros alunos. Estes professores em construção reivindicarão, aqui, mais espaço para o desenvolvimento da competência

pedagógica para serem mediadores literários: profissionais que sabem como aproximar a literatura dos alunos do ensino básico levando-os a gostar de ler.

Relacionada com a anterior, um conjunto de 18 sujeitos respondentes reclama a emergência de uma 'Didática da Literatura' onde se reflita sobre percursos, sobre caminhos de ensino-aprendizagem, como se pode ver nas seguintes citações:

Como planificar uma aula. (E62)

Na minha opinião deveríamos fazer planificações de como abordar uma obra em aula. (E63)

Deveria ser uma Unidade Curricular mais prática, baseada em exemplos práticos e onde pudéssemos trabalhar e pensar em estratégias para formar futuros leitores.(E68)

Uma Unidade ligada ao Português que ajudasse a pôr em prática o por que ensinar e o como trabalhar tudo o que nos é transmitido ao longo da licenciatura, de forma didática.(E70)

Ensinar a planificar sessões de leitura e atividades com essas mesmas literaturas.(E74)

Considero que seria importante, para além de analisar várias obras literárias, discutir como poderiam ser abordadas com os nossos futuros alunos, ou seja, construir-se propostas de atividades em torno das obras.(E75)

As Unidades Curriculares deveriam ser maioritariamente práticas. Mostrando como intervir no contexto. (E77)

Este tipo de Unidade Curricular deveria privilegiar a vertente prática, uma vez que somente teoria não ajuda o formando a compreender totalmente este tipo de ações.(E76)

A meu ver, existe uma grande falha no "como é que se ensina?" e no "como posso ensinar isto?". As Unidades Curriculares dão primazia à aquisição de conhecimentos por parte dos alunos inscritos e pouco transmitem acerca do "como ensinar.(E67)

Deixar de focar no 'o que é' e focar no 'como trabalhá-lo' (E71)

Essencialmente a unidade curricular deveria ser prática, já que é com a prática que nós aprendemos, errando e experimentando.(E73)

Os sujeitos que reivindicam a 'Didática da Literatura' sentirão falta do aprender a pedagogizar com livros ao longo da sua formação, nomeadamente construindo e analisando planificações e aulas que

poderiam ser exequíveis no Ensino Básico, ou seja, praticar e refletir sobre métodos de educação literária.

Há um outro conjunto de 15 respostas dos formandos que referencia como fundamental que, ao longo da licenciatura, as UC fomentem o conhecimento de obras diversificadas e de qualidade, ficando implícita a leitura das mesmas. Veja-se a título exemplificativo algumas falas:

Ler obras literárias significativas para os futuros professores. (E82)

Deveria ajudar a escolher boas obras literárias, por exemplo. (E83)

Contacto com várias obras literárias de referência. (E84)

Contacto com obras literárias diversificadas. (E86)

Abordar diferentes tipo de obras literárias.(E89)

Dar uma lista de boas obras literárias, pois quem não sabe, nunca poderá ensinar. (E90)

Haverá, nos discursos anteriores, uma percepção generalizada sobre a importância do contacto com a obra, estando a tónica assente na qualidade da mesma e no contacto com a diversidade quer do ponto de vista dos géneros quer dos modos textuais.

Um grupo de minoritário de respostas (5), ainda do 3.º ano, alude à relevância de as aulas de literatura, para a sua formação, utilizarem metodologias mais diversificadas, interessantes, motivadoras e ativas, de contacto com os textos e obras. Veja-se exemplos do tipos de metodologias sugeridos:

Promover o contato com autores reais. (E96)

Visitas a bibliotecas (E97)

Motivadora, interessante. (E100)

Na minha opinião os assuntos abordados numa UC deveriam ser centrados no interesse dos estudantes, em novas descobertas e novas aprendizagens. Desta forma, os estudantes sentiam-se motivados e interessados nas temáticas abordadas. (E101)

As duas primeiras falas são exemplo de aprendizagens situadas (Colomer & Camps, 2002) que gostaríamos de realçar enquanto momentos de aprendizagem que ocorrem em contextos reais de leitura, oportunidade por excelência para a educação literária se efetivar.

Em suma, à questão ‘no seu entender, mencione as *características que uma Unidade Curricular, fundamental para a sua preparação para virem a formar futuros leitores, deve ter*’, os estudantes do 3.º ano responderam que esta deverá despertar o gosto pela leitura, bem como ser mais voltada para a sua futura prática profissional, para o que será imprescindível a leitura de obras literárias diversificadas e de qualidade. Referiram ainda a importância de se apostar em estratégias e metodologias mais reais, interessantes e motivadoras, que contribuam para se gostar de ler.

Podemos, assim, dizer que tanto o 1.º como 3.º anos apresentam um entendimento semelhante, mais vincado no 3.º ano, relativamente à relevância da promoção do gosto pela leitura ao longo da LEB. Há, ainda, uma discurso bastante evidente relativamente à significância de se lerem e interpretar obras literárias diversificadas e de qualidade para que se possam formar enquanto professores de língua. Os dois conjuntos de estudantes mencionam, para tal, o valor de aulas mais práticas. No 3.º ano há um entendimento mais explícito sobre a importância dos conhecimentos pedagógicos, não tão evidente no discurso dos estudantes do 1.º ano, e que reivindica mais formação didático-metodológica específica relativamente à literatura, para se formarem como mediadores.

Na questão 12. foi solicitado aos estudantes que indicassem ‘a frequência com que têm sido abordados, nas aulas recebidas, os seguintes conteúdos: ‘Textos/obras (modos; géneros; estrutura;...); ‘Autores (vida, estilo...); ‘Períodos Literários e História da Literatura’; ‘Gramática do texto Literário (recursos expressivos...); ‘Leitores (faixas etárias; características ...); ‘Leitura (processo de interpretação; promoção...); ‘Pedagogia da leitura e da Literatura: práticas de ensino (Atividades para o 1º e 2º Ciclo); ‘Suportes de leitura (ebook, vídeos, Powerpoints...); ‘Avaliação da leitura’.

Segundo a opinião dos inquiridos, tanto do 1.º como do 3.º ano, os conteúdos que têm sido menos trabalhados, com uma grande margem diferencial, em relação aos restantes, são os relacionados com a ‘Avaliação da leitura’, como se pode verificar na tabela 17:

Tabela 17
 Frequência com que tem sido abordados os conteúdos ao longo da formação

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
Textos e obras	4%	1%	8%	10%	40%	30%	42%	49%	6%	9%
Autores	6%	4%	27%	19%	38%	35%	23%	38%	6%	4%
Períodos Literários e História da Literatura	8%	7%	23%	32%	42%	29%	21%	28%	6%	4%
Gramática do texto Literário	8%	4%	25%	30%	29%	23%	27%	41%	12%	1%
Leitores	13%	1%	25%	26%	33%	38%	19%	29%	10%	6%
Leitura	6%	3%	25%	23%	37%	33%	21%	36%	12%	4%
Pedagogia da leitura e da Literatura: práticas de ensino	13%	9%	31%	22%	35%	46%	15%	19%	6%	4%
Suportes de leitura	15%	13%	25%	26%	33%	30%	10%	20%	17%	10%
Avaliação da leitura	33%	32%	29%	28%	25%	28%	8%	10%	6%	3%

Juntando as categorias “Nunca” e Poucas vezes” 62% dos alunos do 1.º ano e 60% dos alunos do 3.º dizem que este conteúdo nunca ou poucas vezes foi trabalhado. Este dado revelará que a licenciatura não é, ainda, o lugar para trabalhar as questões relacionadas com a avaliação, por exemplo, da competência leitora.

Seguem-se dois outros exemplos na categoria dos conteúdos menos trabalhados: ‘Suportes de leitura’ e ‘Pedagogia da leitura e da Literatura: práticas de ensino’. De facto, 44% dos alunos do 1.º ano e 31% do 3.º revelam que os conteúdos relacionados com atividades para o 1.º e 2.º Ciclo nunca ou quase nunca foram abordados. Note-se, porém, que o número diminui no 3.º ano, realçando 46% destes alunos que este tem sido trabalhado algumas vezes. Concluímos, pois, que este conteúdo será trabalhado mais para o final da licenciatura, porventura, pela maior proximidade com a prática pedagógica.

Os conteúdos que têm sido mais frequentemente trabalhados são os relacionados com ‘Textos e obras’. De facto, se juntarmos as categorias ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’, no 1.º ano obtemos 48% que dizem que os ‘Textos e obras’ são os conteúdos trabalhados com mais frequência, número que aumenta no 3.º ano para 58%. Este dado parece ser contraditório com a ideia de que os alunos sentem na questão anterior, que se está a trabalhar mais conceitos e teoria. Será que o trabalho de análise andarão ao serviço dos conceitos?

Há, ainda, um conjunto de conteúdos cuja frequência com que é trabalhado se encontra repartida entre o ‘nunca’ e o ‘poucas vezes’ e o ‘frequentemente’ e ‘sempre’: ‘Autores’ ; ‘Períodos

Literários e História da Literatura'; 'Gramática do texto Literário'; 'Leitores' e 'Leitura', como se pode ver na tabela 18:

Tabela 18
 Frequência com que têm sido trabalhados 'Autores', 'Períodos Literários e História da Literatura', Gramática do texto Literário', 'Leitores' e 'Leitura' ao longo da licenciatura em Educação Básica

	'Nunca' + 'Poucas vezes'		'Algumas vezes'		'Frequentemente' + 'Sempre'	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
Autores	33%	23%	38%	35%	29%	42%
Períodos Literários e História da Literatura	32%	39%	42%	29%	27%	32%
Gramática do texto Literário	33%	34%	29%	23%	39%	42%
Leitores	38%	27%	33%	38%	29%	35%
Leitura	31%	26%	37%	33%	33%	40%

Relativamente aos conteúdos presentes no quadro anterior podemos dizer que os relacionados com 'Autores', 'Gramática do texto Literário' e 'Leitura' são sentidos pelo 3.º ano como ligeiramente mais trabalhados face aos 'Períodos Literários e História da Literatura' e 'Leitores'. Já no 1.º ano, apenas a 'Gramática do texto Literário' apresenta algum destaque.

Podemos concluir, pelas respostas, que os conteúdos trabalhados mais frequentemente serão de ordem textual, concretamente de conhecimento dos textos e das obras propriamente ditas, de aprendizagem dos modos, géneros e estruturas dos textos. Por sua vez, os conteúdos reconhecidos, pelos alunos, como menos trabalhados ao longo da sua formação serão os relacionados com a pedagogia da leitura, em especial 'a avaliação da leitura', a qual, segundo Viana (2009), p. 7) é "uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir". Logo, a formação, na LEB, será mais voltada para a formação do professor enquanto especialista, o que conhece e sabe tudo de textos e de obras literárias e menos para a sua vertente pedagógica.

Na pergunta 13, foi pedido aos inquiridos que ordenassem, *'da mais frequente para a menos frequente, as competências que têm sido desenvolvidas na sua formação para ser professor de língua'*.

Segundo as respostas dadas pelos alunos, a competência mais trabalhada, quer no 1.º quer no 3.º ano, tem sido 'Interpretar textos literários', como os dados representados na Tabela 19 mostram:

Tabela 19
 Frequência do tipo de competências que têm sido trabalhadas ao longo da formação

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	1 ^o	3 ^o								
Interpretar textos literários	10%	6%	19%	13%	27%	41%	27%	25%	17%	16%
Apreciar textos literários	8%	0%	27%	29%	29%	33%	25%	29%	12%	9%
Selecionar textos literários para utilizar nas minhas futuras práticas profissionais	15%	9%	25%	16%	38%	42%	13%	26%	8%	7%
Produzir materiais (em torno do texto literário) para utilizar na minha futura prática docente	21%	19%	27%	33%	23%	26%	23%	17%	6%	4%
Preparar aulas que tenham o texto literário como unidade fundamental e fundamentante	31%	20%	25%	26%	17%	36%	19%	10%	8%	7%
Usar metalinguagem literária	23%	12%	19%	41%	31%	33%	21%	12%	6%	3%
Ensinar os meus futuros alunos a interpretar textos literários	15%	23%	29%	26%	29%	26%	19%	20%	8%	4%
Promover a leitura literária junto dos meus futuros alunos	17%	4%	27%	29%	27%	38%	17%	20%	12%	9%
Animar a leitura literária junto dos meus futuros alunos	15%	12%	21%	26%	31%	41%	19%	14%	13%	7%
Avaliar os desempenhos da leitura literária dos meus futuros alunos	27%	26%	27%	23%	25%	38%	13%	12%	8%	1%

Se juntarmos os dados das categorias ‘Frequentemente’ e ‘sempre’ obtemos resultados que revelam que ‘interpretar textos literários’ é o tipo de competência mais frequentemente trabalhado, com 44% no 1.º ano e 41% no 3.º ano. Segue-se às competências de interpretação, o aprender a ‘apreciar textos literários’, com 37% no 1.º ano e 38% no 3.º ano.

Por sua vez, as competências menos trabalhadas são: ‘Produzir materiais (em torno do texto literário) para utilizar na minha futura prática docente’; ‘Preparar aulas que tenham o texto literário como unidade fundamental e fundamentante’ (Sousa, 1989); ‘Usar metalinguagem literária’; ‘Ensinar os meus futuros alunos a interpretar textos literários’ e ‘Avaliar os desempenhos da leitura literária dos meus futuros alunos’.

Ao olharmos separadamente para os dois grupos de respondentes, vemos que do 1.º para o 3.º ano há uma subida na frequência com que são trabalhados os seguintes itens: ‘Selecionar textos literários para utilizar nas minhas futuras práticas profissionais’, ‘Promover a leitura literária junto dos meus futuros alunos’ e ‘Animar a leitura literária junto dos meus futuros alunos’. As três categorias anteriormente mencionadas são, na ótica dos inquiridos, trabalhadas mais frequentemente no 3.º ano.

Daqui se depreende que as competências mais relacionadas com a prática pedagógica e com a mediação, que apontam para o saber fazer metodológico, profissional, estarão a ser mais trabalhadas no final da licenciatura.

Quanto às competências, de facto, tanto no 1.º como no 3.º ano, destacam-se a interpretação e a apreciação textual. Estes dados apontam para um maior enfoque na formação de competências analíticas e críticas do sujeito, ainda que pareçam andar, por vezes, ao serviço da exploração de conteúdos. No 3.º ano há um significativo aumento da frequência de trabalho de competências pedagógico-literárias talvez porque estes já terão Unidades Curriculares de Didática onde esta aprendizagem estará a ser desenvolvida.

Já na questão 14, foi solicitado, aos estudantes, uma consideração sobre o tipo de atividades que têm estado mais presentes ao longo do seu percurso de formação, no Ensino Superior. A Tabela 20, que a seguir apresentamos, mostra a frequência com que cada tipo de atividade tem ocorrido, na opinião dos inquiridos, ao longo da LEB:

Tabela 20
Frequência do tipo de atividades presentes ao longo da formação

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Análise de obras literárias	12%	7%	23%	13%	27%	25%	27%	41%	12%	14%
Definição de conceitos	1%	0%	12%	6%	37%	39%	31%	46%	19%	9%
Debates sobre textos e leituras	13%	9%	15%	33%	37%	36%	29%	16%	6%	6%
Apresentação de conteúdos sobre textos literários, por parte do professor.	10%	1%	12%	14%	31%	28%	35%	46%	13%	10%
Leitura e discussão de obras em grupo.	11%	6%	25%	29%	21%	45%	27%	17%	6%	3%
Apresentação de pesquisas sobre obras	19%	9%	27%	43%	31%	29%	13%	16%	10%	3%
Resolução oral de questionários sobre excertos e obras	25%	20%	27%	30%	23%	39%	19%	9%	6%	1%
Resolução escrita de questionários sobre textos (fichas)	27%	20%	29%	39%	21%	30%	17%	10%	6%	0%
Produção de textos a partir de leituras (recensões, resenhas, ensaios ...)	25%	10%	15%	41%	29%	38%	23%	7%	8%	4%
Análise de excertos	24%	3%	19%	20%	38%	36%	25%	35%	13%	6%
Produção de materiais sobre obras literárias para o uso didático	27%	22%	25%	30%	21%	30%	17%	13%	10%	4%

Se juntarmos as categorias ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’, a “Definição de conceitos“, com 50% no 1.º ano e 55% no 3.º ano, e a “Apresentação de conteúdos sobre textos literários, por parte do professor”, com 48% no 1.º ano e 56% no 3.º ano, serão, na ótica dos respondentes, as atividades mais

frequentes. Estes dados sugerem que o tipo de trabalho mais habitual é da ordem da transmissão passiva de saberes, tal como já se havia suspeitado em questões anteriores. Este dado confirmará, o que anteriormente se havia dito, que apesar de os alunos sentirem que se analisam obras com relativa frequência, esta análise visa sobretudo a definição de conceitos e a apreciação de conteúdos.

Verifica-se algum trabalho de 'Análise de obras literárias' pois no 1.º ano 39% e no 3.º ano 55% dos inquiridos respondem que este é realizado 'sempre' ou 'frequentemente', bem como 'Análise de excertos', no 1.º ano com 38% e no 3.º com 41%. Se juntarmos a categoria 'Frequentemente' e 'Sempre' haverá, também, algum espaço, mais moderado, para o 'Debate sobre textos e leituras', no 1.º ano com 35% e no 3.º ano com 22% e para a 'Leitura e discussão de obras em grupo', no 1.º ano com 33% e no 3.º ano com 20%.

Se, por sua vez, juntarmos as categorias 'Nunca' e 'Poucas vezes', surgirão como menos trabalhadas as seguintes atividades: 'Apresentação de pesquisas sobre obras' (46% no 1.º e 52% no 3.º); 'Resolução oral de questionários sobre excertos e obras' (52% e 50%); 'Resolução escrita de questionários sobre textos (fichas)' (56% e 59%); 'Produção de textos a partir de leituras' (recensões, resenhas, ensaios ...)' (40% e 51%) e 'Produção de materiais sobre obras literárias para o uso didático' (52% e 50%).

Sintetizando, há, ao longo da LEB, um menor enfoque didático-metodológico, e um maior enfoque técnico-teórico, pela transmissão de conhecimentos e pela análise mais técnica e menos interpretativa de obras, privilegiando-se, por isso, a formação do 'especialista', aquele que sabe tudo de literatura, face à criação de comunidades de partilha de leitura e face à vertente de pedagogo, aquele que sabe pedagogizar com a literatura.

Uma outra forma de perceber como é que a formação em análise está a construir sujeitos para virem a ser educadores literários, é sabendo qual o repertório de obras literárias dos inquiridos para um público infanto-juvenil. Deste modo, foi solicitado aos estudantes, na questão 15, que, dos seus conhecimentos, seleccionassem 'uma obra literária que utilizariam, na sua prática profissional, para organizar uma atividade literária com os seus futuros alunos'.

A esta questão 8% dos inquiridos não respondeu ou contrapôs com uma das seguintes expressões: "não sei" ou semelhante, respostas que não foram consideradas nesta análise. Há, também, um aluno do 1.º ano que tem um conhecimento um tanto singular pois menciona que o

Manual Escolar seria a sua fonte do trabalho. É verdade que não poderemos negar o Manual Escolar enquanto transmissor de cultura, valores, ideologias, conhecimentos científicos, definido como um “texto regulador de saber a ensinar e a aprender” (Rodrigues, 2000, p. 43), e que tem as suas vantagens e desvantagens, mas não foi, de facto, o solicitado nesta questão. Foram consideradas válidas, para efeito de análise, portanto, 92% das respostas.

As respostas mais frequentemente mencionadas encontram-se elencadas na Tabela 21:

Tabela 21

Obras referidas com mais frequência pelos inquiridos para organizar uma atividade literária com os seus futuros alunos na sua prática profissional

1.º ano		3.º ano	
Obras	f	Obras	f
“O Príncipezinho”	5	“A maior flor do mundo”	6
“A fada Oriana”	5	“As Aventuras de Pinóquio”	3
“O cavaleiro da Dinamarca”	2	“A Menina do Mar”	3
“Os olhos de Ana Marta”	2	“Graças e Desgraças da Corte de el rei Tadinho”	3
“Príncipe Nabo”	2	“O macaco de rabo cortado”	3
“Império do amor”	2	“Alice no País das Maravilhas”	2
		“O Príncipezinho”	2
		“O Romance do 25 de Abril”	2
		“A Menina Gotinha de Água”	2
		“A Contradição Humana”	2

As obras que mais se destacam são, com seis referências, no 3.º ano, , “A maior flor do mundo” de José Saramago, e, com 5 referências, no 1.º ano, em *ex aequo*, “O príncipezinho” de Saint-Exupéry, e a “A fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner. As três obras com mais referências são, talvez, umas das mais (re)conhecidas obras infantis em Portugal, pois, como sabemos são todas elas exemplos de obras galardoadas pela crítica literária: no caso de Saramago, um autor premiado com o Prémio Nobel da literatura; no caso de Sophia de Mello Breyner com o prémio Camões, e, no caso da obra “O príncipezinho”, enquanto obra infantil mais traduzida em todo o mundo. Ficará, portanto, difícil perceber, por estas três primeiras obras, se serão referidas pelos alunos porque contactaram com as mesmas durante a licenciatura, ou se serão simplesmente obras de conhecimento geral.

Por sua vez, em especial no primeiro ano, encontramos bastantes referências as outras obras de conhecimento geral do cidadão comum português. Curiosamente, há um conjunto de 9 sujeitos do 1.º ano que indica obras para um destinatário adulto, as quais eles próprios,

provavelmente, leram no secundário e que, por isso, são textos que para estes terão um reconhecimento de qualidade validada pela própria escola:

“Ensaio sobre a Cegueira”
“Mensagem.”
“Os Maias”
“Memorial do Convento”
“Felizmente há luar”
“Lusíadas”

Já no 3.º ano apenas um estudante sugere “Os Maias” como obra a ler. Reconhecemos que estas organizações – ‘Literatura de potencial receção infantil’ e ‘Literatura de potencial receção adulta’ – poderão ser problemáticas por ser discutível e sabermos que nem todos os autores concordam com elas, porque o critério não funciona sempre, já que muitas vezes as obras de potencial receção infantil são lidas por adultos e vice versa. Ainda assim, de facto as obras sugeridas pelos 9 sujeitos do 1.º ano, por serem mais indicadas para um público adulto, revelam que os inquiridos em causa não terão adequado a sua escolha à faixa etária com que vão trabalhar. Note-se que, apesar de se ter pedido a indicação de uma obra para uma aula com os seus futuros alunos no Ensino Básico, há apenas 10 sujeitos, 9 do 1.º e 1 do 3.º, que referem obras que se destinam a um destinatário adulto. Isto quererá dizer que a licenciatura está a contribuir para que os alunos compreendam que quando planificam uma aula para um destinatário criança deverão seleccionar obras de acordo com a sua faixa etária e respetivo estágio de desenvolvimento.

Foi interessante verificar que quando se lhes pede que refiram obras, a maior parte dos alunos do 1.º ano só escreve o seu título não mencionando o autor e inclusivamente, muitos dos clássicos da literatura infantil universal, como a Rapunzel ou a Gata Borralheira, são referidos pelas suas versões cinematográfica da Disney e não pelas suas versões autorais reconhecidas pela sua qualidade. Isto indicará que à medida que a licenciatura avança os alunos vão compreendendo a noção de conceitos como: autoria, reescrita de histórias, adaptação e qualidade literária.

No 3.º ano verifica-se a entrada, nos seus conhecimentos, das narrativas ilustradas ou *Picture story book*. e dos clássicos infanto-juvenis internacionais como é o caso de “As aventuras de Pinóquio” de Collodi ou “Alice no País das Maravilhas” de Carrol. Este dado está relacionado com o facto referido anteriormente a propósito da análise dos Planos de Estudo: as disciplinas de ‘Literatura

para a Infância' estão, maioritariamente, presentes no 3.º ano da Licenciatura onde, segundo os professores entrevistados, este conhecimento é trabalhado. Infere-se daqui que as UC da LEB estarão, de facto, a contribuir para que os alunos em formação ampliem o seu conhecimento dentro da vasta área de modos e géneros da 'Literatura para a infância'.

Resumindo, no 3.º ano os estudantes dispõem de uma mais diversificada gama de conhecimento de obras de 'Literatura Infantil', pois temos um grande conjunto de respostas que demonstram alargamento do repertório do mundo textual de qualidade do 1.º ano para o 3.º ano visto que o conhecimento no final da licenciatura é mais amplo e vai desde as narrativas puras, contos populares, clássicos internacionais, poesia até às narrativas ilustradas ou *Picture story book*, havendo por isso uma maior especialização textual dos estudantes à medida que a licenciatura avança. Mas, ainda assim, verifica-se que o texto dramático não fará parte das escolhas dos estudantes, nem do 1.º nem do 3.º, dado que vem corroborar um estudo elaborado por Barro (2015) em que se conclui que o texto dramático sempre foi "o parente pobre" nas escolhas dos livros, por parte dos professores.

Foi solicitado aos estudantes, na questão 16, que indicassem, 'para a avaliação do seu desempenho, a frequência com que têm sido considerados os seguintes instrumentos de avaliação: Recensões sobre obras literárias; Resolução de questionários sobre obras literárias; Ensaios sobre obras literárias; Apresentações orais de livros /obras; Portefólios; Diários de leitura; Testes escritos; Criação de suportes de leitura; Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1.º e no 2.º ciclos do Ensino Básico'.

Ora, como se pode verificar na Tabela 22, o teste escrito é o instrumento mais utilizado para avaliar o desempenho dos alunos que se formam professores de Educação Básica:

Tabela 22

Instrumentos de avaliação que os inquiridos consideram que têm sido utilizados na sua formação

	Nunca		Poucas vezes		Algumas vezes		Frequentemente		Sempre	
	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º	1º	3º
Recensões sobre obras literárias	13%	26%	37%	36%	33%	20%	12%	13%	6%	4%
Resolução de questionários sobre obras literárias	33%	25%	31%	36%	21%	23%	12%	13%	4%	3%
Ensaaios sobre obras literárias	31%	36%	38%	36%	17%	17%	10%	9%	4%	1%
Apresentações orais de livros /obras	25%	16%	29%	32%	21%	32%	21%	19%	4%	1%
Portefólios	35%	39%	31%	29%	13%	19%	13%	12%	8%	1%
Diários de leitura	42%	51%	29%	29%	12%	14%	12%	6%	6%	0%
Testes escritos	6%	0%	15%	13%	23%	16%	38%	36%	17%	35%
Criação de suportes de leitura (ex.: ebooks...)	42%	54%	27%	28%	12%	9%	15%	9%	4%	1%
Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico	31%	22%	29%	28%	19%	26%	15%	20%	6%	4%

Concretizando, se juntarmos as categorias ‘Frequentemente’ e ‘Sempre’ obtemos um número bastante considerável de respostas, 55% no 1.º ano e 77% no 3.º ano, que revelam a utilização, por excelência, do teste escrito como instrumento de avaliação.

Há algum lugar, ainda que bastante menor que o espaço para os testes escritos, por ordem decrescente, para ‘Recensões sobre obras literárias’, ‘Apresentação oral de livros/obras’ e para o ‘Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico’, sendo este último mais evidente no 3.º ano.

Por sua vez, os ‘Diários de leitura’ e os ‘Portefólios’ estão entre os instrumentos de avaliação menos reconhecidos. Se juntarmos as categorias ‘Nunca’ e ‘Poucas vezes’ os inquiridos dizem que não há presença praticamente nenhuma da utilização de ‘Diários de Leitura’, 71%, no 1.º ano, e 80%, no 3º, nem de ‘Portefólios’, 66%, no 1.º ano, e 68% no 3.º. Este dado foi, para nós, surpreendente visto que os referidos instrumentos avaliarão, por excelência, processos enquanto oportunidade de refletir sobre o que é necessário corrigir ou melhorar, num determinado percurso de formação, e sobre as medidas a tomar para o conseguir. Por conseguinte, os Diários de leitura e os portefólios seriam úteis para averiguar o processo de formação de leitores e respetivos hábitos de leitura, bem como o gosto pela literatura dos mesmos, aspetos que os professores entrevistados reconheceram que seriam de privilegiar na formação dos professores de língua. Porém, não parecem estar a ser usados.

Também não há grande lugar à avaliação por via da 'Criação de suportes de leitura (ex.: ebooks...)' nem por via da realização de 'Ensaaios sobre obras literárias' cuja frequência na utilização tem sido diminuta.

Conclui-se, por conseguinte, que há uma avaliação pouco diversificada, sobretudo centrada nos testes de avaliação. Neste caso, a utilização quase exclusiva de uma técnica, o teste escrito, significará renunciar a informações que poderiam ser obtidas por outra(s) técnica(s) e melhor avaliar o processo de formação, para a literatura, do estudante de EB. Este dado é compatível com o que os professores entrevistados disseram que utilizavam para avaliar os alunos, o que demonstra que, efetivamente, na LEB, a avaliação das aprendizagens é pouco diversificada e centrada em momentos sumativos, materializados em testes de avaliação. Este modo de avaliar pode traduzir uma avaliação menos holística do processo de formação. Como refere Pinhal (2000, p. 7) cada instrumento de avaliação fornece um tipo de dados diferente e quanto mais diversificação de instrumentos se utilizar mais diminuiremos a subjetividade da avaliação.

Na questão 17, foi requerido, exclusivamente, aos alunos do 3.^o ano que se posicionassem relativamente ao seu grau de preparação para serem educadores literários e para enfrentarem os desafios de atuação pedagógica.

Ao avaliarem o seu grau de preparação, os alunos sentem que não estão preparados para formarem leitores, como podemos verificar na tabela 23:

Tabela 23
Grau de preparação dos estudantes do 3.º ano para serem educadores literários

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Não concordo nem discordo
a. Sinto-me preparado para ser formador de leitores literários	16%	26%	25%	13%	4%	16%
b. Sinto que a minha formação foi suficiente para me tornar um mediador da leitura literária, junto dos estudantes do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico	22%	19%	25%	12%	3%	20%
c. Sinto que tenho conhecimento de obras de Literatura para a infância e a juventude.	10%	26%	26%	10%	14%	13%
d. Sinto que sei planificar uma aula em torno de uma obra literária	13%	19%	25%	22%	9%	13%
e. Sinto que estou apto a avaliar competências de leitura literária	20%	32%	22%	12%	1%	13%
f. Sinto que sei motivar jovens para a leitura literária	9%	16%	36%	16%	9%	14%

Se reunirmos os ‘discordo totalmente’ e os ‘discordo parcialmente’, 47% dos alunos do 3.º ano dizem não se sentir total ou parcialmente preparados para serem formadores de leitores literários (enunciado a.). Por sua vez, sobre o enunciado b. ‘Sinto que a minha formação foi suficiente para me tornar um mediador da leitura literária, junto dos estudantes do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico’, 20% dos inquiridos não terão opinião já que responderam ‘Não concordo nem discordo’ e 41% discordam total ou parcialmente que estão preparados para tal função. Conclui-se destes dados que os alunos não se sentem, ainda, preparados para passar à sua prática profissional, nomeadamente no que respeita a animar atividades com livros junto dos alunos do ensino básico, isto é, a serem mediadores. Já em relação a ‘motivar jovens para a leitura literária’, há 61% de concordância e 25% de discordância. Conclui-se, portanto, que há alguns estudantes que se sentem preparados para planificar encontros e durante os mesmos motivar alunos para a leitura, pelo que estarão a ser preparados para algumas das facetas necessárias à sua formação como mediador.

Um número significativo de alunos (52%) sente que também não estão preparados para ‘avaliar competências de leitura literária’. De facto, este é um dado que não espanta pois na pergunta 13, quando se questionou sobre as competências mais trabalhadas, as relacionadas com avaliar os desempenhos da leitura literária dos futuros alunos foram consideradas as menos trabalhadas. Esta

sensação de despreparação para avaliar justificará o facto de muitos professores, depois da sua formação, procurarem desenvolver estas competências, em ações de formação contínua, já que haverá pouco lugar na formação para este trabalho.

Assim, os alunos sentem-se mais preparados para motivar para leitura literária; mais capacitados para realizar uma planificação de uma aula em torno de um texto literário e reconhecem possuir conhecimento sobre obras de literatura infantil, já que 50% dizem concordar com a afirmação c., discordando da mesma apenas 36% .No entanto, sentem-se pouco preparados para serem eles os formadores de leitores, e conseqüentemente para mediar encontros com livros, junto dos alunos do ensino básico. Isto quererá dizer que eles sabem como planificar, como preparar, mas não se sentem preparados para entrar em ação. Assumem-se, ainda, completamente despreparados para avaliar competências de leitura literária, condição base para se ser mediador.

Para a constituição literária do professor de língua, os estudantes da Licenciatura em Educação Básica consideram importante que, ao longo da sua formação, se analisem obras literárias, através das quais se adquiram conhecimentos sobre a literatura, em especial conhecimentos de autores e obras. Paralelamente, mencionam como muito relevante que se desenvolvam competências pessoais de leitura. Com um espaço menos evidente, o discurso dos inquiridos denota, ainda, algum lugar para o contacto com a 'Literatura para a Infância'.

Ora, os alunos identificam que nas suas aulas se tem, maioritariamente, lido e analisado textos e obras, ainda que reconheçam que se trabalha, de vez em quando, autores; períodos; História da Literatura e Gramática do Texto Literário. Os conteúdos menos trabalhados são, no entendimento dos inquiridos, os relacionados com a avaliação da leitura, suportes de leitura e pedagogia da leitura. Daqui se concluirá que tudo o que é da ordem da formação do mediador será menos trabalhado face ao que é da ordem da formação do professor enquanto um especialista da língua.

Já sobre competências os estudantes consideram a capacidade leitora a mais desenvolvida, dado que corrobora com os conteúdos que estes haviam identificado como os mais presentes: 'ler e analisar obras'. O trabalho ao nível da produção de materiais; da competência metalinguística e da competência pedagógica, apesar de alguns alunos do 3.º ano mencionarem algum trabalho com esta última competência, continua a ser o referido como menos trabalhado a nível das competências.

Por sua vez, as metodologias mais usadas são 'a definição de conceitos' e a 'apresentação de conteúdos', de carácter, portanto, mais passivo, seguindo-se algum trabalho mais esporádico de análise de obras. Este dado indicará que o trabalho de análise de obras que no início parecia tão maioritário andarão ao serviço dos conteúdos e da definição conteudística, materializando-se, segundo os inquiridos, num modelo metodológico de transmissão passiva de saberes.

Quanto aos instrumentos de avaliação, os alunos revelam que o teste escrito tem sido o instrumento de avaliação mais utilizado, dado compatível com a análise dos PUC e com a entrevista aos professores. Ora, se os testes de avaliação, mais passíveis de avaliar saberes declarativos, serão o instrumento de avaliação por excelência, este dado parece confirmar que se dará primazia ao conhecimento face às competências e às atitudes. Nas respostas dos inquiridos há, ainda, menção,

ainda que em menor escala, à avaliação recorrendo a recensões, à apresentação de trabalhos e à planificação de aulas. De facto, os diários de leitura e os portefólios, que seriam, por exemplo, mais propensos à avaliação do processo de formação leitoras, são referenciados pelos alunos como não utilizados. Pergunta-se, portanto, como será avaliado o progresso leitor e o gosto pela leitura dos alunos através de um teste?

Por fim, os alunos do 3.º ano sentem que estão preparados para motivar jovens para a leitura, talvez porque eles mesmos se sintam motivados para ler, e que têm algum conhecimento sobre obras de Literatura para a Infância, bem como capacitados para planificar aulas; mas não se sentem preparados para formar leitores, talvez porque eles próprios não se sintam leitores habituais, nem para avaliar competências de leitura.

4.2.2 A formação do leitor de literatura

Um dos grandes objetivos de formação de um professor de português será torná-lo um leitor literário assíduo, quer segundo a opinião dos investigadores de referência, mencionados no capítulo I deste trabalho, quer na ótica dos professores, por nós, entrevistados. Ora, isto quererá dizer que um professor de português, não deixando de ser um especialista da língua, deverá ser igualmente um mediador entusiasta da literatura, ou seja gostar de ler e possuir hábitos de leitura literária, promovendo encontros com livros, entusiasmados e entusiasmantes, que levam os alunos do Ensino Básico a serem, também eles, leitores habituais e apaixonados pela referida arte.

Com um conjunto de 5 questões, que vão da pergunta 18 à 22 (ver anexo 4), foi nossa intenção perceber o que é que os alunos sentem que se tem valorizado, ao longo da sua formação, para se tornarem leitores, bem como que impacto tem tido a própria formação no seu processo de construção pessoal como leitores literários habituais.

Realce-se que a análise das cinco questões, anteriormente referidas, não se organizou sequencialmente pergunta a pergunta, uma vez que, por vezes, dada a informação fornecida pelos inquiridos foi necessário relacionar questões, para efeitos de análise, por vezes, não consecutivas. Por isso, não estranhe o leitor desta tese que se passe, da questão 18. diretamente para a questão 20. e que, só depois, se analise a questão 19., por exemplo.

Concretamente, pretendeu-se saber, primeiramente, que concepções sobre formação de leitores possuem estes sujeitos e, em seguida, como é a sua relação com a leitura literária; qual o número de livros lidos, por aqueles, nos últimos meses, qual o tipo de texto que mais têm lido e quais os motivos por que leem.

Na questão 18, - *Assinale o grau de concordância relativamente às seguintes afirmações sobre a 'formação do professor de língua'* - as concepções dos estudantes sobre esta temática foram recuperadas através de um conjunto de 7 enunciados, os quais numeramos para facilitar a apresentação e respetiva análise dos dados.

Quanto ao enunciado 1. “O gosto pela leitura literária desenvolve-se exclusivamente no âmbito escolar.”, a maioria dos inquiridos, com maior incidência no 3.º ano, discorda do mesmo, como se pode observar na tabela 24:

Tabela 24
Conceções dos inquiridos sobre formação de leitores

	Discordo totalmente		Discordo parcialmente		Concordo		Concordo bastante		Concordo totalmente		Não concordo nem discordo	
	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º	1.º	3.º
1. O gosto pela leitura literária desenvolve-se exclusivamente no âmbito escolar.	37%	61%	21%	23%	19%	6%	15%	6%	8%	1%	0%	3%
2. A família e os amigos são os contextos onde se desenvolve o gosto pela leitura literária.	4%	6%	19%	26%	44%	30%	15%	16%	15%	12%	1%	10%
3. A análise dos textos literários diminui o prazer da leitura	25%	30%	29%	38%	25%	16%	12%	4%	10%	9%	0%	3%
4. A forma como se estuda e ensina a literatura na Universidade reforça a vontade de ler.	12%	13%	23%	29%	35%	29%	13%	7%	12%	19%	6%	3%
5. É interessante compreender a forma como os textos literários estão construídos.	1%	1%	10%	6%	52%	45%	15%	12%	17%	36%	4%	0%
6. Ler textos literários impostos pelas UC do curso não contribui para o prazer na leitura.	13%	17%	25%	35%	40%	23%	6%	6%	13%	14%	1%	4%
7. Leio literatura independentemente da minha orientação profissional.	1%	3%	10%	15%	33%	36%	15%	16%	35%	41%	6%	3%

Juntando as categorias ‘Discordo totalmente’ e ‘Discordo parcialmente’, no 1.º ano, 58% dos inquiridos diz não concordar com a ideia de que o desenvolvimento do gosto pela leitura da literatura será um trabalho exclusivo da escola. Este número aumenta junto dos alunos do 3.º ano, onde 84% discorda total ou parcialmente do referido enunciado. Ora, Isto significará que estes estudantes sentem que o gosto pela leitura literária se desenvolverá, no seu caso, também - e no 3.º ano, principalmente - fora da escola.

Por sua vez, os alunos concordam moderadamente, 44% no 1.º ano e 30% no 3.º, com o enunciado 2. “A família e os amigos são os contextos onde se desenvolve o gosto pela leitura literária.”. Haverá, portanto, nos dados referentes ao enunciado 1. e 2. um entendimento de que o

gosto pela leitura literária se desenvolve em vários contextos, que vão para além da escola, dos quais farão parte outros agentes mediadores que não são, exclusivamente, os professores.

A maioria dos estudantes, 54% no 1.º ano e 68% no 3.º ano, responde discordar total ou parcialmente do enunciado 3. “A análise dos textos literários diminui o prazer da leitura”. Isto quererá dizer que, na opinião destes sujeitos, não há uma relação direta entre a análise de textos literários e a diminuição ou o aumento do prazer da leitura. Ou seja, haverá um consenso no sentido de, apesar de a escola não ser, na opinião dos inquiridos, o único contexto de formação do leitor literário, a leitura institucionalizada da literatura, nomeadamente através da análise das obras, não tem impacto direto, nem positivo, nem negativo, no prazer literário do aluno.

Em relação ao enunciado 5., 52% dos inquiridos do 1.º ano e 45% no 3.º, concordam que “É interessante compreender a forma como os textos literários estão construídos.”. Esta concordância relativa demonstrará algum entusiasmo dos respondentes para compreender o funcionamento dos textos literários e reforçará a ideia de que, também, por esta via se formarão leitores, pois não é o ato de conhecer o funcionamento que os desmotiva.

Um número considerável de alunos, 38% no 1.º ano e 52% no 3.º, discorda do enunciado 6. que diz que “Ler textos literários impostos pelas UC do curso não contribui para o prazer na leitura.”. Isto quererá dizer que na ótica dos estudantes inquiridos o facto de estes terem de ler textos de leitura obrigatória, na sua formação, não é um factor implicativo para não se formarem leitores. Ou seja, até aqui, a tónica para se formarem leitores, na opinião dos inquiridos, não estará nem nas obras escolhidas, nem na análise das mesmas.

Porém, uma significativa parte dos alunos inquiridos discorda, em especial no 3.º ano (43%), com o enunciado 4. “A forma como se estuda e ensina a Literatura na Universidade reforça a vontade de ler.”. Este dado demonstra que estes sujeitos sentem que a forma como tem sido trazida, até eles, a literatura, na Universidade, não tem reforçado a sua vontade de ler. Não se tratará, portanto, da leitura das obras que no enunciado 3. os alunos referiram não estar relacionada com a sua motivação leitora, mas com “a forma como se estuda”. Este dado veicula uma crítica implícita a essa metodologia literária, na Universidade, que não reforçará a vontade de ler. De facto, se quando se falou na análise de obras os alunos não se posicionaram da mesma forma, isto indicará a existência de uma outra forma, que não passa pela leitura e análise, proposta pela Universidade, que um número

significativo de estudantes sente que não fomenta o seu gosto pela leitura. Estará este dado relacionado com o facto de, como vimos na questão 14., a análise de obras andar, aparentemente, ao serviço da definição de conceitos?

Por fim, ainda na questão 18, os estudantes concordam bastante ou totalmente com o enunciado 7: “Leio literatura independentemente da minha orientação profissional.”. De facto, se juntarmos as 3 categorias de ‘concordo’, 83% dos estudantes do 1.º ano e 93% do 3.º ano, revelam que leem não apenas porque se estão a formar para serem professores. Este dado indicará que à medida que a licenciatura se desenvolve os alunos vão lendo mais, por vontade própria, e não porque serão obrigados. Isto parece um bom sinal na medida em que é indicativo que à medida que a LEB avança diagnosticaremos mais leitura e, eventualmente, mais leitura literária.

Para nos asseverarmos se os dados relativos ao aumento da leitura literária se deve ao avanço da licenciatura, na questão 20, quando foi solicitado aos sujeitos inquiridos que se posicionassem relativamente à sua relação com a leitura literária ‘Qual das seguintes frases exprime melhor o seu gosto e relação com a leitura literária’ e encontramos uma motivação distinta no 1.º e no 3.º ano, como os dados organizados na tabela 25 indicam:

Tabela 25
Relação com a leitura dos estudantes da Licenciatura em Educação Básica

	1º ano	3º ano
Sou viciado na leitura literária	4%	9%
Gosto muito de ler textos literários	21%	45%
Gosto de ler textos literários de vez em quando	56%	41%
Gosto pouco de ler textos literários	15%	6%
Não gosto nada de ler textos literários	4%	0%

Se no 1.º ano a grande maioria dos estudantes (56%) gosta de ler literatura ‘de vez em quando’, no 3.º ano essa motivação aumenta, visto que 54% ‘gostam muito’ ou são ‘viciados’ na leitura literária. Ou seja, se no 1.º ano estaremos perante alunos medianamente motivados para ler literatura, no 3.º ano os alunos estarão muito motivados para ler literatura. Complementarmente, existe evidência que esta diferença é estatisticamente significativa. De facto, foi realizado um teste estatístico – qui-quadrado, com 4 graus de liberdade e tamanho de amostra 121, $\chi^2(4, N = 121) = 13,4416$ - tendo sido obtido um *p-value* de 0.009. Isso significa que se observa uma relação de dependência entre as variáveis ‘ano

de escolaridade' e 'gosto pela leitura literária', ou seja, que a relação com a leitura literária é diferente consoante o ano de escolaridade.

Ora, se à medida que a licenciatura avança o padrão motivacional de aproximação e gosto pela leitura literária aumenta, isso indicará que a LEB poderá estar a contribuir para fomentar o gosto pela leitura nos seus formandos.

Já na questão 22. foi solicitado aos estudantes que indicassem os motivos por que leem. Acreditamos que o motivo por que leem é importante para confirmar se estará relacionado com o fomento do prazer da leitura, nomeadamente a literária ou, simplesmente, com uma obrigação para cumprir uma determinada disciplina, ou outros fins.

Para os estudantes inquiridos, há vários motivos para lerem, como é possível observar pelos dados que a tabela 26 apresenta:

Tabela 26
Motivação dos inquiridos para a leitura

	Não se aplica		Aplica-se	
	1.º	3.º	1.º	3.º
Leio porque gosto e me diverte	19%	13%	81%	87%
Leio porque me dá estatuto perante os professores e os pares	75%	87%	25%	13%
Leio porque os professores de literatura sugerem	44%	43%	56%	57%
Leio para não me desatualizar	44%	23%	56%	77%
Leio para obter uma classificação positiva às Unidades Curriculares da Licenciatura	37%	42%	65%	58%
Leio porque sou obrigado a ler para ser professor de língua	79%	91%	21%	9%
Leio porque quero exprimir-me melhor	12%	14%	88%	86%

Observamos um conjunto muito significativo de estudantes, mais de 50%, que leem porque os professores de literatura sugerem, para obterem uma classificação positiva às UC da LEB e para se manterem atualizados. Estes não consideram tanto que leem porque lhes dá um estatuto ou porque são obrigados a ler pelo professor de língua.

O dado que mais se destaca da tabela 27, e que, por isso, será o mais significativo, com mais de 80% de concordância, tanto no 1.º como no 3.º ano, é o relativo a “Leio porque gosto e me diverte”. Este dado corrobora com os dados relativos à questão 20., uma vez que tanto o 1.º como o 3.º ano, afirma que lê porque a leitura lhes proporciona prazer. Aqui não se explicita a leitura literária, mas, estes alunos, demonstram, de facto, gostar de ler, em especial pelo deleite que ler proporciona. Ora, concordamos com Custódio (2019) que “são sobretudo os textos literários que permitirão aos

jovens inaugurar (...) o desenvolvimento do gosto de ler” (p. 213), pelo que neste gosto pela leitura por prazer estará, cremos, subentendida a leitura literária.

Para além de concluirmos que o gosto pela leitura, nomeadamente a literária, está a aumentar à medida que a licenciatura se desenvolve, gostaríamos de perceber se os alunos leem literatura para fins não escolares. Esta questão pareceu-nos pertinente na medida em que estes poderão ler mais no 3.º ano apenas porque a LEB assim os obrigaria, facto que nos levou a inquirir sobre as suas leituras extra-licenciatura. As respostas dos inquiridos à questão 20, são indicativas de que, de facto, além de estarem a caminhar para cada vez gostarem mais de ler, há, igualmente, uma progressão, do 1.º para o 3.º ano, no número de livros literários lidos, nos últimos 6 meses, para fins não escolares, como se pode averiguar na tabela 27:

Tabela 27
Número de livros lidos, nos últimos 6 meses, pelos inquiridos

	1º ano	3º ano
0 livros	13%	10%
1 livro	26%	13%
2 livros	17%	28%
3 livros	23%	14%
4 livros	13%	7%
5 livros	4%	7%
6 livros	0%	4%
7 livros	2%	0%
10 livros	0%	6%
11 livros	0%	1%
13 livros	0%	1%
15 livros	2%	3%
20 livros	0%	1%
40 livros	0%	1%
número médio de livros literários lidos	2	4

Se olharmos para as respostas dos alunos do 1.º ano percebemos que 79% destes, nos últimos seis meses, leu entre zero e três livros. Por sua vez, este número desce para 65% no 3.º ano. Segundo dados do INE (2011) em média, cada português lê cerca de 2 a 3 livros a cada 6 meses (p.37). Este dado permite-nos realizar uma comparação com os dados em estudo e afirmar que os alunos do 1.º ano apresentam uma frequência de leitura aproximada à da população em geral. Todavia, no 3.º ano a média aumenta para cerca de 4 livros, o dobro do 1.º ano, o que indicará que a média de livros lidos no final da LEB é expressiva comparativamente com a média da população em

geral e que a licenciatura poderá estar a contribuir para esse aumento. Verificamos ainda, casos mais pontuais, no 3.º ano de referências a dez, quinze, quarenta livros lidos nos últimos 6 meses, o que, praticamente, não ocorria no 1.º ano.

Para compreender a significância da evolução do número de livros literários lidos pelos alunos, realizamos um teste estatístico – qui-quadrado -, com 13 graus de liberdade e tamanho de amostra 121, $\chi^2 (13, N = 121) = 17,1973$ - tendo sido obtido um *p-value* de 0.190. Isso significa que, apesar do aumento de valores, não há evidências de que as variáveis ‘ano de escolaridade’ e ‘Número de livros literários lidos nos últimos 6 meses’ não sejam independentes.

De facto, quando perguntamos aos alunos que tipo de textos leram na última semana, apenas 19% no 1.º e 30% no 3.º ano refere textos literários, como se pode ver na tabela 28:

Tabela 28
Tipos de textos lidos na última semana pelos inquiridos

	1.º ano	3.º ano
Jornais	6%	20%
Revistas	35%	19%
Livros literários	19%	30%
Livros não literários	10%	13%
Manuais Escolares	15%	9%
Folhetos publicitários	12%	7%
Não li nada	2%	1%
Outra	0%	9%

Por outras palavras, quando se pergunta aos alunos o que leram na última semana, a literatura não fará parte dos hábitos leitores da maioria destes. Este dado é relevante na medida em que se considera, segundo Yubeno, Larrañaga e Pires (2014) que um ‘leitor literário habitual’, lerá literatura pelo menos uma vez por semana. É verdade que do 1.º para o 3.º ano assistimos a um aumento de 11% no número de ‘livros literários’ lidos, mas a maioria continua a não ler literatura com a frequência que se esperaria de um professor de português apetrechado de uma biblioteca de leituras para tecer relações textuais durante as interações que terá com os seus alunos em sala de aula. O aumento de 11% na percentagem relativa à leitura de textos literários parece-nos, pois, à partida, insuficiente para afirmar que a LEB estará a contribuir para que os alunos se tornem leitores literários habituais. Para nos certificarmos desta não significância, voltamos a realizar um teste de qui-quadrado

e também aqui não há evidências que permitam afirmar que as variáveis “ano de escolaridade” e “leitura de livros literários na última semana” não sejam independentes.

Esta informação é relevante na medida em que se disse que há estudos que indicam que um professor que seja leitor literário habitual formará mais alunos leitores literários habituais. Não se poderá dizer que a LEB não fomenta a leitura mais habitual de outros tipos de texto pois é um facto que a formação em Educação Básica contribuirá, como se pode ver na tabela 27, para fomentar a leitura de outros textos, nomeadamente textos mais especializados, como, por exemplo, jornais (aumento de 14%) ou textos científicos com uma referência de 9% dos estudantes do 3º ano (categoria ‘Outra’), o que mostra que a formação contribui também para uma ampliação do campo de leituras destes sujeitos. Além disso, se somarmos a leitura de ‘livros literários’ e ‘livros não literários’, relativamente aos estudantes do 3º ano, percebemos que 43% dos estudantes mostra uma preferência pela leitura do objeto livro, literário ou não. Porém, de facto, estes não são, maioritariamente, leitores literários habituais.

Para validarmos as conclusões anteriormente aferidas sobre os alunos não serem leitores literários habituais, adaptamos ao nosso estudo, três ‘grupos de leitura’, criados por Yubeno, Larrañaga e Pires (2014), num estudo que estes realizaram sobre hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior. Utilizaremos, para a referida aferição leitora, as seguintes categorias:

- ‘Leitores habituais’(LH) – leem literatura, pelo menos, uma vez por semana e já leram, no mínimo, 5 livros, voluntariamente, nos últimos 6 meses;
- ‘Leitores ocasionais’(LO) – leem literatura ocasionalmente e leram entre 3 a 5 livros nos últimos 6 meses;
- ‘Não leitores’(NL) – não leem literatura nos seus tempos livres e leram, no máximo, 1 livro nos últimos 6 meses;

Pegando nas categorias anteriormente referidas, efetuámos uma análise multifactorial que nos permite, agora, categorizar o ‘tipo de leitores’ à entrada e à saída da LEB:

Tabela 29
Distribuição dos ‘grupos leitores’ por ano de escolaridade

	‘Leitores Habituais’	‘Leitores Ocasionais’	‘Não Leitores’
1.º ano	4%	56%	40%
		96%	
3.º ano	18%	59%	23%
		82%	

Pela análise dos dados anteriormente tabelados, verificamos um aumento do número de 'Leitores habituais' do 1.º para o 3.º ano, em cerca de 14%. Em contrapartida, um número muito significativo de alunos (96%) entra na LEB 'Não leitor' ou 'leitor ocasional', número que decai (82%) no 3.º ano, sem adquirir "hábitos frequentes", passamos a redundância, de leitura literária. Este dado é significativo na medida em que os especialistas referem que uma das facetas da formação do professor de português deveria ser torná-lo um leitor frequente da literatura, pois, como se vem dizendo, só um leitor habitual especializado terá uma suficiente bagagem de leituras para ser um profícuo professor-mediador capaz de educar literariamente no Ensino Básico.

Como nota final, gostaríamos de referir que os alunos que foram catalogados como leitores habituais (tabela 29) são exatamente os mesmos que haviam referido, na questão 20., serem ou 'viciados' ou 'gostar muito' de ler. Parece-nos portanto que o caminho para formar mais leitores literários habituais poderá ser o de persistir no percurso de construção do gosto leitor até que este se torne um hábito.

Os alunos da Licenciatura em Educação Básica consideram que o gosto pela leitura literária não é exclusivamente adquirido em âmbito escolar. Alguns inquiridos mencionam, mesmo, a família e os amigos como contextos onde o desenvolvimento do gosto pela leitura literária se desenvolve. Para os estudantes, a análise de textos literários realizada em aula não tem impacto no seu prazer de leitura, pelo que a metodologia usada não será promotora da sua vontade de ler. Preferem a leitura em formato livro, mas as suas práticas de leitura não se restringem a um único género textual, pois, além de livros, estes jovens leem revistas e jornais. Além disso, assumem ler por diversos motivos, em especial para melhorar a sua expressão oral e escrita e porque a leitura lhes proporciona prazer.

Quanto ao perfil leitor dos inquiridos, de um modo geral, os alunos de EB descrevem-se como gostando de ler, em especial no 3.º ano. Reconhecemos que os alunos lerão mais literatura no 3.º ano face ao 1.º ano, mas tal evolução não é suficiente para afirmar que estes se estejam a tornar leitores assíduos e habituais. O facto de a categoria ‘Leitores Ocasionalis’ ser a mais frequente, indica-nos que poderemos estar perante uma “normalização discursiva”, advinda do entendimento de que devem dizer que leem muitos livros por mês. De facto, as respostas à pergunta “quantos livros leu, em média, no último mês” poderão ser dadas por serem reconhecidas como socialmente aceitáveis, visto que estes mesmos alunos dizem não ter lido literatura na última semana. Nesse caso, a referida resposta estará a ser influenciada por uma espécie de “biopoder” (Foucault, 1971) que estabelece padrões de leitura socialmente aceitáveis.

Influenciados ou não, os dados mostram que estamos perante futuros professores que apesar de afirmarem que gostam de ler não são leitores habituais, o que, porventura, configura aquilo a que Yubeno, Larrañaga & Pires (2014) apelidam de “falsos leitores”. Estes últimos, segundo o estudo que os próprios realizaram, situam-se entre os ‘Não leitores’ e os ‘Leitores Ocasionalis’, na medida em que:

leem algumas vezes, mas esta conduta não está inserida no seu estilo de vida. A sua aproximação à leitura é esporádica e, ainda que não desgostem desta atividade, não conseguiram incluí-la, de forma sistemática, no seu tempo de lazer (...) Podem chegar a entender-se como leitores, mesmo que na verdade não tenham desenvolvido o hábito de ler. (...) Mantêm uma relação positiva com a leitura e consideram-se como sujeitos leitores. (p. 46).

Logo, sintetizando, a LEB está, de facto, a contribuir para que os alunos descubram o prazer da leitura literária, mas não está a coadjuvar para formar leitores literários frequentes. Estes dados terão repercussões no Ensino Básico, na medida em que, como se disse, só um professor-leitor literário frequente e apaixonado fomentará nos seus alunos esse mesmo hábito e gosto.

Este é o momento em que nos propomos refletir sobre o caminho percorrido no desenvolvimento do trabalho de investigação que aqui se dá por encerrado. O foco do desenho da nossa pesquisa foi a formação do professor de língua portuguesa, nomeadamente na área da literatura, para vir a ser um educador literário. Na procura de responder à pergunta de investigação que norteou o trabalho, começámos por problematizar as questões que se têm levantado relativamente a esta temática.

A formação de indivíduos comunicativamente competentes tem sido o grande objetivo, consensual, do ensino da língua. Neste quadro, a forma de concretizar esse objetivo, independentemente da orientação que se possa apresentar, deve incluir a dimensão literária. Não é questionável, portanto, a importância da literatura na escola, e, conseqüentemente, na aula de português. Tal relevância deve-se aos valores que a literatura acrescenta ao sujeito que a lê, mas também porque aquela é um trampolim para se formarem leitores habituais, que não só encontrem nos textos um momento de fruição, mas também se enriqueçam através deles pessoal e intelectualmente. Em comunhão com outros tipos de texto, a literatura, quando é escolarizada sem ser desvirtuada, possui, de facto, um papel essencial, igualado às necessidades mais básicas de um ser humano, como defende Cândido (1995), “(...) e fruí-la é um direito das pessoas de qualquer sociedade” (p. 180).

Em Portugal, os documentos reguladores oficiais têm-se pautado pela valorização da presença da literatura. De facto, a par do conhecimento linguístico, a leitura do texto literário concretiza os principais objetivos da aula de língua. Inclusivamente, a última proposta curricular (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) instituiu a ‘Educação Literária’ como um domínio autónomo, vindo, assim, reforçar a ideia de que é ao professor de língua que compete a formação de leitores literários.

Pelo referido até aqui, multiplicam-se os argumentos em prol de uma formação especializada de professores de português, ancorada em pilares literários que o capacitam para uma valência “trifacetada”. Com esta formação, espera-se o contacto dos futuros professores com os cânones e o conhecimento declarativo de índole literária. Defende-se, também, que tal formação seja centrada em momentos que desenvolvam conhecimentos sobre a leitura e sobre a leitura literária, isto

é, que preparem o futuro professor para ser um ‘especialista’ dessa natureza. Não obstante esta “composição mais teórica”, a formação será uma ocasião para a efetivação do próprio sujeito como ‘leitor’, ou seja, enquanto alguém que lê habitualmente e aprende a amar e a apreciar a arte literária. A formação do professor deve visar, ainda, a educação do profissional como alguém que cria pontes entre os livros que escolhe, especificamente, para os leitores que tem à sua frente. Postulam-se, assim, três grandes funções para o professor que é visto como ‘especialista’, ‘leitor’ e ‘mediador’. Relativamente à última função, mediador, e na medida em que este será o profissional que encanta e envolve o leitor, será necessário que a formação do educador literário fomente o *know how* relativo a como aproximar os textos das crianças, incentivando-as a ler, a saber realizar escolhas certas, a dialogar, a ler “com” os alunos e não apenas para eles. Neste quadro, para estas funções, deverá procurar formar-se um professor modelo capaz de potencializar aquilo que Yunes (2014) chama um “upgrade de ser no mundo”, junto dos alunos do Ensino Básico.

Partindo do princípio de que este é o educador literário que se quer formar numa LEB, levámos a cabo uma investigação sistemática, na qual adotámos metodologias mistas relativamente à recolha e análise dos dados e construímos categorias conceptuais que possibilitam, agora, constituir uma compreensão da referida formação. Em síntese, analisámos Planos de Estudo, Programas de Unidades Curriculares de ‘Didática’ e de ‘Literatura’, Instrumentos de avaliação, entrevistas a professores e respostas de alunos da licenciatura em análise.

Após a análise dos dados obtidos, chegamos às seguintes conclusões:

Pela caracterização dos Planos de Estudo, concluiu-se haver um número significativo de instituições que formam em EB, as quais não valorizam a formação em ‘Didática Geral’, deixando mais créditos às componentes teóricas, previstas para outras componentes de formação. Acreditamos que um lugar alargado para a Didática durante a LEB, onde se formará metodologicamente o mediador, resultaria numa estrutura curricular mais equilibrada e, portanto, mais potenciadora dos educadores literários que acolham simultaneamente as competências de especialista, leitor e mediador, que se tem defendido até aqui.

Não obstante o papel da Didática, as Instituições privilegiam o ‘Português’ como área nuclear da sua ‘Formação na área de docência’ (FAD). Encontra-se uma maior orientação do seu peso para a ‘Linguística’, já que há uma tendência para a atribuição de mais créditos obrigatórios à

'Linguística' e mais créditos optativos à 'Literatura'. Este dado configura um maior relevo na formação para o conhecimento sobre a língua, que estes professores têm de vir a ensinar, indicando que, apesar do valor social que é dado à leitura literária, na formação dos professores, esta fica menos evidente face à linguística. Nestes PE pudemos, no entanto, observar a entrada, neste domínio, que era tradicionalmente reservado ao estudo de autores e textos, de objetos que vão muito para além disso, como, por exemplo, a 'Literatura infantil', a 'Escrita criativa' e a 'Animação leitora'. Este dado é reforçado pelos Programas de Unidades Curriculares em que verificamos a presença de conteúdos que apontam para uma ampla abertura do objeto 'Literatura', pela emergência de aspetos muito mais específicos de 'Literatura para a infância'.

Neste momento de análise, conclui-se que o significado de educação literária na Licenciatura em Educação Básica, segundo o currículo, é mais da ordem dos conteúdos, promovendo um maior espaço para o conhecimento de teorias, conceitos, autores e textos, privilegiando-se, por isso, a formação do professor mais como um 'especialista', que sabe sobre a literatura. Há, algum, pouco, lugar para a formação do formando enquanto 'leitor', em especial no que diz respeito a fomentar o seu gosto pela leitura, nomeadamente quando se viu que há poucas referências curriculares ao fomento de atitudes, quaisquer que elas sejam. Infere-se daqui que não haverá grande ocasião para formar o futuro professor como leitor habitual. Relativamente às competências de mediador, também não foram visíveis quer UC, quer conteúdos significativos com este objetivo explícito. Talvez se preveja um 2º Ciclo de estudos, em que a Didática venha a ter um papel mais preponderante e, porventura, outras UC possam suprir esta escassez. Ainda assim, durante a LEB, acreditamos que a área da didática deveria estar reforçada para ser menos dedicada à teoria e mais à organização de sequências de leitura literária, como pequenos projetos, que podem ir da aprendizagem da leitura em voz alta à construção de comunidades escolares de leitura. De facto, para se formarem leitores habituais é preciso criar condições sociais de produção dos mesmos. Como vimos no Capítulo I, uma estratégia apontada por muitos, como Azevedo (2006) e Dionísio (2014), para fomentar o ambiente leitor, é a criação de 'comunidades de leitores', onde a compreensão partilhada se materialize. Também Barbeiro e Gamboa (2016) idealizam que os leitores habituais se vão conquistando, progressivamente e com o tempo, em grupos de leitura, por estes apelidados 'clubes de leitura'. Assim, acreditamos que a construção de "comunidades" ou "clubes" poderá ser uma lufada

de ar fresco para promover, efetivamente, mais leitura e mais leitores nas Licenciaturas em Educação Básica.

Por sua vez, relativamente ao entendimento dos entrevistados, professores de literatura das LEB, fica sublinhada a necessidade de os professores em formação possuírem uma sólida educação no âmbito da literatura, para virem a ser formadores de leitores. Esta formação abrangente configura-se, maioritariamente, na opinião dos inquiridos, em UC de 'Literatura', nomeadamente de 'Literatura para a infância'. No entanto, para eles, o facto de os alunos entrarem no 1.º ano sem gostarem de ler e iniciarem a formação com poucos conhecimentos, competências e atitudes literárias não ajudará na construção do próprio processo de formação leitora. Ora, segundo a conceção destes docentes inquiridos, para colmatar tais lacunas ao longo da formação, os professores formadores devem reforçar a leitura de obras diversificadas, de modo a permitir que os formandos construam, primeiramente, uma certa bagagem literária.

Apesar da abertura do currículo oficial a novas temáticas como a mediação leitora ou a animação leitora, em algumas instituições estudadas, as práticas parecem ter dificuldade em acompanhar as mudanças propostas. Acreditamos que a solução passará, ao longo da formação, por dedicar mais horas também à literatura, nas quais se construam os já referidos clubes de leitura, obrigatórios, e em que cada aluno tem de apresentar textos aos colegas, desenvolvendo uma apreciação de uma dada obra ou trazendo para o grupo um conjunto de obras cuja leitura propõe. Uma outra sugestão será organizar atividades na cidade onde estudam, tertúlias em bibliotecas e parcerias com escolas para apresentarem um livro a uma turma do Ensino Básico.

Além disso, quanto a conteúdos, os entrevistados sublinham a importância de se privilegiar 'a Teoria da Literatura e a História da Literatura', conteúdos que dotam os sujeitos de 'erudição histórica', a par de uma bateria de modos e géneros textuais, de um *corpus* de potencial receção infantojuvenil, e de gramática do texto literário. Desenvolver a competência leitora, que capacita o sujeito a realizar uma leitura crítica e argumentativa, é, de forma unânime, a competência mais mencionada pelos entrevistados. Citam ainda, como fulcrais, o estímulo da maturidade leitora e o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta, considerando esta última como habilidade essencial para a animação leitora. De facto, estes dados corroboram o que os programas já anunciavam, em que se privilegia mais a dimensão teórica. Tudo isto vem radicar em atitudes que,

segundo os entrevistados, a licenciatura em causa deverá promover. Há um entendimento generalizado destes professores de que a grande atitude a desenvolver será o despertar do gosto pela leitura, o qual levará, conseqüentemente, à criação de hábitos de leitura literária. Além disso, defendem eles que um dos pilares dessa formação será criar condições para se formar, ao longo da LEB, um professor-leitor. Ora, para que tal ocorra, os docentes mencionam como os melhores métodos de educação literária aqueles que privilegiam a adoção de metodologias de cariz exploratório, prático e interativo, assentes em metodologias que levem os alunos a relacionar-se com livros e a vivenciar experiências com livros num ambiente envolvido de livros. São apontados alguns exemplos, ainda que pontuais, de práticas potenciadoras de amantes de literatura: a realização de ‘visitas de estudo a casa de poetas’; a ‘organização de sessões com ‘Escritores e Ilustradores’, bem como a realização de Simpósios, Congressos, Encontros.

No entanto, sobre as práticas de avaliação das aprendizagens, unanimemente, todos os professores responderam que utilizam uma avaliação maioritariamente sumativa, através de testes escritos. Surgem como complementares, no discurso de todos os inquiridos, relatos da utilização de outros instrumentos de avaliação, ainda que com uma carga percentual menor, e que contribuirão sobretudo para a avaliação do leitor, unanimemente defendida por todos os inquiridos como um dos objetivos da EL. São exemplos dessas práticas: atividades em que os estudantes selecionam autonomamente livros e os apresentam; elaboração de projetos de leitura e de “dossiers” de formação, instrumentos que preveem maior espaço para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e não do conhecimento final, ao contrário, especificamente, de um teste escrito. Foi, paralelamente à entrevista, solicitado aos docentes que disponibilizassem exemplos de instrumentos de avaliação utilizados, por ser o lugar das suas práticas efetivas. Como vimos, os professores entrevistados apresentam concepções formativas que apontam para uma valorização do fomento do gosto pela leitura e da formação de leitores habituais. Porém, os testes escritos disponibilizados avaliavam, sobretudo, saberes declarativos. Ora, parece um contrassenso, face ao discurso dos docentes, que o tipo de avaliação promovido fomente os saberes declarativos, por oposição às competências e às atitudes, pois não irão ao encontro do professor modelo que se querará formar, nomeadamente na sua faceta leitora.

Recordemos, entretanto, que inquirimos, ainda, os alunos da licenciatura em análise. Na conceção de formação para a educação literária da generalidade dos alunos do 1.º e do 3.º anos da LEB há uma equivalência de entendimentos relativamente ao valor da promoção do gosto pela leitura (ainda que, nos estudantes do 3.º ano, este seja mais marcado). Em suma, estes estudantes acham que esta formação deve contribuir para criar o seu gosto pela leitura, entendida pelos mesmos como primordial para serem 'leitores'. No 3.º ano, há um entendimento mais generalizado (não tão evidente no discurso dos estudantes do 1.º ano) sobre a relevância dos conhecimentos pedagógicos, o que reivindicará, por parte dos alunos, mais formação didático-metodológica específica relativamente à literatura. Infere-se, da conceção dos futuros estudantes, que, para preparar futuros leitores, estes deverão ter conhecimento pedagógico para o efetivar, ou seja, estar preparados para mediar, o que consideram não estar bem a acontecer. Estes alunos afirmam que há falta de formação para serem mediadores, isto é, enquanto alguém que "ajudar a ler" (Yunes, 2014, p. 143) no Ensino Básico, pois tudo o que está relacionado com as práticas de ensino é, na ótica dos inquiridos, menos frequente. Deste modo, reclamam uma formação mais prática em termos de situação em sala de aula, a par de atividades que fomentem a sua atividade num pequeno círculo intelectual em que se queiram integrar, mas que os desenvolva como pessoas com gosto pela leitura.

Quando se pede para se centrarem nas práticas com que têm convivido, situam-se afirmando que os conteúdos mais trabalhados têm sido da ordem dos saberes declarativos. A "definição de conceitos" e a "apresentação de conteúdos sobre textos literários, por parte do professor" são, por sua vez, as atividades mais frequentes, segundo a maioria, havendo, ainda, um destaque para os movimentos de análise de obras. Posto isto, não é de estranhar que, quanto às competências, os alunos reconheçam que o que se destaca, ao longo da sua formação, é a interpretação, a apreciação e a seleção textual. Realçaram, ainda, a parca produção de materiais, para o uso didático, sobre obras literárias.

Ao avaliarem o seu grau de preparação para serem professores, os estudantes do 3.º ano da LEB afirmam que têm conhecimento alargado de obras da 'Literatura para a Infância e a Juventude' e que estarão aptos a planificar e a motivar os jovens para a leitura, mas não se consideram, ainda, capazes para avaliar e para mediar encontros com livros. Mais uma vez, verifica-se um menor reforço didático, na formação, e um maior enfoque teórico de transmissão de conhecimentos.

Quanto à percepção dos estudantes sobre como se formam 'leitores', estes alegam unanimemente que o gosto pela leitura literária não se desenvolve exclusivamente no âmbito escolar. Há um forte entendimento relativo à existência de contextos que podem, na sua opinião, contribuir para a construção de um leitor, como, por exemplo, a família e os amigos. Na concepção destes estudantes, apesar de a escola não ser o principal contexto de formação do leitor, ela contribui e deve contribuir para o prazer da leitura e para fazer crescer esse leitor literário. Há, ao longo das respostas, uma certa crítica à forma como se pedagogiza a literatura na LEB, que não reforçará a sua vontade de ler, porventura pelo facto de a análise de obras andar, por vezes, ao serviço da definição de conteúdos e não se ler com o intuito de fomentar o gosto pela leitura *per si*. Ainda assim, quando se afere a motivação leitora, no 3.º ano (face ao 1.º) há uma maior frequência de alunos que gostam de ler. Sobre razões por que leem, as respostas dos alunos conciliam duas perspetivas que serão opostas e que vão ao encontro do que Lajolo (2001) chama 'pela Literatura', quando estes concordam com "Leio porque quero exprimir-me melhor", ou seja, o texto literário surge como um pretexto para melhorar a expressão oral e escrita - e 'para a Literatura' - "Leio porque gosto e me diverte", isto é, o texto literário enquanto objeto, ele mesmo, de fruição estética. A maioria dos estudantes (mais de 80%) lê 'para a Literatura', isto é, pelo prazer que a leitura lhes proporciona. Poderemos identificar uma progressão no gosto pela leitura, nomeadamente a literária, à medida que a licenciatura avança. Porém, apesar da frequência leitora literária ter aumentado (do 1.º para o 3.º ano), os alunos inquiridos continuam a não ser leitores habituais, aspeto que os especialistas acreditam que o professor de língua, educador literário, deverá ser.

Foi, igualmente, solicitado aos estudantes que indicassem a frequência com que determinados instrumentos de avaliação do seu desempenho têm sido usados. O teste de avaliação foi reconhecido por quase todos como o instrumento mais utilizado, resposta coerente com o que foi afirmado pelos professores, nas entrevistas, e com o que se diagnosticou nos PUC. Estes dados advindos do currículo, da entrevista e do inquérito permitem afirmar que o teste é, de facto, o instrumento de avaliação por excelência da formação em EB. Todavia, como poderá um teste aferir o progresso leitor, o gosto pela leitura e a eficácia mediadora dos alunos? Logo, o ideal seria que se utilizassem mais instrumentos de avaliação formativa, como, por exemplo, avaliação da implementação

de projetos na comunidade; diários de leitura; reflexões de leitura; relatórios de atividades, portfólios reflexivos.

Em suma, o modelo de professor (para a literatura) que se tem formado em Portugal, nas LEB é, por excelência, o de um conhecedor teórico, que terá saberes sobre a literatura e sobre o processo leitor, que tem o gosto pela leitura adquirido, mas que não se tornou, ainda, um 'leitor literário habitual', isto é, não lê com regularidade e não se sente preparado para ser um bom 'mediador', especificamente, para animar encontros com livros.

Após uma leitura geral do que concluímos, com este trabalho, acerca da unidade de análise do estudo, a formação literária do professor de português, discutiremos, agora, as implicações dos resultados até aqui apresentados.

Temos consciência de que, por si só, este estudo não constitui um instrumento suficiente para a descrição e a eventual alteração das práticas de formação de professores, mas, apenas, um contributo nessa direção. Deste trabalho, que procurou avaliar empiricamente as atuais práticas ao nível da formação de professores, não pode esperar-se a imediata alteração das práticas docentes, dos currículos ou dos planos de estudo, mas, mesmo assim, integra sugestões, por exemplo, quanto à avaliação, à preponderância da didática do português, à promoção de práticas de leitura regular no âmbito da turma ou de grupos que reúnem alunos de vários anos, entre outras atividades.

Primeiramente, ao nível da formação inicial e atendendo à importância de se cogitar uma formação que arquitecte, como se disse, um professor especialista-leitor-mediador, poderá ser significativo (re)avaliar os Planos de Estudo, os Programas das Unidades Curriculares, para que estes três níveis de formação se alcancem equitativamente. Sabendo que a formação do leitor e do mediador, segundo a análise do currículo, não é destacada, visto que há uma orientação desse mesmo percurso mais para a língua e não uma orientação tão voltada para a literatura, poderá ser necessário proceder a uma reestruturação curricular para se equilibrar a balança formativa.

Na formação do professor de português haverá que refletir, também, sobre a significância de um currículo voltado para o saber fazer coisas com a literatura, como defenderia Lomas (2003), para saber escolarizar a mesma sem a desvirtuar. Acreditamos que a formação, ao ser construída dentro da profissão, por exemplo aquando da prática pedagógica supervisionada, encerra maiores condições para que seja desenvolvida uma reflexão profissional sustentada, prolongada e aprofundada.

Admitimos, pois, que essa formação didática possa estar a ser privilegiada no 2.º Ciclo de estudos. Contudo, seja no 1.º ou no 2º Ciclo, será sempre significativo dar mais ferramentas aos futuros professores que os tornem verdadeiros agentes de condução de encontros com livros, para prepará-los, igualmente, para serem “Agentes de Leitura”, o que implicará sempre saber “conduzir os encontros, cedendo a palavra, coordenando as intervenções, controlando” (Yunes, 2014, p. 150), visto que os alunos da LEB não se sentem, segundo este estudo, preparados para tal valência.

Os resultados do nosso estudo corroboram outros, como o de Melão (2018), já antes realizados sobre a insuficiente formação recebida durante a LEB, no sentido de os formandos se tornarem mediadores competentes e leitores literários habituais. Ora, sobre potenciar a formação de ‘leitores habituais’ há muitos casos de boas práticas, como, por exemplo, a existência de UC dedicadas e até intituladas “A formação do leitor”. Não seria impactante que esta UC pudesse fazer parte dos cursos de formação de professores de português que vai incentivar o crescimento dos leitores? Com um lugar próprio, pela criação de novas UC ou com espaço nas UC já existentes, caberá ao Ensino Superior criar um ambiente leitor que fomente a leitura e cultive no indivíduo o hábito leitor permanente.

A nosso ver, pelos resultados obtidos, tanto na análise de documentos legais, quanto na análise dos inquéritos, está-se a formar sobretudo um professor munido de saberes teóricos e técnicos, e não tanto um professor leitor e mediador, que são componentes igualmente necessárias para se educar literariamente no Ensino Básico. Importará, enfim, equilibrar a balança formativa das LEB, para que não se subalternize o gosto e o hábito leitor face ao conhecimento literário. A balança equilibrada pode até ser inalcançável, mas, como dizia Saramago (1989), enquanto não a alcançares, “não a poderás corrigir, mas, se a não corrigires, não a alcançarás. Entretanto, não te resignes” (contracapa). O relevante situar-se-á, talvez, na busca do equilíbrio e nos contributos para se melhorar a Educação Literária, que são pistas a descobrir pelo caminho, sempre aberto, que se faz caminhando.

- Aguiar e Silva, V. M. (1982). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.
- Aguiar e Silva, V. M. (1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica: Revista do centro de estudos humanísticos da Universidade do Minho*, XIV, pp. 23-32.
- Aguiar e Silva, V. M., (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In D. Guimarães de Sá (Org.), *Literatura Infantil em Portugal* (pp. 2-14). Braga: Edições da Editorial Franciscana.
- Aguiar, V. T. (2007). Literatura e educação: diálogos. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, H. Corrêa, & Z. Versiani (Orgs.), *Literatura: saberes em movimento* (pp.17-27). Belo Horizonte: Autêntica editora/CEALE.
- Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura*. Lisboa: Texto Editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, N. Á. C. (2006). *Investigação por Inquérito*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Sixth Edition. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Andrade Júnior, A. F. (2011). Letramento literário e formação de professores de língua. *Entreletras: Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT*, n.º 3, 79 – 90.
- APP (2015). Parecer sobre metas e programa do ensino básico. *APP*. Consultado em <https://www.app.pt/6547/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>. Acesso em 18 de maio de 2018.
- Awramiuk, E. (2002). Mother-Tongue Teaching in Poland: The Dynamics of change. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2 (2), 165-176.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil. Recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (Org.) (2018). *Formar Leitores Literários: Ideias e Estratégias*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo, & Balça, F. (Org.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-13). Lisboa: Pactor.
- Azevedo, F., & Guimarães, A. S. (2017). O lugar da poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 28- 1, 95-111.
- Balça, A. & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, v. 18 -37, 131-153. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>. Acesso em 13 de janeiro de 2019.
- Balça, Â., & Costa, P. (2017). Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Revista*, v.24, 201-220.
- Ballester, J., & Isa, J. R. (2000). La Formación de La Competencia Literaria en la Educación. In *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, II*, (pp. 826-839). Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Barbeiro, L., & Gamboa M. J. (2016). Clubes de leitura: construção e conquista de leitores. *Revista em Educação e Ciências Sociais*, 1, 37-53.
- Barbosa, M. E. & Sousa, M. E. (1998). Para gostar de ler. *Revista Palavras*, nº13, 91-96. Lisboa: APP.
- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barro, S. (2015). *Educação Literária: o texto dramático no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Barros, L. (2018). *Educação literária na família: uma proposta*. Braga Universidade do Minho.
- Barthes, R. (1973). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benjamin, W. (1931). *História da literatura e ciência da literatura*. Rio de Janeiro: Editora 7letras.
- Bernardes, J. A. (2010). Cultura Literária e formação de professores. *Separata do colóquio de didática da língua e Literatura* (pp. 29-62). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Bernardes, J. A. (2011). Os estudos literários na Universidade. In J. A. C. da Silva, C. de O. Martins, & M. Gonçalves (Orgs.), *Pensar a Literatura no séc. XXI* (pp.27-52). Braga: Faculdade de Filosofia.

- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bertochi, D. (2006). O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula* (pp. 89-110). Porto: Edições ASA.
- Bortoni, S., & Júnior, O. F. A. (2014). Mediação da literatura para leitores-ouvintes. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.19 -1, 207-226.
- Branco, A. (2003). A investigação em Didáctica da Literatura e os caminhos do andarilho. In C. Mello (Ed.), *Didáctica das línguas e das literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 27 – 32). Coimbra: Pé de Página Editores/S.P.D.L.L.
- Branco, A. (2004). Leitura escolar e leitura especializada: dissonâncias. In I. Duarte, & P. Morão (org.), *Ensino do Português para o século XXI* (pp. 43-51). Lisboa: Colibri.
- Branco, A. (2005). Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/a literatura”: poder e participação. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, & Z. Versiani (Org.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 85-110). Belo Horizonte: Autêntica.
- Branco, A. (2015). Abertura. In J. D. Justino (coord.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 17-20). Lisboa: CNE.
- Britton, J. N. (1977). Response to literature. In M. Meek, A. Waelow, & G. Barton (Orgs.), *The pattern of children's reading*. Londres: Mx Millan.
- Buescu, H. C. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H., Morais, J. , Rocha, M., R., & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cação, I. (1992). Arejar o ensino da literatura. In A. Esteves (dir.), *O professor*, nº 26, 51-55.
- Calvino, I. (1993). *Porque ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Cândido, A. (1995). *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.
- Cândido, A. (org.) (2004). *O direito à Literatura e outros ensaios*. Coimbra: Editora Angelus Novus.

- Castanho, G. (1997). A escola: comunidade de leitores. In L. Leite, M. da C. Duarte, R. V. de Castro, J. da Silva, A. P. Mourão, & L. Precioso (orgs.), *Didáticas: Metodologias da Educação* (pp. 5563-573). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. & Dionísio, M. L. T. (1992). Os novos programas de Português: entre a ruptura e a continuidade. In A. Esteves (dir.), *O Professor*, 24, 18 - 26.
- Ceia, C (s.d.). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *Casa da leitura*. Consultado em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf. Acesso em 2 de abril de 2014.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de Literatura*. Lisboa: Colibri.
- Ceia, C. (2003). Ser professor de Literatura. In C. Mello, A. Silva, C. A. Lourenço, L. Oliveira, & M. H. A. e Sá (org.), *Didáticas das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento* (pp. 33 – 40). Coimbra: Pé de Página.
- Cerrillo, P. C. (2013). La formación del lector literário: la “competência literária”. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, & M. Neira Rodríguez (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 17-28). Madrid: CEU.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 16, n. 2, 221-236.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer T. (1998). *La formación del lector literário: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Corrêa, H., & Martins, A. (2007). O Jogo dos saberes literários. In A. Paiva, A. Martins, G. Paulino, H. Corrêa, & Z. Versiani (Orgs.), *Literatura: saberes em movimento* (pp. 7-15). Belo Horizonte: Autêntica editora/CEALE.
- Correia, A. M. L. (2013). Literatura e (outras) artes. In A. M. Machado, & C. Mello (Org.), *Estudos Literários: Ensino da Literatura*, nº3, 187 – 210.
- Cosson, R. (2006). *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto.

- Costa, F. J. (2011). *Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna.
- Costa, M. A. (1991). Programas de língua portuguesa: competências linguísticas e práticas de língua. In M. R. Delgado-Martins, I. Duarte, A. Costa, D. R. Pereira, L. Prista, & A. I. Mata (Org.), *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português* (pp. 9-20). Lisboa: Colibri.
- Costa, P. L. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a educação literária. *Nuances: estudos sobre Educação*, v.26, n. 3, 17- 33.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2000). Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In A. Estrela, & J. Ferreira, *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações*, X Colóquio AFIRSE/AIPELF, 289-302.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Cunha, M. A. A. (2014). Experiência estética literária – verbete. In I. C. A. Frade, M.G.C. Val, & M. G. C. Bregunci (orgs.), *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG. Consultado em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em 7 de junho de 2017.
- Custódio, P. B. (2014). De como os livros são pontes intertextuais Propostas de leitura para o 2º CEB. Exedra, n.º 9. Consultada em: www.exedrajournal.com
- Custódio, P. B. (2019). A literatura que se ensina no 2º ciclo do básico português: desajustamentos e reduplicações. *Palimpsesto*, 213-235.
- Dacosta, L. (2002). Leitura e pedagogia do deslumbramento In A. Mesquita. *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 199-210). Porto: Edições ASA.
- Decreto-Lei n.º 220 / 2009, de 8 de setembro. Diário da República: série I.
- Decreto-Lei n.º 286 / 1989, de 29 de agosto. Diário da República: série I.
- Decreto-Lei n.º 74 / 2006, de 24 de março. Diário da República: série I.

- Decreto-Lei n.º 79 / 2014, de 14 de maio. Diário da República: série I.
- Decreto-Lei n.º 240 / 2001, de 30 de agosto. Diário da República: série I.
- Decreto-Lei n.º 43 / 2007, de 22 de fevereiro. Diário da República: série I.
- Diogo, A. A. L. (1997). Teoria, Didática: Sombras chinesas. In L. Leite, M. da C. Duarte, R. V. de Castro, J. da Silva, A. P. Mourão, & L. Precioso (orgs.), *Didáticas: Metodologias da Educação* (pp. 531-543). Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L. T. (2014). Comunidades de leitores – verbete. In I. C. A. Frade, M.G.C. Val, & M. G. C. Bregunci (orgs.). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG. Consultado em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores>. Acesso em 12 de outubro de 2016.
- Dionísio, M. L. (1999). Condições Sociais de Produção de Leitores. Tijolo com Tijolo num Desenho (Nem Sempre) Mágico. *Revista Portuguesa da Educação*, 12, 127-148. Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?. In M. R. Delgado-Martins (Coord.), *Formar Professores de Português Hoje* (pp. 75-84). Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, 213-225.
- Eco, U. (2003). *Sobre algumas funções da literatura*. Lisboa: Difel.
- Ferreira, A. G., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha: políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*, 1, 69-89.
- Focault, M. (1971). *L'ordre du Discours*. Paris: Gallimard.
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In C. Reis (org.). *Didáctica da língua e da literatura*, vol I (pp. 37-45). Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras.
- Fonseca, F., & Fonseca, J. (1977). Dimensões pragmáticas e sua exploração na didáctica da Língua Materna. In Actas do I Encontro Nacional para a investigação e ensino do Português (pp. 75-89). Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

- Galvão, A. L., & Silva, A.C. (2017). A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 18, n. 3, 27-42.
- García Teijeiro, A. (2013). Experiencias e ferramentas educativas coa poesía. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, & M. Neira Rodríguez (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 49-66). Madrid: CEU.
- Geraldi, J. (2011). *Prática de Leitura na Escola*. São Paulo: Ática.
- Geraldi, J. (2013). Leitura e mediação. In J. B. Barbosa, & M. V. Barbosa (orgs.), *Leitura e mediação: Reflexões sobre a formação do professor* (pp. 25-48). Campinas: Mercado de Letras.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz*. Edições Caminha. Lisboa.
- Gomes, J. A. (2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. *Vértice*, nº 120, II série, 5-21.
- Gomes, J. A. (2013). Apresentação. In M. M. Silva, & I. Mociño González (coord), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp.7-10). Porto: Deriva.
- Gomes, J. A. (coord.) (2009). *A Memória nos livros: História e histórias*. Porto: Deriva.
- Gomes, J. A. & Macedo, A. C. (2013). Educação literária (1º ciclo) e lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, & M. Neira Rodríguez (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 73-91). Madrid: CEU.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. London: Open University Press.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, 201-210.
- Hodge, D. R., & Gillespie, D. F. (2003). Phrase completion: an alternative to Likert scales. *Social Work Research*, 27 (1), 45-55.
- I.N.E. (2011). *Estatísticas da Cultura 2011*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Jorgensen, M., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse Analysis: as Theory and Method*. London: SAGE Publications.
- Jouve, V. (2015). *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola.
- Kleiman, A. (2016). *Texto & leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes Editores.
- Kramer-Dahl, A. (org) (2008). *Three Dimensions of effective Pedagogy : Preliminary Findings, Codings and Vignettes from study of Literacy Practices in Singapore Secondary Schools. Report for CRP20/30 AK. Centre for research in pedagogy & Practice*. Singapore: National Institute of Education.
- Kristeva, J. (1974). *Introdução à Semanálise*. S. Paulo: Perspectiva.
- Lajolo, M. (2001). *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research: from design to implementation*. Berkshire: Open University Press.
- Leite, S. de A. (2013). Repensar ensino da Literatura a propósito do Ensaio sobre a cegueira de José Saramago. In A. M. Machado, & C. Mello (org.), *Estudos Literários: Ensino da Literatura*, nº3 (pp. 171-186). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Likert, R. A (1932). Technique for the measurement of attitudes. *Archives in Psychology*, 140, 1-55.
- Lobo, A. S., Araújo, A., Gil, D., Assunção, I., Soares, L., Ferreira, M., ... & Feytor-Pinto, P. (2001). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio. Relatório preliminar*. Lisboa: Associação Professores de Português.
- Lomas, C. (org.) (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lomas, C. (org.) (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA.
- Marchão, A. J. G. (2012). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Consultado em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2540/1/O%20lugar%20do%20livro%20nos%20modelos%20curriculares%20para%20a%20inf%25C3%25A2ncia.pdf>. Acesso em 1 de agosto de 2016

- Mckay, S. (1986). Literature in the ESL classroom. In C. Brumfit, & R. Carter (Org.), *Literature and Language Teaching* (pp. 191-198). Oxford: Cambridge University Press.
- Meireles, C. (1951). *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Summus Editorial.
- Melão, D. (2018). Périplos textuais e representações da educação literária no ensino básico. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 45-61.
- Mello, C. (1996). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: FLUC
- Mello, C. J. A. (2015) Entrevista a Teresa Colomer sobre Educación Literaria. *Via Atlântica*, n. 28. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/100870/107097>. Acesso em 12 de abril de 2016.
- Mello, M. C. (2011). *Do Sentir ao Ler: Contributo do texto poético para a compreensão da leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- Mendes, J. S. (2008). *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária*. Brasília: Universidade de Brasília; Instituto de Letras.
- Mendes, M. V. (1992). A educação Literária no ensino básico: Novos programas de português e hábitos pedagógicos. *O professor*, n.º 26, 3ª série, 62-68.
- Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedEle: revista electrónica de didáctica*, n. 1. Consultado em: www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_07Mendoza.pdf?documentId=0901e72b80e06817. Acesso em 2 de julho de 2014.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1991). *Programa Língua Portuguesa: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 75-104.
- Nóbrega, S. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português: Espaço(s) e modo(s) de intervenção*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de educación*, 350, 203-218.

- Pacífico, S. M. R. (2013). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Paulo: Pedro & João editores.
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C., Silva Júnior, J. A. & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Interface: Sociologias*, nº 42, 384-411.
- Pedrosa, I. (2003). A obra em si. *Expresso : revista Única*, 15 de novembro, p. 14.
- Pereira, C. S. (2008). O valor literário e a promoção da leitura. *Malasartes: Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, n.º 16, II série, 46- 50.
- Perrone-Moisés, L. (2006). Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, n.º9, 16-29. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em 12 de abril de 2016.
- Pinhal, M. D. L. (2000). *Avaliação em Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, A. I. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho.
- Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro. Diário da República: série I.
- Poslaniec, Ch. (2006). *Incentivar o prazer de ler: Atividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.
- Poulson, L. (1998). *The English Curriculum in Schools*. London: Cassell.
- Raimundo, A. P. P. (2007). A mediação na formação do leitor. In *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*, 3. Consultado em: http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/010.pdf. Acesso em 9 de setembro de 2016.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências Contemporâneas da Literatura portuguesa para a Infância e juventude*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Ramos, A. M. (2013). Educação Literária: o lugar da literatura no primeiro ciclo do Ensino Básico. In M. M. Silva, & I. Mociño González (coord), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 52-72). Porto: Deriva.
- Redes, L. F. (2016 a). A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico. *Associação de professores de português*. Consultado em <http://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

- Redes, L. F. (2016 b). Equívocos sobre metas e programas de Português. *Associação de professores de Português*. Consultado em <http://www.app.pt/7552/equivocos-de-regina-rocha-sobre-metas-e-programas-de-portugues/>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.
- Reis, C. (2007). Apresentação de conferência. In *Conferência internacional sobre o ensino do português, Actas*. Lisboa: Ministério da Educação. p. 7-11.
- Reis, C. (coord.), (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reyes, Y. (2010). Mediadores de leitura – verbete. In I. C. A. Frade, M.G.C. Val, & M. G. C. Bregunci (orgs.). *Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG. Consultado em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/reyes-y-a-casa-imagin-ria-leitura-e-literatura-na-primeira-inf-ncia-s-o-paulo-global-2010->. Acesso em 28 de janeiro de 2017.
- Rocheta, M. I., Neves, M. B, & Pereira, C. (2012). Programa de Português do Ensino Básico: Uma revisão. In A. M. Machado, & C. Mello (org.), *Estudos Literários: Ensino da Literatura*, nº3 (pp. 79-96). Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa.
- Rodrigues, A. (2000). *O ensino da Literatura no Ensino Secundário: Uma análise de manuais para-escolares*. Coimbra: Ministério da Educação.
- Roig Rechou, B. (2009). Educación literaria e historias literarias. In Díaz, E. C., Suris, L. F., & Mato, E.M. (Org.). *A mi dizem quantos amigos hey. Homenaxe ao Professor Xosé Luís Couceiro* (pp. 333-342). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Roig Rechou, B. (2013). Educación literária, história literária e Literatura Infantil e Xuvenil. In M. M. Silva, & I. Mociño González (coord), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 12-31). Porto: Deriva.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W.F. Brewer (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 38-58). Hillsdale, N. Jersey: Erlbaum.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, R. (2010). *Formação de Professores de Língua Portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado*. Minas Gerais: FAE/UFMG

- Santos, R. (2014). O caráter continuísta do discurso oficial sobre configuração de um sujeito docente para o trabalho com a leitura literária no ensino médio do século XXI. *Remate de males*, 1, 421-441.
- Saramago, J. (1989). *História do cerco de Lisboa*. Lisboa: Caminho.
- Sequeira, F. , Castro, R. V., & Dionísio, M. L. (1989). Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos cursos de Formação de Professores. In *Actas do congresso sobre investigação e educação do português* (pp. 603-610). Lisboa: Instituto de Cultua e Língua Portuguesa.
- Silva Júnior & Costa (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *Revista Brasileira de Pesquisa*. Disponível em <http://www.abep.org/servicos/downloadpmktciencia.aspx?id=1501>. Acesso em 15 de março de 2018.
- Silva, A. C. (2016). A leitura de literatura e a educação literária nos novos manuais de Português do 9º ano de escolaridade. In F. Azevedo, & Â. Balça, *Leitura e Educação Literária* (pp. 87-104). Lisboa: Pactor.
- Silva, E. T. (1992). *O ato de ler: fundamentos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- Silva, G. F., & Arena, D. B. (2012). O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe*, n.º 6, 1-14.
- Silva, G. S. R. (2010). *A literacia do imaginário : compreensão e mediação leitora na literatura juvenil contemporânea*. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, M. M. T. da (2013a) Literatura para crianças e jovens. Da leitura dos livros à leitura do mundo. In M. M. Silva, & I. Mociño González (coord.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 32-51). Porto: Deriva.
- Silva, R. J. (2015). Formar leitores na escola: o projeto pedagógico, a biblioteca escolar e a mediação. *Londrina*, v.20, n.3, 487-506.
- Silva, S. R. (2009). Formação literária e mediação leitora. *Malasartes: Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, n.º 17, II série, 24 – 28.
- Silva, S. R. da (2013 b). A literatura infantil e a promoção da leitura. In S. Álvarez Ledo, C. Ferreira Boo, & M. Neira Rodríguez (eds.), *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 93-106). Madrid: CEU.

- Sivasubramaniam, S. (2006). Promoting the prevalence of Literature in the practice of language education: issues and insights. *The Asian EFL Journal Quarterly*, v. 8, 4, 254-273.
- Soares, M. (2011). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão, & M. Z V. Machado (org.), *Escolarização da leitura literária* (pp. 17-48). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sobrino, J. G., Flor, J. R., Martinez-Conde, J. G., Gutiérrez del Valle, D., Merino, P., & Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfabuara.
- Sousa, M. E. (2002). A literatura para a infância nos manuais escolares do ensino básico: apontamentos de um estudo. In Escola Superior de Educação de Beja (org.), *No branco do Sul as cores dos livros: Actas dos Encontros sobre Literatura para Crianças e Jovens* (pp. 87- 103). Lisboa: Caminho.
- Sousa, M. L. T. D. (1989). *A interpretação de textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. T. D. (1990). Agora não posso estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 115-127.
- Souza, R. J., Giroto, C., & Silva, J. (2012). Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. *Ensino em Revista*, n. 1, 167-179.
- Stard, S. (2004). Mother-tongue education in Slovenia. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 4 (1), 103-115.
- Stephani, A. D., & Tinoco, R. C. (2014). A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais. Consultado em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1045.pdf>. Acesso em 5 de janeiro de 2017.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2002) *Manual de Investigação em Educação: Como Conceber e realizar o Processo de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Van de Ven, P. (2005). Stabilities and changes in (mother tongue) education. In Siegfried Kiefer & Kari Sallamaa (Eds.). *European identities in mother tongue education* (pp. 74 – 94). Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner.

- Van de Ven, P.-H. (2009). Paradigmas do ensino da língua materna. In Duarte, R. (coord.), *Língua de escolarização: Estudo comparativo* (pp. 7-14). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos-Guedes & Guedes (2007). E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto de pesquisa científica. In *X SemeAd*. São Paulo: USP. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/233852786_Esurveys_Vantagens_e_limitacoes_dos_questionarios_eletronicos_via_internet_no_contexto_da_pesquisa_cientifica. Acesso em 7 de fevereiro de 2015.
- Verhine, R.E., & Dantas, L. M. V. (2009). A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. In J.A. Lordêlo, & M. V. Dazzani (orgs.), *Avaliação educacional: desatando e reatando nós* (pp. 173-199). Salvador da Bahia: EDUFBA, Scielobooks.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da Leitura: Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wanderley, M. A. C. (2015). *Literatura na Universidade: para quê?*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2010). *Estudios de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yubeno, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo branco /CEPLI.
- Yunes, E. (2014). Leituras com partilhadas, leitores multiplicados. *Percursos linguísticos*, v. 4., n.8, 130-141.
- Zappellini, M. B., & Feuerschütte, S. G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v.16, n.2, 241- 273.

Anexo 1: Guião da entrevista aos professores do Ensino Superior

1. A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio ?

(Enquadramento: No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015 define-se, pela primeira vez, um domínio chamado ‘Educação Literária’, como se pode ler: o “Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.º e no 2.º Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática) ” (2015, p. 3). Sobre este domínio é dito “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (2015, p.28).)

2. Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da literatura (e do ensino de literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?
3. Qual deve ser o perfil, no campo da literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama ‘Educação Literária’?
4. Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa ‘Educação Literária’ do futuro professor?
5. Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?
6. Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da ‘Educação Literária’?
7. E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistadora: No Programa e Metas *Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015 define-se, pela primeira vez, um domínio chamado ‘Educação Literária’, como se pode ler: o “Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.o e no 2.o Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática)” (2015, p. 3). Sobre este domínio é dito “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (2015, p.28). A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Acho muito bem, desde que os professores estejam formados para lecionar essa parte como domínio diferente, porque de facto quando se dá a Literatura e ao mesmo tempo se está a ensinar a ler e a escrever ou ensinar outra coisa há sempre a tentativa de instrumentalização do texto e não se dá o texto pelo texto. De forma que eu acho que se a formação dos docentes for adequada que será uma excelente ideia.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: Pois devia. O problema com os cursos de Educação Básica é que eles têm de se formar em muitas vertentes. Recordo-me até que houve uma vez uma reunião do Conselho Científico lá da Universidade em que os colegas da área da Geologia achavam que os alunos também deviam ter formação nessa área. E na altura fiz uma intervenção e disse que realmente não é possível. Eles não podem ser formados em todas as áreas, mas eu acho que é essencial os futuros professores terem uma boa formação de base na Literatura em Geral e depois terem formação em Literatura Infantil. Porque se eles não tiverem uma boa formação em Literatura Geral nunca mais vão ser bons professores só com uma cadeira de Literatura Infantil.

O que eu acho é que eles têm de se familiarizar com a linguagem básica dos estudos literários e sobretudo familiarizar-se com o funcionamento típico dos textos literários. Ou seja, trabalhar bastante o texto; tentar despertar a sensibilidade para o texto literário; saber que é um texto de natureza diferente

e que por isso não deve ser instrumentalizado. Mas têm de aprender a linguagem básica dos estudos literários, não para transmitirem aos miúdos, mas para perceberem como é que funciona. Portanto aprender a linguagem equivale a aprender os conceitos que estão subjacentes e aprender a trabalhar o texto de uma forma adequada, para depois quando passam o texto à criança terem compreendido o texto por inteiro. Às vezes o grande problema é que o próprio professor nem lê bem o texto que está a ensinar à criança.

Entrevistador: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: Bom, um perfil individual não podemos ter //risos//, mas em termos de formação (eu costumo ter isso nas minhas metas da UC de Literatura Infantil, mas eu dou Literatura Infantil um semestre, não é suficiente) é ter a sensibilidade para o texto Literário e sensibilizar os futuros alunos para o texto literário. Quando a pessoa já de si traz alguma sensibilidade para os momentos de leitura é ótimo. Portanto, temos que formar leitores, bons leitores, para poderem conduzir os alunos neste processo da Leitura Literária. Tanto quanto possível, porque de resto eu acho que grande parte do processo de formação tem única e exclusivamente a ver com ler: quem lê muito é um bom leitor. Obrigar os miúdos a serem bons leitores não é fácil.

O que o professor tem de ser é a ponte entre os livros e os alunos. Desta forma, dar-lhes os livros, tenho a vaga impressão (não sei se será tão vaga assim) //risos// de que o docente que tem o gosto pela leitura transmite facilmente esse gosto aos alunos.

E a pior coisa que se pode fazer em termos de passar o gosto pela leitura aos alunos é desmantelar texto e por isso não estou a falar nunca disso quando digo que o professor tem de aprender a linguagem base, os conceitos base. É sobretudo no sentido de perceber como é que um texto Literário funciona: desfazer mitos, da moralidade, do valor educativo, esse tipo de aspetos. ***

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Eu acho que pode ser qualquer professor formado em Literatura. Não para dar particularmente a Literatura infantil, mas para dar... Eu acho que qualquer professor com formação em Literatura poderá fazer essa parte que é, não sei se todos os cursos terão, mas nós temos, que é a introdução à Educação Literária. O que será basicamente essa parte do entender o funcionamento do

texto literário. Depois a parte da literatura infantil, aí, eu acho que deve ser dado por pessoas com formação nessa área. A outra parte, ou qualquer cadeira que se junte a esta, para a formação de um perfil adequado de professores para essa disciplina pode ser qualquer professor de Literatura, no meu entender.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Para mim, fundamental, serão por um lado a atitude (se é que é uma atitude) do gosto pela leitura e dos hábitos de leitura.

Por outro lado a capacidade de compreensão do texto literário quer ela se traduza em análise quer se traduza em comentário, que aliás, as duas coisas, não podem existir uma sem a outra. A mera análise destrói o texto, o comentário é aquela segunda parte que remonta o texto já preenchido de novos significados.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária? _

Entrevistado: Eu podia pensar em várias metodologias que seriam ideais, todavia as metodologias que utilizamos são muito limitadas pelo tipo de alunos que recebemos hoje em dia. Se há alguns anos atrás era possível usar esse tipo de estratégias que seriam hoje, ainda, mais significativas, a verdade é que os alunos traziam do ensino básico e secundário uma preparação que não trazem agora. De maneira que nós perdemos imenso tempo a dar essa base. Eu lembro-me de tentar recuperar textos que os alunos tinham estudado no secundário e realizar, por exemplo intertextualidade e resultar. Se eu tento fazer isso hoje em dia, não dá resultado nenhum: ou os alunos não estudaram ou não se lembram absolutamente nada do que estudaram. Eu acho que o melhor método e o que eu me lembro de apreciar mais quando eu própria era estudante, era a leitura e comentário de texto feito por um professor. Ou seja, a experiência alargada, que relacione com outras obras, etc., etc., eu achava isso muito sugestivo. Hoje em dia continuamos a fazer isso, mas perdemos muito tempo a tentar fazer com que os alunos entendam conceitos básicos que normalmente já vinham adquiridos. E havia uma certa capacidade de invocar e fazer relações com textos que eles haviam estudado que hoje em dia desapareceu, porque eles ou não leram, ou não deram, ou não se lembram positivamente de nada.

Não os marcou. É muito difícil, porque eles não têm experiência de leitura. Uma coisa que eu costumo fazer para tentar compensar isso, um pouco, é dar a ler obras extra aula no sentido de alargarem um pouco a sua experiência de leitura. Essas obras que são a mais, muitas vezes nem as trago para a aula. Eu faço a avaliação através de uma ficha de verificação que é uma coisa simples. É só no sentido de alargar as experiências de leitura deles. E faço isso em todas as disciplinas que dou, portanto ao fim do curso eles já têm pelo menos uma porção de livros lidos, porque isso é que o ideal é este tipo de conversa sobre o texto, de discussão sobre o texto, mas nós temos de passar, absolutamente, pela fase da análise, pela fase do comentário, para depois eventualmente haver a discussão, porque lhes faltam as bases para lerem os livros.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: Eu costumo avaliar através de frequência com um comentário de texto. Se bem que ultimamente, arrastada pelas circunstâncias e pela qualidade dos alunos que me chegam às mãos, eu, por vezes, pelo menos uma parte do teste tenho que seccionar. Eu recordo-me que quando comecei a ensinar eu fazia frequências de duas perguntas, uma de comentário teórico e outra de comentário de texto. Hoje em dia não posso fazer isso, se não eles têm, todos, notas miseráveis. Portanto, secciono a parte mais teórica, secciono um pouco e depois, então, eles fazem sempre um comentário de texto. Porque o comentário de texto, supostamente, é um espaço ensaístico, aquilo que eu estava a dizer há pouco, que é usar o que se aprendeu aplicado a um texto e aí a pessoa pode dar a sua própria prestativa do texto, usando, fundamentando-se naqueles instrumentos que lhe foram ensinados. Eu acho que isso não é uma má forma de avaliar este tipo de disciplina, mas, como eu lhes digo, as limitações que encontramos hoje em dia são, são... também nos limita muito em termos de criatividade de métodos de ensino, etc. Por mais exuberante. Ou seja, inventar mil e uma coisas para os alunos perceberem o texto, não acredito. Menos ainda na Universidade. O passar para outras linguagens, está bem, mas muito *show* à volta do texto eu acho que distrai os alunos daquilo que é o texto. Porque a leitura ideal é a leitura individual e silenciosa. É a melhor leitura. E é para isso que o livro existe, basicamente, é um objeto com o qual a gente convive individualmente. Muito *show* à volta do texto, normalmente eu acho que distrai do objeto de estudo que é precisamente o texto. Portanto, eu acho que a aula de literatura é uma aula que devia funcionar com livros. Se a parte teórica, a parte instrumental, pudesse ficar, ser introdutória apenas, ou até ficar numa cadeira à parte, mais teórica e depois uma disciplina em que a gente só trabalhasse texto, porque às vezes a parte teórica, por muito

leve que seja, cria uma certa resistência ao texto em si. Tem que se gerir. Eu julgo que outros professores haverá que tenham ideias melhores sobre este assunto que eu, talvez pessoas mais viradas para a prática pedagógica, etc. Desde que a prática pedagógica não seja um excesso de aparato à volta do texto, que não o centrar no texto.

///

Entrevistadora: Antes de mais, gostaria de agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista e gostaria de começar por fazer uma breve introdução explicando-lhe que esta entrevista se inscreve numa tese de Doutoramento intitulada A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da educação literária que me encontro a realizar. Após uma análise documental dos Planos de Estudo das Licenciaturas em Educação Básica e das Fichas de Unidades Curriculares de Literatura e de Didática das 27 Instituições que formam em Educação Básica no país, encetaremos entrevistas junto dos docentes que contribuem para a formação do professor de Educação Básica no sentido de nos ajudar a responder ao principal objetivo da minha tese: como está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários.

Assim, gostaria de começar por lhe colocar algumas questões, nomeadamente a seguinte: Como sabe, o novo programa do Ensino Básico (2015) elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Concordo plenamente com essa separação. Não quer dizer que concorde com as Metas tal como elas estão. Acho que deve haver algumas metas, sim senhor. Em relação à Educação Literária parece-me que é um avanço e é uma consequência até de outras medidas políticas anteriores, como é o próprio Plano Nacional de Leitura, onde se percebeu que estando tudo ligado, é uma coisa completamente diferente. Quanto melhor aprendemos a língua melhor lemos, logo está relacionado, mas a educação Literária deve ser diferente, até porque aprender a ler tem outras Literacias que não a Literária. Todo outro tipo de leituras que são importantes, por isso acho que sim.

Entrevistadora: Acha, então, que um professor de Educação Básica precisa de formação específica no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)?

Entrevistado: Acho que sim, claro. _ **Entrevistadora:** E que tipo de formação seria essa?

Entrevistado: Apesar de estarmos a falar de um discurso verbal, é um discurso verbal com particularidades. É um repositório de cultura, como tantos outros discursos também são, mas este, é em particular. Eu acho que tem de ser uma formação específica. Tem de se perceber que há uma linguagem própria quando se fala de Literatura. Que a Literatura é um campo de estudos próprio,

sempre numa perspectiva comparatista, porque nós não vivemos sozinhos e a globalização é sublime, portanto acho que deve haver mesmo uma área de estudos literários. Normalmente os Estudos Literários são disciplinas e áreas curriculares das Licenciaturas em Literatura, mas parece-me que se houver dentro um currículo de formação inicial de Educação básica uma disciplina de Estudos Literários adaptada à Educação Básica, com ligações à especificidade de textos, obviamente, dirigidos a uma determinada faixa etária parece-me que a formação tem a ganhar.

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: Eu, com tudo isto que disse, em relação às Metas e tudo mais, não quero dizer que o professor na monodocência não tenha ele capacidades para o fazer. Eu admito que sim. A especificidade da área de estudos não quer dizer um único professor ou um professor especializado nessa área e por isso admito a possibilidade de tirar chapéus para fazer na aula os diversos momentos e quando chegar a Educação Literária fazê-la.

Bom, mas o perfil, as primeiras características é ser ele próprio leitor. Quer da leitura informativa, quer da leitura Literária mesmo. Deve ser alguém que saiba distinguir a especificidade e nós só sabemos distinguir quando nos dedicamos também à outra que não a leitura literária. Quando lemos, por exemplo, com atenção jornais e revistas... quando lemos outras coisas que não a ficção, a poesia, acrescenta ao professor de educação literária.

Deve ser um professor que também faça a ligação do discurso literário esteja ligado às outras artes. Esse é o é o caminho de uma outra área, portanto momentos em que o discurso literário parece ligado a outros discursos e isso é importante.

Entrevistadora: Na sua opinião, se tivesse que nomear, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: A quem tenha //Silêncio// eu acho que a ideia até podia ser uma docência articulada, entre alguém de estudos literários *tout court* , portanto alguém que ensine ao futuro professor as questões chave dos estudos literários e eventualmente a outra parte, alguém que só se preocupe com a questão da mediação, mais didática. O que não quer dizer e nós sabemos que até agora não se tenham produzido bons professores de leitura literária por pessoas que começaram

precisamente a sua formação inicial até ao segundo ciclo (ao antigo mestrado) na área de estudos literários e depois não fizeram a sua investigação pessoal na área das Didáticas. Eu até acho que esse pode ser um caminho e com uma formação desse género acho que fica colmatado. Mas como eu acredito no trabalho em equipa, parece-me que assim funcionaria melhor.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Grosso modo, não quer dizer que não haja mais divisões, mas quando estamos a formar estamos a fazer crescer através do conhecimento e esse conhecimento pode ser focado em duas áreas. Ou a questão da erudição histórica (o acumular de factos e conhecimentos) ou então o questionamento. O questionamento leva também ao conhecimento e aí tem a ver com as competências. Para dar um exemplo concreto, um professor tem de saber e tem de ensinar aos seus alunos, por exemplo, figuras de estilo. Mais do que isso, nessa fase introdutória e em momentos que se fala de forma mais geral e não de uma Literatura Portuguesa de um determinado período em que se é mais detalhado. Em disciplinas mais gerais e que podem ser as tais de formação base do professor do ensino básico para a educação literária a questão de despertar para uma linguagem diferente. Ou seja, estamos a usar uma linguagem diferente; que fenómeno é aquele e descobrir que ali há um estilo e há uma figura que é usada diferente da linguagem do quotidiano. Muito da área das competências, mas não descorando a questão da erudição. Ou seja com o tempo é algo que se adquire. Eu não posso pedir que em dois semestres caiba uma erudição extraordinária, mas se eu abrir a porta depois o aluno, se assim estiver interessado, pode continuar. Criar o interesse é fundamental. O aluno depois pode ir ganhando essa erudição histórica, nomeadamente frequentando outros espaços que o auxiliem. Quanto à articulação penso que é importante escavar os textos e argumentar. Eles, quanto às atitudes, acham todos que gostam de ler. Eu ensino-lhes é a argumentar. Chega de “achismos”. Às vezes nós pensamos que se os alunos escolheram esta Licenciatura já não é preciso despertar o gosto. Achamos nós, mas como eles veem muito com a ideia de que é preciso saber os nomes, eles sabem os nomes todos, como se soubessem os nomes das personagens de um filme qualquer. Acho que é importante adquirirem essa memória (é como saberem a tabuada).

Há coisas que eles devem saber, a gramática do texto literário. Mas isso tudo muitas vezes eles sabem. Agora eu acho é que é importante também desmontar o texto. Ora vamos lá pensar que houve gente que não achava importante saber quem era o autor, houve gente que... vocês vão pensar nisto

tudo e depois vão perceber como é.

Criar-lhes uma certa autonomia e espírito crítico e percebam que saber ler é interpretar.

Depois há outra coisa que eu acho que é fundamental para os professores do Ensino Básico: competência de saber ler em voz alta. É uma coisa que eu acho que eles raramente fazem, chegam-me alunos do 3º ano e quando lhes peço para lerem em voz alta elas parecem uma récita de 9º ano. E são eles que vão replicar e há ciclos que não se quebram. Eles não sabem ler em voz alta e os alunos não vão aprender. Eu digo-lhes sempre, quando vocês sabem ler em voz alta vocês já mostram que interpretaram o texto. Por que é que eu fico mais contente a ler ali, por que é que eu paro aqui, percebo o que é que esta vírgula está aqui. Eu digo-lhes sempre por que motivo é que há pessoas que gostam de um músico qualquer que interpreta uma partitura, porque o que conta é a interpretação. O texto é o mesmo. Já foi interpretado por imensos músicos. Com a leitura é exatamente a mesma coisa, vocês têm aquela pauta ali e a leitura em voz alta é a vossa interpretação. Às vezes este é até o primeiro gesto para captar outros leitores.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: Eu acho que se tivéssemos todo o tempo do mundo. Ou seja vamos pensar que eles não fazem mais nada. Durante este ano eles não têm mais disciplina nenhuma, vão ter os ects todos em Leitura Literária //Risos// eles têm que começar por perceber (e para isso são necessárias as primeiras aulas) o meu entusiasmo com a Literatura. Perceber que eu gosto mesmo daquilo e aquilo é a minha profissão. Eu sou paga também para fazê-los gostar daquilo. Essa primeira coisa de mostrar o que é que eu, professora de Literatura, faço. Para além de formar professores o que faço, o que é a minha vida. Eu posso gostar muito de ler, agora tenho que ir mais confrontá-los com a qualidade literária. Às vezes eu pergunto aos alunos se gostam de ler e eles dizem-me que gostam de ler. Eu pergunto o quê e respondem-me Dan Brown ou coisa assim. Outros dizem-me que devoram livros, os devoradores de livros, mas que livros? Ou seja começar por lhes mostrar a qualidade literária porque isso é algo que se pode mudar. O confrontar passaria por trazer livros... Às vezes o autor funciona como uma autoridade, chancela, e há outras coisas que não são assim. A ideia de que é preciso eles aprenderem a viver nos ambientes dos livros, nas bibliotecas e nas livrarias. Eles têm de perceber que há um mundo nesse campo. Ou seja, se eu os ensinasse a ser ornitólogos eles iam para um sítio onde tinham de descobrir os vários passarinhos,

então eles têm que ir para um local onde possam observar, desde a biblioteca ao supermercado, ler os livros.

Passaria muito por aí e muito por uma coisa que os artistas fazem, ou quem estuda arte faz porque não se educa só pela leitura. Digo-lhes: Imaginem que vão fazer um prefácio sobre uma obra. Uma obra importante, por exemplo. Terão, portanto, de falar com propriedade daquela obra, como se no final fossem fazer o prefácio. Quando vos pedirem para analisar um poema é isso que vão fazer, como se fizessem o prefácio do poema. Vão fazer a vossa leitura e vão ter de mostrar aos outros qual foi a vossa leitura para os outros concordarem ou não com ela. Com argumentos... e isso também é importante.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: Eu, normalmente, os meus testes são testes com consulta. Até porque cada vez mais nós podemos consultar à distância de um dedo. Portanto se nós temos uma dúvida de uma definição podemos ir a um dicionário online e ficamos com a definição. No entanto, temos de saber onde vamos procurar e temos de os libertar disso para ter espaço para interpretar. Temos de lhes dar espaço para interpretar e ler até ao fim as perguntas. Aquilo que eu digo é olhem exatamente para o que se vos pede e respondam ao que se vos pede. E isso de facto é importante. Perceberem que é sobre uma determinada matéria, imaginemos que é sobre literariedade. O que normalmente pomos num teste é colocar uma citação e pedir-lhes para discorrer sobre a literariedade. Se eles não tiverem consulta o que vai acontecer é que eles vão dizer tudo o que sabem sobre literariedade, literariedade é... e por aí fora sem critério. Com consulta eles já vão poder ir ao Carlos Reis ou à teoria da Literatura do Aguiar ou uma matéria negra do Martins, podem ir a estudos e ver como é que aqueles teóricos todos explicam a literariedade que tem este nome a partir de determinada altura, mas já se pensava o que é. Ou seja, quando eu penso assim eu já posso situar essa frase. Se é um texto que fala de literariedade, então já é um texto do século XX, por exemplo. E depois perceber onde é que ele situa aquele conceito e perceber se estamos a falar de literariedade a propósito do Aristóteles ou não. Então, vamos falar da literariedade e relacionar com a *mnemesis*, porque eles não podem nunca dizer tudo sobre a Literariedade. Até nem é um assunto fechado, por isso podemos começar por uma definição mais geral e depois centrarmo-nos, se essa frase que se dá como *teaser* é sobre isso ou sobre os Gregos ou da Antiguidade com maiúscula, então vou falar do conceito precedente da literariedade que tem muito a ver com a *mnemesis*, com a imitação, que eu ouvi falar durante as aulas e que até posso citar

porque tenho aqui o texto.

Logo, a melhor forma é ensinar-lhes o caminho das pedras. Porque as pedras estão lá, mas estão escondidas debaixo de água. Ou seja, é procurar qual é a pedra certa para se chegar ao outro lado da margem.

-

Ah. Um exercício que eu adoto muito também é pedir-lhes que adotem um livro. Escolha um livro e fale sobre ele nesta perspetiva, com questões diretas, mas depois mando-lhes o enunciado do exercício.

///

Entrevistadora: A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: A minha opinião é muito positiva. Muito favorável. _ Eu acho que essa, digamos assim, repartição, que não pode ser uma repartição estanque, obviamente. Se falamos de leitura, falamos de Educação Literária também, obviamente. E acho que é acima de tudo uma forma de promover um conhecimento suficientemente alargado de textos de autores e até de ilustradores. Na verdade, aquela lista de textos e de obras que aparecem como leitura metódica (chamemos-lhe assim) é uma lista que me parece muito estimulante, na minha opinião e por isso eu considero que foi um passo em frente que se deu do próprio ponto de vista da formação e do ponto de vista da formação de uma cultura literária desde idades precoces, desde as primeiras idades.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: Sim, nós temos no Plano de Estudos da Licenciatura em Educação Básica... Nós começamos por ter no primeiro ano, no primeiro semestre uma disciplina que se chama “Língua e Textualidade e estratégias interpretativas” e nessa disciplina nós fornecemos os instrumentos de análise básicos, percorremos os três grandes Modos Seminais da Literatura, o Narrativo, o Poético e o Dramático, e analisamos textos não apenas da Literatura dita canónica, da Literatura dita para adultos, mas também textos de potencial recepção infanto-juvenil. Fazemos uma seleção de textos, autores... Regra geral esta disciplina tem articulação com a disciplina de “Expressão e educação dramática”. Normalmente os alunos no primeiro semestre exploram os textos, analisam, interpretam os textos e depois na expressão dramática compõem uma materialização do próprio texto: dão corpo, dão voz aos textos. Depois no segundo ano, segundo semestre, temos uma disciplina de “Literatura para a Infância e Juventude” e nessa disciplina nós procuramos fornecer um conhecimento bastante alargado de textos, autores, ilustradores, textos tanto da tradição oral, nas suas formas narrativas e nas formas poético-líricas, textos de autores de épocas distintas, correntes e tendências muito variadas. Também tentamos que os alunos fiquem a dominar técnicas adequadas para fomentar a aquisição do

desenvolvimento de uma competência Literária. Do ponto de vista depois do desenvolvimento de uma atividade de mediação leitora. Falamos inclusivamente no papel do mediador: _ as suas principais funções, os seus requisitos básicos.

Entrevistadora: O que entende por mediador?

Entrevistado: Eu entendo como mediador o profissional, e estamos a falar aqui em contexto formal, que aproxima o texto e o livro à criança, e essa aproximação é uma aproximação que pode ser em contexto escolar e em contexto não escolar. E nós tentamos preparar os alunos para essas duas possibilidades. Aqui, o nosso racional, a nossa filosofia baseia-se, essencialmente, na ideia de que é importante contactar com um número diversificado de textos, de livros, de objetos gráficos distintos. Também essa questão da composição gráfica do livro e da aproximação física ao livro. Muito importante, não apenas o texto, mas o livro enquanto objeto. E, também, com uma diversidade de registos, não apenas, verbais, mas visuais ou pictóricos.

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: Eu acho que há alguns traços que são incontornáveis e eu posso elencá-los: Eu acho que acima de tudo tem de ser um professor leitor habitual. Um professor que lê. E um professor conhecedor daquilo que é a edição para a infância e a juventude, mas não apenas. Não ter essa visão tão restritiva.

Também, um professor que goste de partilhar o seu gosto pela leitura, o seu amor aos livros e à leitura. Um professor que se comprometa e que entusiasma com essa tarefa de aproximar o livro, que tenha conhecimento dos processos de leitura, das habilidades de análise textual que são necessárias.

Também é importante ter um conhecimento aprofundado do grupo e promover a sua participação. Possuir uma certa dose de imaginação e de criatividade e a questão do entusiasmo e da alegria, também aqui muito importante.

Conhecer um certo cânone de leituras, também à margem de leituras escolares, e ter conhecimento de História da Literatura e da contextualização histórica da Literatura.

Penso que estes são os requisitos fundamentais. Basicamente se recorrermos à alegria, ao entusiasmo, ao fascínio, esse amor aos livros e à Literatura é fundamental. É impossível passar um

gosto que não se tem.

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Eu acho que temos de pensar num conjunto de ideias que costumo passar sempre aos meus alunos. Promover a leitura não compete apenas ao professor de Literatura ou de Estudos Literários ou de Didática da Literatura. Eu acho que todos os professores podem promover a leitura. E acho que é importante ampliarmos a nossa ideia de leitor. Basicamente, nós podemos ser professores de ciências, de filosofia, ... mas somos leitores e é importante que possamos partilhar as nossas leituras com os nossos alunos. É uma estratégia de formação de uma cultura literária. Falar do que estamos a ler, partilhar as nossas leituras, não julgar aquilo que os outros leem, porque acima de tudo o leitor é um leitor livre. Podemos ler o que quisermos. E também eu acho que é importante ler em voz alta nas aulas e isso não compete apenas aos professores de literatura. A minha opinião é esta.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Eu acho que acima de tudo temos de pensar, de refletir sobre um conceito de Literatura nas sua vertentes plurais, não é?

E eu estou a falar em relação à Literatura para a Infância tentar perceber , distinguir o corpus literário de potencial recepção infantil e essa distinção passa pelo conhecimento das obras, dos autores, das correntes ou tendências ou características e para percebermos as características precisamos de ter conhecimento do ponto de vista da história da Literatura , só assim é possível perceber integralmente. Também competências do ponto de vista de análise textual, e aqui implica, de alguma forma, a possibilidade de interpretação autónoma, a interpretação fundamentada e crítica dos textos. Ainda o conhecimento sobre mediação de leitura, estratégias de mediação e promoção da leitura.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: Eu tenho esta perspetiva muito construtivista e essa perspetiva substantiva-se de

formas muito simples, não é, como peço aos alunos para pesquisarem formas poético-líricas da tradição oral e peço a um grupo para trazer um conjunto de provérbios, outro um conjunto de lengalengas, trava- línguas, adivinhas e depois, a partir do exemplo textual construir um conjunto de características, de singularidades daquela forma. Também fazemos isto, por exemplo, do ponto de vista da leitura integral de obras como “Alice no país das maravilhas” ou “ Pedro Alecrim” que é o que estamos agora mesmo a terminar. Os alunos estão divididos em grupo e trabalham um capítulo que depois a análise é apresentada à turma e depois no final reunimos todas as análises e temos a obra estudada integralmente. Temos trabalhado assim, tanto na “Língua e textualidade” como na “Literatura para a infância”.

“Na Didática da Literatura”, mas isto já é no mestrado, programamos uma Unidade Didática que tem de ser pensada a partir de uma temática nuclear, portanto eles escolhem, selecionam uma lista de livros sobre a perda, a viagem... cada grupo fica com um tema diferente e depois programam um conjunto de aulas que compõem uma Unidade Didática.

Para além disso também, das aulas teóricas e teórico-práticas, normalmente eu organizo sessões com autores, ilustradores, editores, temos um ciclo de atividades em Literatura para a Infância, um simpósio anual, regra geral, em homenagem a um autor. Temos feito sempre e depois publicamos uma pequena monografia sobre cada um dos autores e nesse simpósio além de termos a participação de investigadores distintos temos também o contributo dos alunos de “expressão dramática” que vão dar voz aos textos. Trabalham com as professoras de expressão dramática e fazem uma leitura, ou contam um conto, ou dizem um poema em voz alta. E tem funcionado muito bem e os alunos ficam com vontade de saber mais , com um contacto inicial.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: O nosso regulamento obriga a que tenhamos pelo menos dois elementos de avaliação. E, portanto, no início do semestre nós estipulamos a elaboração de um trabalho de grupo (apresentado oralmente e por escrito) e depois o exercício escrito de avaliação individual. Esse exercício escrito tem um formato mais ou menos convencional, tem uma primeira parte com verdadeiros e falsos e uma segunda parte na qual eles terão de escolher duas afirmações falsas e desconstruí-las e justificar, desenvolver. Estes dois elementos nós estipulamos à partida, no início do semestre, sabendo eu que não se mudam as regras a meio do semestre , quando eu percebo que há um envolvimento e um investimento grande na elaboração de pequenos trabalho de sala de aula, por exemplo, à vezes peço a

elaboração de uma resenha, de uma sinopse, dum pequeno comentário de um pequeno texto que lemos. E quando eu percebo que os alunos se envolvem e que isso poderá melhorar os seus resultados no final, eu então proponho aos alunos a integração desses elementos como mais um elemento para a avaliação final, avaliação sumativa, basicamente. E regra geral eles são muito receptivos e valorizam, até agradecem pois valoriza. E faço isso quando é possível e quando vai beneficiar os alunos e as suas aprendizagens. Nem sempre é fácil, tenho muitos grupos , mas tento fazer isso.

///

Entrevistadora: No Programa e Metas *Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015 define-se, pela primeira vez, um domínio chamado educação Literária, como se pode ler: o “Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.o e no 2.o Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática)” (2015, p. 3). Sobre este domínio é dito “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (2015, p.28). A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Na realidade esta existência é de 2012 com a publicação das Metas em que já aparece essa distinção e na altura eu recebi a formação de Lisboa das metas e também participei na formação das metas e por isso incluí desde o início, até a análise do documento das Metas nas cadeiras que leciono. Bom, de alguma forma foi a confirmação de uma coisa, de um desejo que eu sempre acalentei que de facto a Educação Literária, à semelhança daquilo que já acontece noutros países, precisava de ser autonomizada, porque é a formação de leitores literários, tem especificidades e a leitura do texto literário tem especificidades que o distinguem dos outros textos e não é exatamente a mesma coisa. Aliás, eu acho que só se fazem leitores com literatura, porque ninguém fica a gostar de ler a ler requerimentos ou a ler currículos ou cartas ou e-mails.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: Precisava sobretudo era de ser LEITOR. é _ Nós quando reestruturamos o antigo curso, essa questão da formação de leitores ficou logo cristalizada até no nome de uma disciplina e desde sempre essa questão do leitor literário esteve na linha da frente desse programa.

Claro que se fala das etapas da formação de um leitor em termos mais genéricos, dos comportamentos emergentes de leitura, de todos esses aspetos que não têm a ver especificamente com a leitura do texto literário, mas eles acabam por estar relacionados e presentes. Eu, sempre que

possível, faço com que os meus alunos, mesmo no ensino Universitário, descubram, um bocadinho, o prazer da leitura e se formem também eles leitores. Portanto, é a formação do futuro professor como leitor, também. Porque não é de todo de espantar ou surpreender que eles cheguem à Universidade não leitores. Aliás é curioso, na primeira aula eu apresento-me a mim e ao programa e na segunda aula eu peço-lhes para eles se apresentarem com um livro marcante para eles, o livro que estão a ler, o livro que queriam ler e não conseguiram... Eles é que escolhem e trazem esse livro para a aula e logo ali é possível perceber que eles assumem com alguma inocência/honestidade que o último livro que leram foi *A lua de Joana* e nunca mais sentiram esse gosto pela leitura.

Bom, não resulta com todos, mas às vezes conseguimos repetir com eles aquilo que seria de uma forma mais rápida que eles poderiam ter feito antes. O facto de estarmos a trabalhar com Literatura Infantil ajuda. Há uma descoberta do prazer da Literatura Oral, da poesia, dos contos, dos álbuns e eles quase que descobrem esse gosto e fazem esse percurso que supostamente devia ter sido feito antes, mas que não é tarde para ser feito. Muitas vezes eles foram vítimas, ou melhor, consequências de professores que também não eram leitores.

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: A questão do professor leitor é absolutamente central nesta questão, porque quem é leitor, quem tem hábitos de leitura tem muito mais facilidade, até de forma quase inata. Não quer dizer que a teoria, que as estratégias, as técnicas que nós estudamos não tenham o seu lugar, mas quem é leitor tem quase de forma inata essa capacidade de ler e de promover e de mediar o próprio processo de leitura, também à luz daquilo que é o seu próprio percurso. E é muito fácil para um leitor ser exemplo e ser modelo de leitura que é um dos aspetos fundamentais na escola.

Agora claro que há outras questões relevantes desde o domínio da língua, falada e escrita, a capacidade de comunicação, compreensão, expressão, a capacidade da leitura profunda dos textos, uma certa sensibilidade para a leitura literária, que eu devo dizer que não é, de todo, o perfil da grande maioria dos alunos que chegam a estes cursos. São alunos, não sei qual é a experiência dos meus colegas noutras Universidades, mas chegam alunos de meios socioeconómicos desfavorecidos, com poucos livros em casa, com pais com uma escolaridade muito baixa e pouca sensibilidade para estas questões.

Nós há uns anos fizemos aqui um levantamento , uma caracterização dos alunos, e na altura fiquei

bastante chocada quando descobri que tinha quase 70% de alunos que eram bolsheiros dos serviços de ação social e nós sabemos que a situação socioeconómica é importante. Não vou dizer que é restritiva, não é por acaso que os estudos internacionais dizem que quem tem melhores competências de leitura são as pessoas que têm livros em casa e , logo, pertencem a um meio socioeconómico mais favorecido.

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Compete a todos, não só à escola! E enquanto nós achamos que só compete a alguns, estamos sempre a fazer um trabalho incompleto. Compete à família, compete à escola, à biblioteca e à sociedade, um bocadinho em geral. É preciso passar essa ideia, da valorização do livro e da leitura e da leitura literária.

Na Licenciatura eu acho que pode ser absolutamente transversal. Eu lembro-me que a minha irmã, que fez um curso de arquitetura, a par das leituras obrigatórias técnicas, digamos assim, da arquitetura, tinha leituras obrigatórias de textos literários. Eu lembro-me de ela ler para uma disciplina qualquer, por exemplo, “As cidades Invisíveis” do Calvino e isso mostra até que ponto essa dimensão é relevante noutras áreas. Se eles têm um disciplina de História na Licenciatura, por exemplo, também podem ser aconselhadas leituras nessa área. Eu não acho que haja assim fronteiras estanques. Claro que numa disciplina de Literatura eles vão trabalhar com o texto enquanto um objeto, enquanto um artefacto que é passível de uma análise específica com uma terminologia específica à luz das escolas ou do que quisermos trabalhar com eles, mas a sensibilização acho que pode ser perfeitamente transversal. Nesse âmbito eu sinto-me particularmente responsável relativamente àquilo que são os gostos. Eu, por exemplo, tenho tendência para fazer uma certa negociação entre aquelas que eu acho que são as melhores obras, mas também as obras que eu acho que podem despertar naqueles miúdos o gosto pela leitura. E confesso que à vezes faço algumas concessões, porque se uma obra for suficiente para os agarrar e despertar neles o gosto pela leitura eles depois podem-se aproximar de outras. Se eu lhes apresento uma obra que é de facto magistral, absolutamente canónica, mas para a qual as enciclopédias deles não estão preparadas para ler, então eu acho que isso também não presta um bom serviço.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar

nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Há questões que me parecem muito relevantes que têm a ver com os protocolos de leitura do texto Literário que eu acho que são relevantes, é um dos conteúdos que precisa de ser explicitado. Nós continuamos a ter de explicar o que é a ficcionalidade, por exemplo, ainda há essa questão. Eu gosto muito daquela ideia da própria linguagem porque não há uma linguagem literária, mas usos literários da linguagem. Uma linguagem em estado de arte. Refletir um bocadinho sobre estas questões, sem entrar em muitos pormenores.

Acho relevante trabalhar com eles as escolas ligadas aos estudos literários porque se percebe como o acento tónico tem sido colocado em aspetos diferentes. Não é muito relevante para mim que eles saibam quem eram os formalistas Russos ou quem eram os estruturalistas Checos, mas perceberem que houve variações no estudo do texto literário e que o sistema de ensino refletiu, ao longo das décadas, essas diferentes abordagens. Nós já fizemos estudos mais centrados na leituras muito biográficas dos textos, ou só nos textos esquecendo os contextos, ou as correntes marxistas valorizando esses aspetos e agora estamos num momento em que o leitor e a centralidade do leitor é bastante valorizada, então acho que isso é um aspeto que também acho que é relevante.

E depois há questões que são um bocadinho mais estruturadas que eu acho que também são úteis e que têm a ver com as questões mais ligadas aos modos, aos géneros, aos subgéneros, ainda que depois não haja exatamente obras muito puras, mas acho que esse tipo de categorias ajuda a arrumar os conhecimentos.

Depois é muito trabalho de leitura do próprio texto e de exploração de texto. A necessidade de saber interrogar o texto, de proceder à leitura não só da superfície, mas dos seus sentidos mais implícitos ou mais escondidos, os segundos sentidos, acho que são competências muito relevantes a esse nível. Por exemplo, nota-se isso muito bem quando os alunos têm alguma maturidade ao nível da análise de texto são muito mais capazes de aceitar outras leituras que não as suas e não aquela leitura já dada. Isso vê-se quando se assiste a aulas que eles fazem nos estágios, ou assim, quando eles querem que os respetivos alunos acertem na leitura que eles acham que é a leitura oficial daquele texto. Quando se desenvolve um espírito, na sala de aula, de uma comunidade interpretativa ou de uma comunidade de leitura é muito significativo. Eu gosto muito de fazer trabalho de grupo de análise de texto em que eles discutem em grupo as interpretações e as visões e em que a leitura de um enriquece o comentário do outro que se calhar nem estava certo, mas que acaba por, com o comentário do outro, contribuir, de alguma forma, para o sentido mais completo do texto. Mas só se pode ter esta atitude receptiva

quando nós reconhecemos que o texto está sempre a dizer-nos coisas novas ou diferentes.

Também transmitir uma atitude positiva face à leitura, porque isso também lhes vai permitir enriquecer a sua bagagem e estabelecer relações entre textos e perceber que quando se está a ler um texto se está, ao mesmo tempo, a ler muitos outros textos e eles dialogam uns com os outros. Ainda esta semana, estava a ler um texto com os alunos e eles fizeram uma relação com um outro texto que já tínhamos lido há uma semanas, e eu não tinha pensado naquilo, mas isso revela essa capacidade de relacionar os textos. Às vezes a relação nem é muito direta, mas está lá.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: Eu gosto de pensar que a aula é, também, um sitio onde eu posso fazer aquilo que eu gostaria que eles fizessem. Ou seja, eu tenho que me apresentar também a eles como o tal modelo, exemplo de leitor. E, nessa medida, eu também tenho que ser receptiva àquilo que são as leituras, as sugestões dos meus alunos.

Eu acho que as leituras dialogadas, comentadas, as trocas em voz alta, as discussões que se podem fazer a partir dos textos são relevantes ainda que tudo isso tenha de ser, obviamente, sustentado por leituras teóricas prévias e também não é dizer tudo aquilo que nos vem à cabeça, é fundamentar essas leituras com base no que o texto permite.

Mas eu acho que é preciso, um bocadinho, desdramatizar o trabalho com o texto literário. Eles vêm, às vezes, muito formatados e vêm com aquela ideia, lá está, de que o poema, ou o texto, ou o conto tem uma leitura e eles têm que acertar com a leitura que o professor prevê, porque é muito isso que acontece, às vezes, até no 12o ano, nos exames. São poucas vezes chamados a refletir de forma pessoal sobre aquilo que leem ou a tentarem perceber o impacto efetivo que essas leituras podem ter nas suas vidas. Até porque eles às vezes não têm, no 12o ou no 11o, bagagem pessoal para lerem aqueles textos. Por exemplo, nós pedimos para lerem os grandes clássicos da Literatura Portuguesa a alunos que nunca leram os clássicos da Literatura Infantil. Estamos a construir casas sem alicerces. Por isso é que eu acho que as metas ao proporem uma leitura progressiva, variada, baseadas em critérios de qualidade, diversidade ao terem livros (e estou completamente à vontade porque não fiz parte da escolha), claro que aquilo é sempre um leque de leituras mínimo, mas parece-me que a escola, sobretudo até ao 6o ano que são os anos com quem eu trabalho, acho que a seleção é muito rica aí. Obras de hoje, de ontem, de Portugal, do Brasil, de África, Literatura Oral, todos os géneros,

todos os modos. Textos mais sérios, textos mais divertidos. Acho bastante interessante.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: No Superior não é muito fácil porque a avaliação é muito centrada na componente escrita ainda que tente sempre ter uma componente oral. Tento avaliar, não só o domínio dos conceitos teóricos, mas também a sua aplicação, a análise concreta dos textos.

Muitas vezes, em algumas turmas, também depende do número de alunos, por exemplo eles desenvolvem um trabalho prático que consiste na seleção autónoma de um livro que consideram de qualidade na sua análise e que tem de ter sido publicado no último ano, para eles não terem a tentação de recorrer aos do ano passado ou aos que já estão no Plano Nacional de Leitura. Então eles têm que escolher o livro e a avaliação é da seleção do livro, da análise e depois têm preparar uma sessão de trabalho com aquele livro para um público alvo que pode ser em contexto de sala de aula ou não. Será por exemplo uma sessão, de animação da leitura dividida em Pré-leitura, leitura e pós-leitura que como na Educação Básica nós não sabemos qual é o nível que eles vão, depois, escolher mais tarde no mestrado, pode ser pré-escolar, pode ser 1o ciclo, pode ser 2o ciclo. Já tive casos em que me fizeram, por exemplo, atividades com centros de dias, com idosos, com hospitais, no IPO por exemplo. Ou seja, eles implementam e avaliam. Eu não avaliação a sessão em si porque não posso ir assistir a todas, nem é esse o objetivo, mas depois avalio, sobretudo, a crítica que eles fazem à sua prestação. Essa é uma atividade que corre bastante bem. Eles fazem essa atividade no segundo semestre porque no primeiro têm uma observação. No primeiro só observam horas do conto, em bibliotecas, jardins, em escolas do 1o ciclo. Observam e analisam. No 2o Semestre já podem aplicar. Este ano, por exemplo, não estou a fazer essa atividade, por constrangimentos da turma, mas tenho feito todos o anos. Este ano não consigo, porque tenho os alunos todos juntos e a turma é grande.

///

Entrevistadora: A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Começando mais por longe. _ Primeiro, gosto muito do programa de português de 2009. E parece-me que quanto a indicações sobre a formação para a leitura e especificamente para a leitura literária dos alunos do básico, está muito claro. Tem indicações muito interessantes em relação às quais e é um documento fabuloso que nunca chegou a estar aplicado verdadeiramente.

Já andamos, à boa maneira portuguesa, a fazer novos documentos, e o que já existe nem sequer está aplicado. O novo programa parece muito bom, tem por exemplo uma explicação dos critérios da definição das escolhas dos textos, da questão das relações intertextuais, da diversidade textual. Parece-me que o programa tem uma linguagem muito boa. Logo no início, na página 7 ou 8, por aí, tem um referência à necessidade de reequacionar a posição dos manuais no âmbito do ensino do português, no sentido de os professores não seguirem apenas as indicações dos manuais e fazerem outras coisas, criarem outras atividades, o que é a minha prática. O que eu observo no âmbito da formação de professores, todos estes anos, que tenho tido sempre estagiários, e o que observo é que os programas ainda estão a anos luz de chegarem à terra, em alguns aspetos.

Quanto às metas e à criação do domínio da “Educação Literária” a mim, naturalmente, que me agrada que tenham tido a preocupação legislativa, no âmbito do ministério, de voltarem a conceder à Educação Literária um estatuto, digamos, que a equipara aos restantes domínios do ensino da Língua: Gramática, Oralidade... revela uma certa consciencialização da importância da Educação Literária, com a qual eu concordo e por isso, o princípio é bom. O que diz, especificamente, o texto das metas e, até, sugestões de leitura que lá aparecem, quanto a isso, já tenho muito mais dúvidas. Uma das coisas que me espantou logo, desde o início, e me continua a espantar é o reduzido número de obras no 7º e 8º ano em que se aponta como indicação mínima (claro que é o limite mínimo), mas aponta-se como indicação uma dezena de poemas por ano, quer dizer?! A gente olha para aquilo e diz: “isto não é Educação Literária nenhuma”. É fundamental. As crianças não podem gostar de poesia se nunca ouvem poesia, ou se ouvem 6 poemas por ano. Acho espantoso que isso apareça como indicação mínima, mais valia não aparecer nada. Assim, sugere que 6 já chega. Se era para dar uma indicação acho que tinha de ser muito mais ambiciosa.

Depois há sempre a questão da pertinência da escolha dos textos, mas isso é sempre uma questão complicada. Há lá textos indicados para os 6^{os}, que são para os 5^{os} que é sempre muito pouco pertinente, porque falamos muito da emergência, ter em conta os contextos. Aquilo que emerge dos contextos, desde as aulas corresponderem aos interesses dos alunos. Ora quando se indica uma obra, estamos a uniformizar as leituras para o país inteiro, ou seja, Bragança terá de ler os mesmos textos que o Algarve e que os Açores... Eu digo às minhas estagiárias, vocês têm de perguntar o que os alunos do Ensino Básico conhecem, o que eles gostam, que poetas é que vocês, estagiárias, gostam para lhes lerem, para então construírem uma comunidade de leitura que é diferente da comunidade de leitura que é a turma ao lado, logo é também diferente da de outra cidade...

Aliás no programa de 2009 dizia da necessidade de se adequar os textos à realidade social, natural e aos interesses dos alunos. Por isso é que eu acho o programa de 2009 mais aberto, mais desafiante para os professores. Agora, os professores precisavam de o ler muito e bem e abraçar claramente os desafios que lá estão. Tinha lá no fim uma lista de obras também, mas era uma lista muito aberta e de sugestões, dizia claramente que é uma mera indicação.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: É uma pergunta retórica? //Risos// . Sim, precisa de formação. É absolutamente fundamental.

Eu costumo dar um exemplo aos meus alunos em “Literárias” logo no primeiro ano que tem a ver com algumas das grandes Universidades Mundiais, Inglesas e Norte Americanas de formação de gestores e que tem como uma das disciplinas obrigatórias “ Literatura Universal”, nomeadamente clássica, e pergunto-lhes porque acham que isto ocorre. Porque é que os grandes gestores, por exemplo de Harvard, têm de andar a ler a *Odisseia*. Precisamente porque a Literatura nos habilita de uma série de ferramentas, de analogias para compreender aquilo que é mais importante na vida, que é precisamente compreender o animal Homem, o Ser Humano profundo, com o monstro que há em cada um de nós. E a Educação Literária é absolutamente fundamental. Em termos de sermos capazes de refletir seriamente sobre a sociedade, descobrir aquilo que na sociedade são os pontos cegos, que só a arte e a Literatura revelam. Porque a gente olha para a sociedade todos os dias e para as notícias todos os dias, mas efetivamente há muita coisa que não vê, mas a arte revela esses pontos cegos. Ou seja, é a questão dos pontos sociais que passam despercebidos, a metáfora é recuperada do espelho

do retrovisor dos carros, do ângulo morto, uma espécie de ângulo morto da sociedade, a gente olha, mas não vê. A arte, a arte Literária em particular, e todas as outras, claro, chamam-nos, precisamente à atenção para esses pontos cegos, dão-nos uma série de analogias para compreender o mundo. Eu costumo trabalhar com os alunos, pegando em notícias do quotidiano e perceber como os títulos jornalísticos recorrem de forma sistemática a títulos de obras literárias. Por exemplo, um dos títulos que encontro mais vezes é “a insustentável leveza de...”, ou seja relação com a “Insustentável leveza do ser” de Milan Kundera.

Há sempre muitas obras e muitos títulos e costumo mostrar aos alunos como nós falamos do mundo e como nós compreendemos o mundo a partir da leitura do texto literário e o texto literário cria-nos essa capacidade de fazer analogias que nos ajudam a compreender o mundo e a refletir sobre ele. E depois cria-nos esse fascínio estético que é fundamental: a fruição. O prazer, às vezes, algo indescritível de ler um livro muito belo mesmo que às vezes a gente não o entenda completamente.

Nesse aspeto, tenho uma experiência, numa sessão de leitura com crianças do primeiro ciclo, e estive a ler poesia a uma turma do terceiro ano. Li-lhes o poema do Daniel Faria em que se diz “As mulheres põem a mesa ao redor do coração”. E uma menina veio ter comigo no final e perguntou-me se podia copiar o poema. Eu disse que sim, claro. Podes e deves. No fim, ela acabou de copiar e disse-me: “sabe, eu não percebo exatamente tudo o que aqui diz, mas é muito bonito”. Eu disse: “Estás tal igual como eu, eu não consigo compreender verdadeiramente o que é isso das mulheres porem a mesa desta forma, mas é tão bonito, tão bonito que não se consegue expressar de outro modo.” Ou seja, é essa a verdadeira linguagem Literária é a que diz o que é impossível dizer de outra maneira.

Concretamente dos alunos em formação, os alunos têm um grande défice de capacidade reflexiva sobre o mundo que decorre de um défice reflexivo de leituras literárias. Chegam ao ensino superior com uma certa relutância em pensar sobre o mundo. Pensar é uma chatice //Risos //

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: Tem que ser leitor. Essa é a primeira condição. Como diz a expressão popular: “Não se fazem omeletas sem ovos”. Alguém que não é leitor não fala de leitura, nem consegue formar leitores.

É claro que tem de ser um leitor informado e formado. Ou seja, informado porque tem de ser alguém que esteja atualizado sobre o universo literário e a edição, universo editorial. Tem que saber o que vai

saindo de qualidade em termos editoriais. Depois tem de ser formado, porque passa precisamente pela qualidade para perceber que, antes de mais, nem tudo aquilo que se publica e que se edita é de qualidade. Ele deve funcionar como o grande filtro de qualidade dentro da sala de aula. Naturalmente é preciso ler, ler muito com os alunos, mas ler textos com qualidade. E essa questão de ser um professor-leitor bem formado, um professor-leitor capaz de funcionar como alguém que propõe leituras culturalmente significativas, esteticamente válidas. Depois é capaz de, em termos pedagógicos, de tornar essas leituras apetecíveis aos alunos. É preciso ser capaz, de alguma forma, de levar os alunos, através de estratégias didáticas, a amarem o texto literário a perceberem a beleza do texto. A perceberem como algumas palavras são belas e escolhidas propositadamente pelos poetas e têm um valor semântico acrescido. Como diria Figueiredo, há 100 anos atrás, "A linguagem literária é uma linguagem carregada de sentidos". E essa capacidade de debater com as crianças, com os alunos, os múltiplos sentidos do texto literário, parece-me que é fundamental. E insisto muito nisto, e está provado pelos testes PISA, que quando chegam ao 9º ano, os nossos alunos nas questões meramente técnicas da teoria literária até são bons, estão ao nível dos melhores, por exemplo identificar narrador autodiegético, mas quando é compreensão profunda do texto, ser capaz de descobrir, por exemplo, inferências, relações intertextuais, já ficam num nível de competência muito inferior à média. E a verdade é que essa é que é a grande competência de um leitor. O que é que é mais importante para um leitor de uma obra literária: é ser capaz de identificar as categorias narrativas, fazer toda essa teorização ou ser capaz de compreender profundamente o texto, ser capaz de inferir sobre ele e de atribuir mensagens ao texto, como diria Umberto Eco, personaliza-lo, torná-lo pessoal, implicar a sua vida com ele. É diferente ler profundamente um texto literário ou qualquer outro texto e desenvolver competências que permitam compreender, mas trazer para dentro da sala essas competências é fundamental.

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Claramente, compete a todos. Tem de ficar completamente claro que compete a todos, como disse anteriormente. Obviamente, há professores que podem ter um papel mais específico na teorização literária e no trabalho especializado com o texto, mas a Educação Literária compete a todos. Felizmente nesta casa temos tido alguns professores que têm tido preocupação em usar o texto literário como ferramenta.

Claro que com uma intenção diferente compete aos professores de Introdução ao Estudo do Texto Literário; Literatura para a Infância; Literatura Portuguesa, Didática.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Ao nível das competências, será desenvolver competências que permitam compreender o texto, a questão da compreensão leitora.

Depois, acho que é preciso ler. E como os alunos leem pouco é preciso ler com os alunos e sublinho LER COM os alunos. De tal modo que tenho feito uma certa caminhada, vamos acreditar que tem sido uma caminhada, no âmbito de Introdução ao Estudo do Texto Literário no sentido de, por incrível que possa parecer e não sei se as grandes individualidades da área se chocarão com a expressão, mas de procurar sintetizar aquilo que é o essencial da teorização e alargar os momentos, em aula, de leitura de textos literários com os alunos. E claramente, fazer a teorização sustentada a partir dessas leituras. Aliás, de alguma forma, ganha-se muito tempo, e não fará sentido fazer de outro modo. Ou seja, estar a teorizar num vazio. Não me adianta nada estar a falar aos alunos do conceito de arquitextualidade ou intertextualidade ou do conceito de narrador ... em abstrato. Então cada vez mais, e a experiência também me tem mostrado que o melhor é ler com os alunos, e ler mesmo, e depois debatemos. Se fosse há uns anos não o faria, não a leitura integral em sala de aula, mas o que percebo é que peço para ler e eles não leem. Quando eu fiz a minha formação seria considerada uma perda de tempo, mas hoje em dia quando mando ler um conto chegam à sala de aula, na educação básica, em 40, leram 3 e naturalmente estar a falar do livro sem o lerem não é um bom trabalho. Então eu prefiro passar meia hora a ler o conto, sem grandes interrupções, a maior parte das vezes lemos do início ao fim e depois volto a ler passagens quando teorizo sobre as questões. Só faço pausas, por exemplo na construção do horizonte de expectativas, aí sim, faço pausas. Mas tenho, para mim, quer no ensino superior quer no âmbito de formação que é cada vez mais importante os professores lerem com os alunos e sublinho ler com, não é ler para. Este ano tenho uma experiência interessante com uma professora cooperante. Eu insisti com ela que fizesse a leitura do livro “Ulisses” da Maria Alberta Menéres de forma bastante sequencial e rápida sem interrupção. A professora conseguiu ler-lhes o Ulisses em quatro aulas. Nunca fizeram guiões de leitura pelo meio, ou ler dez minutos e parar. Não. Aulas só de leitura. A professora cooperante disse que os alunos ficaram super entusiasmados, precisamente, com o ato de ler. Porque entraram dentro do texto e mesmo as raras interrupções que

havia, às vezes para criar um horizonte de expectativas ou assim, mas oralmente só, os próprios alunos diziam: “mas vamos ler o resto”. Isso é que é motivação para a leitura, é o querer ler. Aqui por estes lados, há uns tempos surgiu uma prática completamente impensável que era ler as obras à sexta-feira ao último tempo da tarde. Ora, ler hoje e voltar a ler daqui a uma semana ainda por cima ao último tempo da semana, mais valia não ler, quase. Ninguém se faz leitor e quem é leitor gosta de ler e gosta de ler de forma seguida. É como eu começar a ler um Romance e estar entusiasmado e agora dizer que só posso ler daqui a uma semana. Pronto, estragou-se tudo. Por isso, eu acho que a metodologia é ler mais. O slogan do PNL que na altura achei muito pobre, mas cada vez me convenço que é o essencial. É preciso ler mais. E só lê melhor quem ler mais. Implica, precisamente, a capacidade de ativar essas relações intertextuais. Se eu sou um alunos que só li uma obra o meu campo de referência é muito curto. Eu começo sempre o semestre lendo e analisando poesia. Eu começo sempre o semestre procurando chegar à dimensão estética, sociocultural, histórica. A questão da Literatura *engaje*, gosto muito de ler aos alunos o poema “ a poesia é uma arma carregada de futuro” de Gabriel Celaya, o poema “arma” de Manuel Alegre, fazemos a leitura integral e compreensão. _

Bom, mas voltando à questão, eu realçaria a promoção de uma competência comportamental, ter uma atitude positiva, de interesse , de preocupação e gosto pelo texto.

Depois ao nível dos conteúdos, conhecer as ferramentas de teorização literária, dominar a linguagem da análise literária; ser capaz de escrever e falar sobre o texto literário; usar a linguagem com correção; conhecer a evolução da história da literatura portuguesa e europeia. Saberem, por exemplo fazer um friso cronológico. Os alunos não sabem situar uma obra num friso cronológico. Além disto acrescento o prazer pelo texto, uma atitude estética, fruitiva de que já falei. A outro nível ter competências depois didáticas. Saber fazer chegar os textos aos alunos do ensino básico.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: Bom, depois de tudo o que disse só poderei pensar numa metodologia ativa em que o aluno lê e reflete sobre o que lê. Obviamente uma leitura baseada em conhecimentos sérios e profundos e esses conhecimentos ajudarão a compreender melhor os textos. Não podemos pensar em modelos de pura transmissão, devem ser os alunos a construir ativamente o seu conhecimento pela leitura, pelo diálogo em torno dos textos chegamos à teoria, à história e a tudo o que disse.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: Não sei se o que pratico é aquilo que me parece o melhor, mas nem sempre é possível realizar uma avaliação contínua devido ao facto de termos muitos trabalhadores estudantes.

Em tempos pratiquei uma avaliação muito mais formativa, mas em termos pragmáticos criou alguns problemas. Obrigava-os a ir escrevendo resenhas e comentários às obras que liamos e íamos discutindo o que escreviam. Hoje a avaliação é mais centrada numa frequência e em, apenas, uma resenha. Dou alguns exemplos de resenhas, por exemplo da *Malasartes*, e eles escolhem um livro de que gostem, com a devida qualidade, e fazem uma resenha. Tento sempre ir complementando a avaliação com fatores de ponderação como a participação, empenho, mas nem sempre é fácil, como disse, devido aos trabalhadores estudantes que são cada vez mais.

///

Entrevistadora: A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Este domínio sempre existiu, não estava era tão explicitamente concretizado. É evidente que sempre houve educação literária na formação de professores e junto das crianças. Neste momento, nós temos é, provavelmente, uma estrutura mais coerente daquilo que se entende por educação literária. E o facto de as Metas trazerem um corpus da chamada Literatura canónica para a infância também foi uma forma de organizar um conjunto de textos que de uma forma geral já andavam na escola. Agora, tornou-se simplesmente obrigatório, mais nada. Textos como “A fada Oriana” já andavam na escola não eram obrigatórios. Agora, quanto muito garantimos que contactam, se efetivamente essas recomendações são seguidas. Enquanto houver exames essas recomendações serão seguidas, porque as pessoas acham que poderão sair em exame e os pais irão pedir contas se os textos não tiverem sido lidos na escola. Depois, há uma série de textos que os miúdos conheceriam de uma forma truncada. Porque os manuais escolares já punham alguns parágrafos desses textos. Estou a lembrar-me de textos de Luísa Dacosta que apareciam invariavelmente nos Manuais, mas de forma truncada.

Agora, terão obrigatoriedade de os ler integralmente e isso é bom. Também podemos dizer que há uma certa organização histórica da Literatura que antes não havia, portanto, havia um ensino sem uma certa sequencialidade, sem uma organização e agora há. Se concordamos com ela ou não concordamos isso é outra questão, mas que efetivamente neste momento existe uma intencionalidade mais explícita e uma sequencialização na tentativa de uma coerência isso existe.

Ou seja, voltando à questão, a Educação está em separado, mas é impossível separar na totalidade da Leitura porque se complementam, mas sublinha-se a importância do texto Literário o que é francamente positivo. Acho também importante referir que o que se separou de uma forma menos simpática foi a gramática. Embora todos nós saibamos que a gramática só faz sentido, sendo conhecimento explícito dessa língua, através de textos e discursos dessa língua. O facto é que ao dividir as metas por domínios, quando se separou a gramática isso de alguma maneira reforçou algumas crenças que alguns professores tinham de que se pode dar aulas só de gramática, o que é uma tonteira. Por isso, os domínios de uma forma inteligente estão interligados. O ter separado sublinhou

mais a importância da Educação literária (e da Gramática), mas nada se pode dissociar.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: Isso é uma resposta muito longa e vou tentar resumir. - Repare, devido a ser crescidinha e ter, provavelmente, uma grande falta de imaginação eu desde 79 que faço formação de professores. Eu não me conheço a fazer outra coisa. E os dias vão passando entre dar aulas de Literatura para os professores e o estar dentro das escolas básicas a assistir às práticas dos alunos. Por isso, eu não faço outra coisa desde 79 quando comecei a trabalhar. Então, o que lhe posso dizer é que nós hoje em dia desesperamos, ou eu desespero, quando verificamos que os estudantes que nos chegam ao ensino superior têm um conhecimento completamente diminuto de Literatura. Eles não leem seja o que for, eles não leem uma mancha de texto. Um texto que tem várias linhas, já não vai. E são essas as pessoas que se oferecem para ser professores. E continuarão uma carreira sendo professores a não ler. Porque os professores, regra geral, que estão no ativo, que são aqueles que eu formei há uma data de anos, hoje em dia encontro-me com eles na formação contínua e, salvo honrosas exceções, não leem. Portanto, não é verdade que antigamente tivéssemos professores ótimos e agora tenhamos péssimos. Isso não é verdade. Agora, é verdade é que hoje em dia não há menor vergonha por não ler, enquanto antes havia. Antigamente as pessoas que não liam, a uma determinada altura até se esforçavam por ler.

Hoje em dia, orgulhosamente, não fazem nem querem fazer. Agora, se me pergunta se eles precisam de Educação Literária, claro que precisam. Mas antes de mais, precisam de ler. E eu quase me atro a dizer, ler seja o que for. E compreender esses parágrafos. Compreender. Se me disser que a Literatura é mais complicada. É. E para eles um textos com uma forte conotação simbólica é arredado. E quando formos ver os Manuais escolares, regra geral, a truncagem e adaptação que se faz do texto é para retirar os parágrafos menos literais que o livro tiver. Então, o autor às vezes, supostamente é literário, mas aquilo que reproduzem é o menos literário. Se tivermos uma metaforazinha é uma sorte. De uma maneira geral não tem nada. Não há recursos. E as perguntas? As perguntas que se fazem no Manual escolar nunca vão ao cerne da questão. É identifica, identifica.

Depois há aquela ideia que ler é também ler obras estrangeiras. E é, mas muitas vezes as traduções são fracas. Claro que se o tradutor for um Vasco Graça Moura provavelmente também temos uma dimensão estética da língua, mas o normal não é isso. Para crianças os tradutores de uma maneira

geral são muito baratinhos e as editoras não estão para pagar grandes traduções para textos para crianças. Conclusão, temos textos traduzidos muito frágeis. Ninguém passa a amar mais a língua nem a forma de dizer a partir daqueles textos, de maneira nenhuma. O que noto nos alunos que recebo, é que nem dimensão simbólica, nem dimensão estética de língua. Portanto, perceber a linguagem figurada e eles não percebem porque, no geral, também não se tem uma cultura geral para perceber os símbolos que estão nos textos. Ainda ontem estava a ler um texto do Torrado que dizia que “uma galinha cantava de galo”, pois tinha 4 professoras na frente que não sabiam o que era cantar de galo. E ninguém estava a perceber nada do texto e não percebiam porque é que o galo propunha inverter os papéis. Bom, a questão é que tinham escolhido esse texto para um questionário às crianças e dos quatro professores ninguém tinha percebido a dimensão simbólica do texto. A dimensão simbólica dos textos precisa de uma certa cultura geral para perceber a linguagem figurada.

Nós estamos a receber uma série de jovens candidatos que têm uma série de conhecimentos muito frágeis. Depois instituiu-se algo que é quando eu tenho uma palavra num texto e desconheço vou ao dicionário e substituo essa palavra por outra, dá a sensação que uma sinónimo é igual, não há nuances entre uma palavra e a outra. Ou seja, não têm noção de que não há sinónimos perfeitos e da questão estética. Substituem, alegremente, e não percebem que a mensagem se altera. E não percebem que quando se trata sobretudo de uma linguagem de cariz emocional, quando eu substituo palavras estou a substituir a emoção.

E a Literatura precisa de um rigor em relação àquilo que se diz, ao significado daquilo que se diz. Os entreditos na Literatura são muito grandes. A enciclopédia pessoal deles é completamente resumida. Por exemplo, nós temos uma quantidade de textos que têm como infratexto uma cultura religiosa. Estes dias um texto dizia que uma personagem tinha chagas nas mãos e nos pés. E qualquer catequese apressada ensina esta parte da bíblia, pois eles não chegaram à figura do menino Jesus. Como é que percebem os textos? Não conseguem estabelecer intertextualidade nenhuma. Textos brincalhões, com intertextualidade, não entendem.

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: O que devia ser é o perfil do Homem do Renascimento! O problema da Literatura é que a Literatura corrobora com esse ser. Eu não posso falar de Literatura se eu não descodifico os intertextos, se não descodifico grandes metatextos, grandes arquétipos. O que é que eu vou perceber?

Se depois eu também não tenho competência linguística suficiente também não dá. Perguntam se um professor precisa de saber gramática para compreender um texto literário e a minha resposta é claramente sim. Se eu não tiver a menor competência nem sintática, nem semântica, nem lexical o que é que percebo? Os textos têm inversões de sujeito numa frase, já não conseguem perceber que é um sujeito. Se hoje em dia dessemos os Lusíadas ia ser um desatino, não conseguem reorganizar o discurso.

A Literatura exige que haja uma quantidade de conhecimentos de outras áreas que confluam para a compreensão do texto. Eles não existem, pura e simplesmente.

Depois, como disse, na cabeça dos alunos não se cria nada. Por exemplo, uma descrição da Natureza de Luísa Dacosta não forma imagens. Uma imagem sinestésica, por exemplo, que o texto pretende desencadear, não se forma na cabeça destes candidatos a professores. Porque aquela flor eles nunca viram, nunca ouviram, não sabem o odor, ninguém cheira flores, nada, conhecimento tátil. Depois como é que podem ser sensíveis a isso? Ou seja qual é o perfil, qual é o conhecimento? Na verdade teriam que ter vida, teriam que viver, ler. Queria que fossem pessoas que na sua integração social, saíssem muito, cheirassem muito, vissem muito, lessem muito. Assissem a muitos espetáculos, lessem em muitos suportes, porque quanto mais vida tiverem melhor entendem o texto literário. Só queria que eles tivessem vida e não têm. A vida deles é muito estreita. Centra-se no centro comercial, nos jogos de computador, no telemóvel e alguma fraca televisão, redes sociais. Curiosamente, nas redes sociais abundam selfies sobre sítios giro que são normalmente praias e restaurantes e mais nada. Neste Universo, não têm referências para dialogar com o texto literário. O texto Literário precisa disso e precisa de gente curiosa. Como é que vão ser professores se não têm a menor curiosidade e vontade de aprender. Ainda hoje vinha no público uma notícia, um artigo, sobre uma descoberta da linguagem que centrava nos dois hemisférios cerebrais a questão da leitura, que a leitura aciona os dois hemisférios. E vinha o resultado de um grande estudo feito em Inglaterra que dava conta disso e de que determinadas palavras faziam conexões paradigmáticas e que acionavam vários pontos do cérebro. Nada. Levei para a aula e não se interessaram nada. Como é possível? Ainda para mais relacionado com uma das competências que terão de adquirir: ensinar a ler.

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Bom, os miúdos têm de crescer com isto. A Literatura é muito mais que uma aula. É

uma vida. Eu na prática isto tem de acontecer na família e tem de acontecer desde o jardim de infância, 1o ciclo, 2o ciclo. A literatura é de natureza horizontal, não é vertical.

Entrevistadora: E na Licenciatura?

Entrevistado: Na Licenciatura, concretamente, tudo contribui para a cultura geral que a Literatura pede e, por isso, todas as Unidades Curriculares são importantes. Agora, se me disser para escolher, claro que as da área da Literatura, mas é evidente que a Plástica é importante, o Drama, a Música, toda a Arte colabora com a Literatura. Mas depois se pensar na Matemática, todo um raciocínio lógico que a Matemática propicia contribui. Por exemplo, quando eu estou a trabalhar estruturas narrativas que exigem uma sequencialidade e eu sei que depois tenho estruturas causais que me pedem reversão de raciocínio, é como fazer um exercício de subtração. Diz, por exemplo “ a princesa era linda, tinha uns olhos azuis muito belos, era elegante, mas tinha um nariz que era um horror” eu estou aqui a fazer uma subtracçãozinha. Enquanto a cabeça deles não fizer exercícios de reversibilidade de raciocínio , enquanto não fizer problemas com estrutura lógica, são fundamentais para os raciocínios inferenciais. Alguns são diretos, as artes, mas outros não. Até o professor Óscar Lopes diz isso, escreveu como a Matemática e a Música são fundamentais para a competência literária. Todos os raciocínios maniqueístas são importantes. Agora é preciso que os professores sejam curiosos para perceberem essa transversalidade. É interessante que esta semana o Conselho Nacional de Educação volta a falar da importância da monodocência até ao sexto ano. Vários países europeus têm essa estrutura. E quem está com crianças percebe que faz todo o sentido. Agora, exige uma cultura geral dos professores que muitos não têm. A Espanha, a França, a Inglaterra já terão essa interdisciplinaridade. E a Literatura grita que haja essa relação. Se as aulas não são encaminhadas para essas três dimensões, estética, simbólica e cultural, não funciona.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Na prática a Literatura tem, à partida, três grandes dimensões que eu acho que tem de se ensinar sempre. Tem de se dar uma noção da primeira dimensão que é a dimensão estética da língua e, portanto, os professores têm de saber desenvolver nas crianças com quem vão trabalhar a ideia de que a diferença entre o texto informativo e o texto literário é que o texto informativo dá

informação e o texto literário dá a mesma informação, mas de forma bonita. O que é uma forma bonita? É que alguém se preocupou a escolher as palavras com que vai dizer isso. Ou seja, pensemos nas relações amorosas. Na prática, a mensagem que eu quero transmitir é “eu gosto de ti”, mas gostaríamos de uma declaração assim? A ideia é passar a mensagem sim, mas de uma forma estética, bonita. Que recursos é que eu tenho ao meu dispor? Começar com os clássicos: as adjetivações... até aos recursos sintáticos, fonéticos, estilísticos, semânticos, mas perceber isso. A grande diferença da literatura é a função estética da linguagem. Tem que haver muita aula para eu perceber essa linguagem, como se fosse uma peça de lego: tirar e pôr e agora pôr mais, agora pôr mais que ficou mal, vou tirar e perceber estas formas de dizer.

Depois, a dimensão simbólica. E para isso eu tenho que perceber a questão da dimensão cultural. Por isso, é que é importante termos as matrizes europeias, daí que as metas tenham os Grimm , Perrault, Esopo, Carrol, Wilde, etc. Nós temos de perceber que o nosso imaginário tem âncoras. E eu não imagino fora dessas âncoras. Até o texto não literário, o texto publicitário, por exemplo, está cheio de arquétipos. E o estudante tem de perceber isto.

Terceira parte, tem de perceber que a Literatura tem uma dimensão cultural e que um país se afirma como um país que é diferente quando tem uma cultura diferente. Não é só a língua que é diferente e isso dá identidade a uma país e dá autonomia. Têm de perceber isto. Tentar perceber quais são os textos que de alguma maneira criam uma identidade da cultura portuguesa.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: Eu acho que nós confundimos, muitas vezes, os métodos que temos com as crianças, com os métodos que aplicamos aos adultos. É que as metodologias ativas que a gente aplica com as crianças aplicam-se porque estamos a trabalhar com crianças em fases de operações concretas ou na fase das operações formais. Isto para usar a terminologia do Piaget. Já para não falar no jardim de infância em que ainda estão no pré-operatório. Então, obviamente, que as crianças aprendem fazendo. Ou seja, a partir da prática chegam ao conceito. Tudo funciona bem se o conceito não for muito abstrato. Se o conceito for muito abstrato, não construo nada. Então aqui a aula, chamada “chatinha”, de exposição, é uma aula que nós, normalmente, achamos que temos de evitar. O que não faz sentido. Supostamente no Ensino Superior, em que os alunos estão mais do que na fase das operações

abstratas e aguentam perfeitamente. O grande problema é que os nossos alunos ao lerem um texto estão a ler um texto expositivo. Estão a ler uma voz que está a expor a matéria. Se tiverem um livro que tem a matéria toda é síntese. Porque se a ideia é estabelecer relações, para tirar relações blábláblá então os alunos não vão fazer essas pesquisas todas. Agora, se forem tirar muita matéria de um livro só é um monólogo, é como se fosse só um livro a falar connosco.

Então, podemos ter as ativas, em que se espera que eles manipulem alguma coisa, os livros, e eles não o fazem, e as passivas, que são as tais “chatinhas”. Então, eu acho que devemos ter as demonstrativas, não estou a ver outra maneira. Que é quando eu agarro num texto, faço uma análise e demonstro como os conceitos se aplicam, dou outro texto e as pessoas fazem a seguir. E procuram num texto que é analógico as mesmas coisas. Normalmente é por demonstração e analogia. Não estou a ver outra forma.

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: Depende daquilo que a gente queira avaliar, mas, mais uma vez, eu não posso avaliar aquilo que não dei. Isso é que é o principio. E às vezes os professores avaliam coisas para as quais não contribuíram em nada. Isto não pode ser. Tenho de ver o que vou ensinar àquela pessoa, para com base no que ensinei eu poder avaliar de forma justa. Por isso, às vezes a pessoa avalia coisas muito pequenas.

Claro, que eu posso ir avaliando a forma como as pessoas foram percebendo determinados conceitos, como foram interligando... Agora, é mais fácil, por exemplo, eu leio uma poesia e consigo identificar rapidamente se as pessoas conseguem identificar os recursos fónico-linguístico. Por exemplo, faço exercícios e identifico aliterações e assonâncias e depois dou outro poema e peço para serem eles a identificar. Mas isto é muito lindo, para este tipo de coisas, tudo o que seja identificar, procurar, caçar, funciona. Agora, compreender mobiliza outros conhecimentos que não estão no texto. Ou seja, a gente não pode ensinar tudo o que é uma cultura geral... logo há uma margem enorme que eu não consigo avaliar. E agora, vou avaliar com negativa a todos?

Na prática, tento fazer uma revisão de um texto que tem regras. E nas regras há uma parte grande que é de compreensão. Eu na Literatura para a Infância tenho feito um trabalho que tem em conta a receção, e ensino a que elas prevejam qual vai ser a receção dos estudantes do ensino básico. Será o texto adequado àquela receção, àquele ano de escolaridade. Tento que percebam o que é que o texto tem que eu tenho a certeza que naquela idade não vão conseguir adquirir e porquê. E sei que têm

imensa dificuldade a fazer isto, porque não conseguem justificar por que motivo é que aqueles recursos, por exemplo, nunca vão ser compreendidos naquela faixa etária. Agora, imagine como é que eu posso preparar uma aula para crianças se não tiver a mínima noção disso. Há um livro da Teresa Colomer que se chama “A formação do leitor literário” que costumo sugerir aos meus alunos e , a páginas tantas, nesse livro aparecem 4 fases de atividade mental que foram identificadas por Corporea e as 4 fases são estas: todo o leitor literário passa por 4 fases no contacto com o texto literário: 1. ‘figuração e imaginação’ (ou seja, para imaginar terão de ter esse depósito, têm de criar imagens que dialoguem com o texto. Ou seja, a primeira coisa é perceber se a criança naquela idade tem um depósito para ler aquele texto). ; 2. ‘previsão e retrospeção’ (a ideia de que o leitor tem de prever o seguimento do texto e tem de fazer retrospeção, ou seja questões causais, etc. A retrospeção é sempre o problema, implica ir atrás e cruzar informação. Se preciso de ir buscar algo atrás para ser relacionado com algo que está mais à frente, eu preciso de estar a fazer uma conexão) 3. ‘participação e construção’ (quer dizer que o leitor, de alguma maneira, se projeta no texto e dialoga com os acontecimentos do texto e relaciona esses acontecimentos com a sua própria experiência pessoal, quer seja por analogia quer seja por oposição. Para isso, tenho que conhecer o desenvolvimento dos miúdos etc. etc.) 4. ‘valoração e avaliação’ (diz-nos que independentemente daquilo que nos é dito no texto, é a forma como é dito. Ou seja, toda a dimensão estética do texto. Ou seja, tenho de tentar perceber se os miúdos são, ou não, sensíveis ao modo como é dito. Se não têm vocabulário, se não têm sensibilidade à musicalidade etc. Então vão ter dificuldade a este nível. Por exemplo, a questão das emoções. Um texto que nos emociona não é ainda para miúdos.)

///

Entrevistadora: No Programa e Metas *Curriculares de Português do Ensino Básico* de 2015 define-se, pela primeira vez, um domínio chamado educação Literária, como se pode ler: o “Programa e correspondentes Metas Curriculares estruturam-se em quatro domínios de referência no 1.o e no 2.o Ciclo (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática)” (2015, p. 3). Sobre este domínio é dito “No domínio da Educação Literária, o objetivo principal é capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (2015, p.28). A partir de 2015 o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* elege um domínio específico de “Educação Literária”. Qual é a sua opinião sobre a existência e os objetivos deste domínio?

Entrevistado: Eu costumo dizer aos meus alunos aquela grande frase do filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein que se por um lado diz que “os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem” também disse “que na cidade da língua a praça maior é a literatura”. Ou seja, a Literatura, quer queiramos quer não, representa a excelência da língua, elevada às suas totais realizações mais profícuas. Ou seja, os extratos ontológicos mais excelentes da língua acontecem com a Literatura. Eu costumo dizer aos alunos, em Literatura para a Infância, que, de facto, os Manuais Escolares praticamente averiguam um *corpus* de textos Literários a 80/90% e porquê? Porque são os textos que representam, por excelência a Língua. Claro que não vamos pensar que o que distingue um texto literário de um não literário é um ser muito bem escrito e outro assim mal azado, nada disso. Temos que falar, obviamente, na ficcionalidade, nos valores conotativos, na plurissignificação, temos de falar de um conjunto de isotopias, temos de falar na estranhização e até no processo do chamado cratilismo secundário, ou seja, o poder de sugestão que os significantes granjeiam no seio linguagem literária e que os alunos têm que ter a noção de que estes quadros teóricos podem ser utilizados na prática pedagógica. Lembro-me, por exemplo, de “A arca do tesouro” de Alice Vieira, pegam no texto e há ali uma espécie de um desenho de um fónico-iconismo, ou seja, se calhar é uma potencialidade do código ótico-grafemático do sistema semiótico Literário. Claro que era um atentado de lesa pátria se eles fossem falar neste termo no plano da prática pedagógica, mas mentalmente eles têm que ter este conceito, do que é realmente o código ótico-grafemático, ou seja, a disposição da mancha gráfica no branco da página e de que forma é que isso, efetivamente, vai potenciar uma conquista daquilo que o aluno, ainda que de uma forma um bocadinho incipiente, vai ali ver. Eu costumo dizer que a pessoa costuma estudar Literatura antes de aprender a ler e a escrever, a própria educadora, a mãe, avó são

peças que lhes dão a possibilidade de fruir a palavra. Esta palavra que, tal como o Heidegger diz “a palavra é a casa do ser” e a Literatura representa este verbo, do verbo que temos e a Educação Literária, Educação para os valores é uma educação para os valores e é uma educação para o belo e para o bom.

Quanto à autonomia do domínio “Educação Literária” já se sabe que a Literatura parte da Língua, do sistema modelizante primário e a Literatura é um sistema modelizante secundário, tal como é a Pintura, a Música, a Escultura, mas parte da Língua obviamente, tem autonomia mas parte da Língua e a língua tem um todo heterogêneo, porque na língua temos o plano fonológico, o plano léxico-gramatical, semântico, variações diastráticas, diafásicas, diatópicas e depois temos um conjunto de códigos, ou seja, tudo isto vai dar ao código linguístico, mas temos outros como o código fônico-rítmico, o grafemático, o técnico-compositivo, o métrico para a poesia, o semântico-pragmático que é a base de tudo e outros que queiramos. Como é óbvio a Literatura afirma-se como a excelência da Língua, tem autonomia, mas, costumo dizer aos meus alunos que desde o 5o até 12o ano, xxx e os senhores estão no 13o ano de escolaridade e estudar com Manuais em que praticamente, o texto Literário enforma o estudo da Língua e, por isso só pode significar que é realmente “a praça maior”.

Entrevistadora: Acha que um professor de Educação Básica precisa de formação no âmbito da Literatura (e do Ensino de Literatura)? Em que consiste/deverá consistir essa formação literária?

Entrevistado: Claro, os quadros teóricos e os pressupostos metodológicos no âmbito da teoria da literatura no sentido de conhecer os meandros daquela que é tida como a Literatura de potencial recepção leitora Infantil e juvenil. Dou agora uma UC de Literatura para a Infância, ou seja pôr em destaque o para a Infância, os destinatários.

E a questão do próprio Eco, que nos deixou há pouco tempo, o conceito de leitor modelo. Eu penso que um professor de Educação Básica tem que ter a consciência de que é um mediador leitor. Porque efetivamente a criança é como que um segundo leitor. Há como que uma tríade: o texto Literário, a criança e o mediador leitor, onde entra o professor, a mãe, a ama... Um professor também é um mediador, mas entretanto o aluno, a criança tem em casa os pais, os irmãos mais velhos que são mediadores leitores. Até agora, com este novo acordo ortográfico faz-se sentir o que é que a palavra diz. Quer dizer, quaisquer que sejam as perspectivas, há sobretudo aquela leitura inicial que pode ser feita por uma pessoa especializada ou por uma pessoa que tenha uma eleição para esta compostura e a partir da leitura que a criança ouviu que ele vai realmente modelizar aquele sistema que fez a escola

soviética da semiótica, os sistemas modelizantes do mundo.

Acho que no caso da Literária, é importantíssimo a voz do educador, a voz do leitor, ser como que uma voz modelizadora, ou seja, o professor vai tentar pegar na palavra, no texto e lê-lo como lá está, segundo a sua sensibilidade e segundo os códigos que ele acha que são os melhores para a fruição e para a decifração do próprio texto.

Entrevistadora: Qual deve ser o perfil, no campo da Literatura, do professor do Ensino Básico que tem que cumprir os objetivos de um domínio que se chama Educação Literária?

Entrevistado: Pois, é evidente que um professor, eu costumo dizer que antigamente era um parente pobre, hoje não. Eu lembro-me, a minha família é de professores e sempre lidei com a escola, e a “escola” é uma palavra grega muito interessante que significa “scholē”, do grego, que significa tempo livre. Tempo livre para a pessoa não ter que cumprir deveres burocráticos. Ou seja tempo para o “otium” e não para o “negotium”. Ou seja, a escola como o tempo livre para eu poder granjear quadros teóricos e para que os encarregados de educação nos possam proporcionar este tempo livre. Ou seja, o perfil que um professor tem é de primordial importância. Eu tenho uma turma toda feminina e digo, vocês mal sabem que esta teoria que eu estou a dar eles têm que o ter mentalmente para a prática. Ou seja, o saber aplicar a teoria na prática. O saber ler. Terem consciência da urdidura material do texto, é fundamental. Não há receitas, mas a sensibilidade do professor é muito importante. Tem que estar imbuido de cânones, de quadros teóricos, não quadros teóricos estereis que isso não tem importância nenhuma, mas tem que dominar. Caso não conheça não dá a saborear à criança. Atenção que não estou à espera que a metalinguagem que eu dou aos meus alunos, não estou à espera que eles a vão explicitar no Ensino Básico, mas têm de a ter.

Entrevistadora: Na sua opinião, a quem acha que compete, na Licenciatura em Educação Básica, contribuir para essa Educação Literária do futuro professor?

Entrevistado: Eu acho que fundamentalmente os professores, sobretudo da área do português, de Literatura para a Infância, Iniciação à Leitura e à Escrita, Linguística Portuguesa I e II e outras cadeiras congêneres onde eles vão granjear esses quadros teóricos, mas também alicerçados a um todo intertextual e interdisciplinar. Também a própria vocação, o chamamento que o discente tem que ter para combinar esta heterogeneidade. Tem de ser um professor bivalente em Língua, em Matemática,

em História, Geografia, Artes, em Expressões. Ou seja, tem de ver na Literatura um potencial didático não só para a própria Literatura, mas também para as outras áreas, como por exemplo, a Matemática. Essa ideia desta combinatória do alicerce que a Literatura pode dar, ser não só para a Língua, mas para as outras áreas que estão contempladas, para a formação pessoal, cívica e comportamental do cidadão. É fundamental, esta Educação Básica, e Básica não tem de ser pejorativo. É um termo de excelência. É Básica porque é instrutora para outras, para outros saberes.

Entrevistadora: Na sua opinião, que conteúdos, que competências e que atitudes se deve privilegiar nessa formação do professor de língua que será formador de leitores literários?

Entrevistado: Sobretudo potenciar uma leitura heteróclita, uma leitura realmente crítica face ao fenómeno literário que, ao fim e ao cabo, é um fenómeno linguístico, um fenómeno cultural. E sobretudo alicerçar uma atitude da função que o aluno vai conquistar na vida a partir de conhecimento que, efetivamente, como disse, são basilares, ou seja, reinantes.

É uma pena que eu constate que os alunos não conhecem por exemplo as fábulas, a moral, se a pessoa não domina o basilar não entende determinados textos ou discursos. Ou seja, conhecer as fábulas de Esopo, grandes obras, começando pelo “O principezinho”, O Eça, o Camilo, o Aquilino... se a pessoa não conhece não pode fazer todo um jogo de compreensão. Se não conhecermos o Património Oral, o Escrito, o Cânone e distinguir Literatura de Paraliteratura, literatura escrita de oral. Se eu não tiver domínio eu perco-me na espessura dos tempos.

Entrevistadora: Qual a sua opinião sobre os melhores métodos para formar o futuro professor no domínio da Educação Literária?

Entrevistado: A palavra metodologia também é uma palavra grega, significa o caminho que está ali presente. Eu lembro-me de um grande intelectual, um grande escritor que dizia “A Literatura não se ensina, a Literatura lê-se”. Portanto, lembro-me do Daniel Pennac que diz que o verbo “ler” não suporta o imperativo, tal como o “sonhar” e o “amar”. Não posso obrigar ninguém a amar e dizer ama. Se a pessoa não quer ler, não dá. Acho importante pegar na Literatura como um corpo. As novas tecnologias são fundamentais, mas nada como pegar num livro. Bom, mas respondendo à questão, os métodos depende, quer dizer. No entanto, quaisquer que sejam os métodos, levar o aluno a pegar no

livro, a comprar um livro, a ler. Ou se quisermos, requisitar. Fazer com que ele frua o livro. Se eu não tiver esta dimensão de levar alguém a ter esta sede. Este gosto tem de ser granjeado e cultivado e os gostos não se discutem, mas educam-se. Se o professor for um modelo, um modelo de paixão pela Literatura e mostrar no texto a maravilha que está ali numa pequena frase, numa palavra, num todo. O silêncio que está antes e depois da palavra, o indizível, o inefável. Ou seja a metodologia tem de despertar todos os sentidos, daí que Roland Barthes falava no prazer do texto quase como uma relação erótica para a qual os sentidos têm de estar despertos.

Aqui, concretamente, a nível de metodologia, com Bolonha, as U.C. são todas teórico-práticas. É um mal necessário, mas enfim, acho que o essencial é isso. _

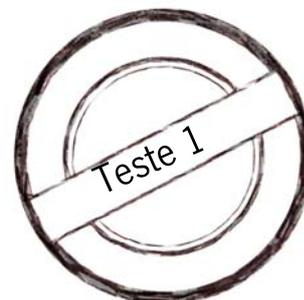
///

Entrevistadora: E qual a melhor forma de avaliar as aprendizagens nessa formação?

Entrevistado: Sobretudo, eu acho importante que o aluno reconheça que há questões que são inerentes ao currículo escolar, há uma frequência, um teste ou um exercício escrito. É uma questão que deriva das normas institucionais.

Mas o fundamental é que o aluno faça o seu trabalho. O aluno é aquele que é “alimentado”, é o que significa aluno, e, por isso, a mim parece-me significativo que ele alimente o seu trabalho num dossier que mais tarde vai rentabilizar, que, nas investigações que vá fazendo no semestre, se encontrem espelhadas pequenas pesquisas e depois o recheio que isso vai dar ao sujeito. Lembro-me, por exemplo, que passei o filme “O clube dos poetas mortos” a vários cursos e era este professor que transfigura este milagre de ver. Ou seja, o ensinar a construir, mas a ter respeito. Dar, mas não asfixiar. Ou seja, *carpe diem*, fruir em que se exercitam competências, mas também exercitar a sua responsabilidade, o seu livre arbítrio. Este portefólio pode ter ideias mestras que o professor pode dar, sem regras rígidas que sejam incapacitantes para uma certa criatividade, que podem renegar para segundo plano esta posição do aluno. Tem que haver uma norma, mas valorizo por exemplo a capacidade de perceber de que modo é que tudo o que eu aprendi na vida e tudo aquilo que eu posso atualizar e utilizar, há como que uma tautologia. Não é uma regra logomática em que a pessoa discute coisas sem interesse nenhum, não. Tudo tem interesse se é chamado para aquele momento, sem entrar no plano da dispersão, da irrelevância. Ou seja, entender como indissociáveis o fenómeno linguístico, o fenómeno cultural e o fenómeno estético.

///



Avaliação presencial¹

«Não existe arte para crianças, existe a Arte. Não existem ilustrações para crianças, existe a Ilustração. Não existem cores para crianças, existe a Cor. Não existe literatura para crianças, existe a Literatura. Partindo destes quatro princípios, podemos dizer que um livro para crianças é um bom livro, quando é um bom livro para todos.»

François Ruy-Vidal (Paris, 1931), escritor e editor.

A partir das diversas considerações sobre como se pode definir um livro para a infância, de que falámos em aula e lemos em texto de enquadramento teórico, e partindo destas afirmações, comente-as, dando a sua opinião e escolhendo bem os argumentos que a validam. Não esqueça, é a sua opinião que é pedida, a partir destas afirmações.

Critérios de correção:

3 valores – organização da resposta

2 valores – correção linguística

5 valores – clareza da opinião

10 valores – argumentação

¹ Teste de consulta



Literatura para a Infância

Leia com atenção estas afirmações:

«Basicamente, poderíamos considerar dois modos gerais de conceptualização crítica da literatura infantil: um que a mede contra a literatura em geral e outro que procura considerá-la na sua especificidade própria. As teorias que procuram definir a literatura infantil a partir da literatura para adultos classificam a literatura infantil como forma simplificada de ficção que serve os leitores menos experientes como um patamar para aprendizagens estéticas, linguísticas e culturais futuras e configuram-na como opção de leitura das crianças em vez de marcas de um texto: os bons textos de literatura infantil serão os que tanto apelam à criança de 8, como ao adulto de 80, anos, afirmava C. S. Lewis; os bons autores de livros para criança são os que escrevem para si próprios ou para a criança que foram; ou então apresenta-se a literatura infantil como uma versão escapista dos temas da literatura para adultos, como Carpenter (1985), o qual considera que a ficção para crianças representa uma versão ideal do mundo, enquanto que a ficção adulta se proporia representá-lo tal como ele é.»

Maria Margarida Morgado

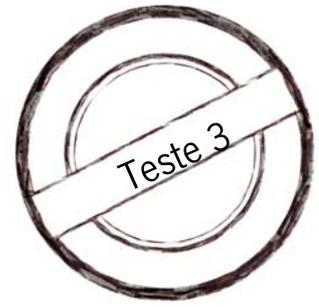
Escreva um texto crítico sobre estas afirmações e dando exemplos concretos de livros abrangidos por estes conceitos de Literatura Infantil (250-500 palavras).

Duração: 3 horas.

Pode consultar qualquer tipo de documento.

As respostas serão cotadas da seguinte forma:

- correção ortográfica - 3 valores
- organização das respostas – 7 valores
- correção do conteúdo das respostas – 10 valores.



Literatura

Teste escrito de Avaliação

Leia atentamente todo o enunciado, antes de começar a responder. Responda manifestando: aquisição de conhecimentos,

capacidade de análise, capacidade de síntese, capacidade crítica e correta expressão escrita.

Minha rica lã

Esta ovelha está muito triste.

Veio o tosquiador e rape-rape-rape deixou-a sem pelo.

Ela que tanto se orgulhava dos seus caracóis, ela tão cheia de si como uma senhora de casaco de peles, ela tão pesada e repolhuda, ficar assim por metade, nuazinha, envergonhada e tiritante, era caso de meter dó.

— Quero a minha lã — balia a ovelha tosquiada. Foi ter com o pastor.

— Eu não tenho culpa — disse-lhe ele. — Quem arrecadou a tua lã foi o cardador.

A ovelha foi ter com o cardador que se encarrega de limpar, separar e desfibrar a lã tosquiada.

— Quero a minha lã — exigiu a ovelha.

— Já não é da minha conta — disse o cardador. — A fiandeira levou toda a cardação.

A ovelha foi ter com a fiandeira que torce os fios, de maneira a que fiquem consistentes e de espessura uniforme.

— Quero a minha lã — exigiu a ovelha.

— Já não a tenho comigo — disse a fiandeira. — O tecelão levou o novelo todo.

A ovelha foi ter com o tecelão que cruza e entrelaça os fios no tear, para formar o tecido.

— Quero a minha lã — exigiu a ovelha.

— Já não está nas minhas mãos — disse o tecelão. — O dono da fábrica de confecções levou a peça de fazenda com ele.

A ovelha foi ter à fábrica de confecções, onde são cortadas, moldadas e cosidas as fazendas, vindas da fábrica de tecelagem.

— Quero a minha lã — exigiu a ovelha ao capataz da fábrica de confecções.

— Já não é comigo — disse o capataz. — As costureiras fizeram casacos de lã, que os lojistas compraram.

A ovelha dera voltas e voltas. Estava cansada. Perdera muito tempo, à procura da sua rica lã. De um lado para outro demorara meses, na sua busca. O que uma ovelha passa, quando se lhe mete uma ideia na cabeça. Mas não era hora de desistir.

Foi ter a uma loja de roupas.

Atendeu-a um caixeiro muito delicado:

— Vossa Excelência o que deseja?

— Quero a minha lã — exigiu a ovelha.
— Vossa Excelência deseja a lã da mesma cor daquela que usa ou tem outra preferência? — perguntou o caixeiro.
Só então a ovelha, ao passar os olhos por um dos espelhos da loja, é que reparou em si. Estava toda coberta de lã, tal e qual como antes de ter sido tosquiada.
— Afinal já estou servida, obrigada — disse a ovelha, mais tranquila. E saiu da loja com o seu próprio carrego de lã.

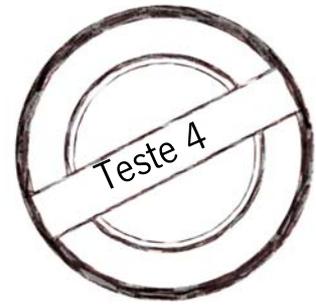
TORRADO, António (2008). *Trinta por uma linha*. Porto: Civilização Editora

Questões

Corcoran & Evans identificaram quatro fases de atividade mental mobilizadas pelo processo de receção de um texto literário por uma criança. Esta identificação continua, atualmente, a estar na base da identificação das competências exigidas para a compreensão infantil dos textos literários e da consequente definição do nível etário do *leitor ideal* de cada texto.

Defina o nível etário do leitor ideal deste texto com base na identificação das competências exigidas para a sua compreensão, em cada uma dessas fases:

- 1- Na fase de **Figuração e imaginação**, identifique as competências e os conhecimentos que este texto exige para que as crianças construam o quadro mental que lhes permite seguir a narrativa, como se participassem dela.
- 2- Na fase de **Previsão e retrospeção**, em que as crianças antecipam e elaboram hipóteses sobre os acontecimentos que ainda desconhecem e refletem sobre os já ocorridos, identifique a previsão e/ou a retrospeção exigida para a compreensão deste texto.
- 3- Na fase de **Participação e construção**, identifique as competências que este texto exige para que as crianças se identifiquem emocionalmente com as personagens e com os acontecimentos relatados pelo texto.
- 4- Na fase de **Valoração e avaliação**, em que as crianças avaliam o mérito do texto, as situações e os acontecimentos nele relatados, a forma como tais eventos são dados a conhecer, identifique os conhecimentos e as competências que este texto exige para que as crianças compreendam a sua dimensão estética e a sua dimensão simbólica.



LITERATURA PARA A INFÂNCIA

NOME _____

1. Na lista abaixo, assinale com **X** os itens que melhor descrevem o conjunto de contos infantis contemporâneos estudados.

Desaparecimento das narrativas muito breves.		Presença mais evidente do narrador.
Presença evidente da função moralizadora		Predomínio do narrador autodiegético.
Crescente presença de crianças como protagonistas.		Aprofundamento da psicologia dos protagonistas.
Menor espaço concedido à descrição.		Integração de formas alternativas do imaginário.
Presença da magia como forma de explicar o mundo.		Maior frequência de finais abertos.
Tratamento de temas relacionados com a contemporaneidade.		Textos com características metadieéticas.
Exclusão de temas e motivos da literatura tradicional.		Narrativas com uma ação complexa e não linear.
Espaço e tempo indeterminados		Frequente recurso à intertextualidade

2. Leia com atenção o seguinte texto.

O GOSTO DAS BRUXAS

Era uma vez uma menina que estava presa na torre mais alta de um castelo.

Ela era uma princesa, mas não lhe valia de nada, porque perdera os seus pais e o reino numa guerra que o dono do castelo, já se vê, é que ganhara.

Ainda era o tempo das fadas. Por isso a menina disse, para que as paredes a ouvissem:

- Se uma fada me salvasse, fosse boa, má ou assim-assim, eu repartia a meias com ela o tesouro do meu perdido reino, que só eu sei onde está enterrado.

As paredes toda a gente diz que têm ouvidos. Estas ouviram, passaram palavra e daí a nada uma velha fada apareceu na sala.

- Vou dar volta à tua vida – disse a fada.
- És uma fada boa? – perguntou a menina.
- Nem por isso – respondeu a fada.

Era uma fada assim-assim e para provar que não era das melhores, mas também não era das piores, impôs, à partida, uma condição. Salvava a menina, mas, antes, ela tinha de adivinhar-lhe o nome. E avisou logo que não tinha um nome muito mimoso.

- Serafina - disse a menina.

Nem pensar. Não era Serafina nem Leopoldina nem Marcolina. Nem Eufrásia nem Tomásia. Nem Quitéria nem Pulquéria. Nem Aniceta nem Eustáquia nem Teodósia nem Venância nem Bonifácia nem Gregória. Nem sequer Capitolina.

A princesa esgotou os nomes mais esquisitos que conhecia. E a fada sempre com a cabeça a dizer que não. Até que propôs o seguinte negócio:

– Salvo-te, mesmo que não descubras o meu nome, mas fico com o tesouro só para mim. Todinho!

A menina concordou. Não tinha outro remédio. Vai daí a fada pronunciou as palavras mágicas e ela e a princesa atravessaram as paredes da prisão.

Uma vez em liberdade, a princesa ensinou o local onde estava escondido o tesouro e pronto, a história acaba aqui.

E o nome da fada-bruxa? Também a menina quis saber.

- Chamo-me Joanhinha - respondeu a fada-bruxa, baixando os olhos, envergonhada.
- Mas Joanhinha é um nome bonito - estranhou a princesa.
- Eu não acho – disse ela. – Gostava mais de ser Virgolina Zebedeia. Vá lá a gente entender o gosto das bruxas.

António Torrado, *100 Histórias Bem-Dispostas*

- 2.1.** Indique as características do texto que são comuns ao conto tradicional.
- 2.2.** Comente agora os recursos do texto que se referem à originalidade do seu autor e às inovações do **conto contemporâneo**.
- 3.** Comente o poema a seguir transcrito, salientando os caracteres literários que permitem integrá-lo na literatura para crianças.

O pássaro da cabeça

Sou o pássaro que canta
dentro da tua cabeça,
que canta na tua garganta, que
canta onde lhe apeteça.

Sou o pássaro que voa
dentro do teu coração
e do de qualquer pessoa (mesmo
as que julgas que não).

Sou o pássaro da imaginação
que voa até na prisão
e canta por tudo e por nada
mesmo com a boca fechada.

E esta é a canção sem razão que
não serve para mais nada senão
para ser cantada quando os
amigos se vão

e ficas de novo sozinho na
solidão que começa
apenas com o passarinho
dentro da tua cabeça.

Manuel António Pina, *O Pássaro da Cabeça e outros
versos para crianças*

- 4.** Assinale, com **X** as **4 (quatro)** opções corretas.

A poesia lírica define-se

- por um processo de interiorização da experiência vital;
- pelo apagamento do sujeito em face da expressão da exterioridade; pela
- expressão de um conhecimento de raiz intuitiva e emocional. por
- transmitir mensagens de grande valor pedagógico;
- pelo uso de uma linguagem marcadamente objetiva e unívoca;
- pela descoberta de novas relações na língua e de novos sentidos; pela
- presença obrigatória de marcas verbais da primeira pessoa;
- pela motivação da linguagem, cultivada por processos de redundância.

5. Assinale, no quadro, as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F) referentes às afinidades que se podem estabelecer entre a poesia e o modo de ver o mundo da criança.

	V	F
Idêntica atenção ao real, lançando sobre ele um olhar inaugural.		
Crença na ligação natural entre o nome e a coisa nomeada.		
Demanda do conhecimento exato e racional sobre a origem das coisas		
Desejo de melhorar a dicção e desenvolver a memória.		
Gosto pelo jogo criativo com a linguagem.		
Expressão de si e do mundo de um ponto de vista descentrado do sujeito.		
Relação marcadamente subjectiva e pessoal com o mundo.		
Consciência do valor estético da linguagem.		

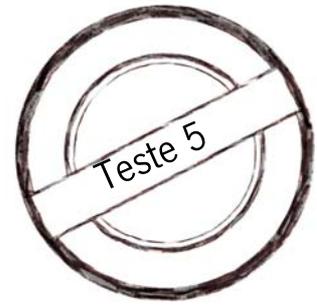
6. Aponte no quadro, as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F) referentes às características que definem, com frequência, a poesia para crianças.

	V	F
A poesia para crianças pode integrar traços de vários modos literários.		
O jogo da linguagem aparece apenas na poesia lúdica.		
Todos os temas tratados dizem respeito à realidade concreta.		
A valorização da componente fônica é importante na poesia para crianças.		
Os poemas devem ter um esquema narrativo, que facilita a compreensão.		
A poesia para crianças baseia-se em princípios radicalmente diferentes dos da poesia para adultos.		

7. Comente, de forma sucinta, os diferentes tipos de relações de sentido que se estabelecem entre linguagem verbal e as ilustrações, nas obras destinadas às crianças, particularmente nos álbuns contemporâneos, exemplificando com os textos estudados em aula.

COTAÇÃO DA PROVA

N.º da questão	Cotação
1.	2
2.1	2
2.2	3
3.	5,5
4	2
5	1,8
6	1,2
7	2,5
Total	20



Literatura para a infância Educação Básica²

Vá a uma biblioteca, livraria ou à sua estante e escolha um livro para crianças. Adote-o. A partir do livro que adotou responda às questões deste teste, elaborando um texto único. Responda de forma clara, precisa e concisa, numa folha de testes. Só uma. Leia bem o que se lhe pede.

Analise o livro, identificando-o (autor, título, editora), apenas nestas duas vertentes:

1. Analise o **texto** do livro apenas na perspetiva da construção da personagem principal (como é caracterizada, se por descrição se através de diálogos; se existe alguma evolução e como se comprova essa evolução, etc.)
2. Analise a **ilustração** do livro (repete ou interpreta o texto, adiciona informação, conteúdo ou interesse para o(s) leitor(es), quais e como, etc.)

A resposta será cotada da seguinte forma:

- correção linguística - 3 valores
- organização da resposta – 7 valores
- correção do conteúdo das respostas – 10 valores

² Teste de consulta. Duração: uma semana.



Curso: Educação básica (1.º ano)
UC: Introdução aos Estudos Literários

Responda com clareza, utilizando uma linguagem correta e cuidada, às questões que lhe são colocadas.

1. “Eu não discordo dos que afirmam que é *literatura* o que numa comunidade de leitores ou numa comunidade interpretativa se aceita como literatura. Discordo, porém, daqueles que afirmam que na raiz dessa aceitação, não se encontram também fatores textuais”.

Silva, V. (2010): *As Humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina: 183.

Partindo da afirmação acima apresentada, reflita sobre a institucionalização da literatura e os fundamentais agentes desse processo de institucionalização.

2. “A comunicação literária é mais complexa do que a comunicação linguística por envolver uma rede de relações ambíguas entre os seus interlocutores.”

Ceia, C. Comunicação literária. In *E-Dicionário de termos literários*. Visto a 2 de junho de 2015, em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=678&Itemid=2.

Comentando a afirmação acima apresentada e refletindo sobre a problemática da comunicação literária, defina autor real (ou empírico) e autor textual, distinguindo-os com clareza.

3. Leia atentamente o seguinte poema: “Conselho” de Eugénio de Andrade.

CONSELHO

Sê paciente; espera
que a palavra amadureça
e se desprenda como um fruto
ao passar o vento que a mereça.

Andrade, E. (2006). Os amantes sem dinheiro. In *Primeiros poemas / As mãos e os frutos / Os amantes sem dinheiro*. Vila Nova do Famalicão: Quasi. p.66.

- 3.1. Tendo por base a leitura deste poema, explicita as características individualizadoras do modo lírico.

3.2. Num texto de análise ao poema “Conselho” de Eugénio de Andrade, explicita a(s) mensagem(ns) nele veiculada(s), relacionando-as com os processos de configuração estilística que considere de maior relevância.

4. Leia o excerto de *O conto da ilha desconhecida* da autoria de José Saramago.

(Excerto)

[...] O homem do leme assistiu à debandada em silêncio, não fez nada para reter os que o abandonavam, ao menos tinham-no deixado com as árvores, os trigos e as flores, com as trepadeiras que se enrolavam nos mastros e pendiam da amurada como festões. Por causa do atropelo da saída haviam-se rompido e derramado os sacos de terra, de modo que a coberta era toda ela como um campo lavrado e semeado, só falta que venha um pouco mais de chuva para que seja um bom ano agrícola. Desde que a viagem à ilha desconhecida começou que não se vê o homem do leme comer, deve ser porque está a sonhar, e se no sonho lhe aparecesse um pedaço de pão ou uma maçã, seria um puro invento, nada mais. As raízes das árvores já estão penetrando no cavername, não tarda que estas velas içadas deixem de ser precisas, bastará que o vento sopra nas copas e vá encaminhando a caravela ao seu destino. É uma floresta que navega e se balanceia nas ondas, uma floresta onde, sem saber-se como, começaram a cantar pássaros, deviam estar escondidos por aí e de repente decidiram sair à luz, talvez porque a seara já esteja madura e é preciso ceifá-la. Então o homem trancou a roda do leme e desceu ao campo com a foice na mão, e foi quando tinha cortado as primeiras espigas que viu uma sombra ao lado da sua sombra. Acordou abraçado à mulher da limpeza, e ela a ele, confundidos os corpos, confundidos os beliches, que não se sabe se este é o de bombordo ou o de estibordo. Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.

José Saramago (1999): *O conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa: Caminho. pp. 43-45.

4.1. Explícite o que se entende por **intertextualidade** e exemplifique recordando o que ao longo das aulas referimos a respeito da obra de José Saramago.

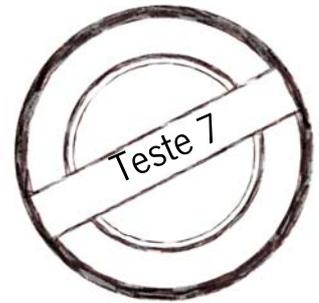
4.2. O título do texto saramaguiano – *O conto da ilha desconhecida* – aponta para a sua classificação genológica. Partindo da leitura desta narrativa, **identifique as características genológicas individualizadoras do conto.**

4.3. Analise o texto, tendo em conta, entre outros aspetos que considere relevantes, a integração no contexto da narrativa, a(s) mensagem(ns) veiculada(s), as personagens e a sua relevância no desenrolar da diegese, o tratamento do código espacial e os processos de configuração estilística mais relevantes para a construção dos sentidos que o texto veicula.

Cotações

Pergunta	1	2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	Total
Cotação	2 valores	2 valores	2 valores	4 valores	2 valores	3 valores	5 valores	20 valores

Bom Trabalho!



FREQUÊNCIA DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA

NOME: _____

1. Considere as características da seguinte obra:

«A maior flor do mundo é uma magnífica história para crianças, mas, antes de tudo, é um legítimo Saramago. Transformando-se em personagem, o autor conta que uma vez teve uma ideia para um livro infantil, inventou uma história sobre um menino que faz nascer a maior flor do mundo.»

Plano Nacional de Leitura.

Livro recomendado para o 4º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada.

Título Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ 2001, categoria criança



José Saramago (1922-2010) construiu uma obra incontornável na literatura portuguesa e universal, com títulos que vão de *Memorial do Convento* a *Caim*, passando por *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, *O Evangelho segundo Jesus Cristo*, *Ensaio sobre a Cegueira*, *Todos os Nomes* ou *A Viagem do Elefante*, obras traduzidas em todo o mundo. José Saramago recebeu o Prémio Camões em 1995 e o Prémio Nobel da Literatura em 1998.

Indique, justificando com a informação acima apresentada, quatro critérios que nos permitam afirmar que a obra referida é literária.

2. Tendo em conta o que estudou sobre a problematização do conceito de literatura infantil, assinale as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F).

	V	F
A literatura infantil deve integrar-se na literatura geral.		
A Literatura infantil inclui apenas obras escritas para crianças.		

Escrever para crianças implica simplificar a linguagem, os temas e as ideias		
Os adultos controlam o sistema de comunicação literária de obras para crianças.		
As crianças têm um papel fundamental na valorização das obras pelo sistema.		
Devem ser as crianças a determinar o que é ou não literatura infantil.		
A Literatura infantil inclui qualquer obra destinada a crianças, desde que tenha um objectivo lúdico ou educativo.		
Os temas, a linguagem e os recursos criativos devem ter em conta os interesses e gostos das crianças		
Os recursos expressivos da literatura infantil são semelhantes aos da literatura para adultos.		
O adjetivo infantil apenas delimita os seus leitores preferenciais.		

3. Proponha uma definição pessoal de literatura infantil.

4. Quando falamos dos contos tradicionais, o que se entende por:

4.1. marcas da transmissão oral?

4.2. esquemas narrativos fixos?

4.3. carácter maravilhoso?

5. Comente o excerto a seguir transcrito, salientando os caracteres literários que permitem integrar o texto na literatura para crianças.

Cinderela trouxe-lhe a ratoeira, onde havia três grandes ratazanas. A fada pegou numa das três, por causa dos seus imponentes bigodes, e, tendo-a tocado, ela surgiu transformada num gordo cocheiro, que tinha um dos mais belos bigodes jamais vistos. Depois, ela disse-lhe:

- Vai ao jardim, encontrarás seis lagartos por trás do regador, traz-mos cá.

Assim que ela os trouxe, a madrinha transformou-os em seis lacaios, que logo subiram para trás do coche com as suas fardas agaloadas e que se mantinham maravilhosamente equilibrados, como se não tivessem feito outra coisa durante toda a vida. A fada disse então a Cinderela:

- Muito bem, já tens possibilidade de ir ao baile; não estás contente?

- Sim, mas vou assim vestida, com esta roupa tão feia?

Bastou a madrinha tocá-la com a sua varinha para a roupa se transformar imediatamente num vestido de tecido de ouro e prata, todo recamado de pedrarias; ela deu-lhe depois um par de sapatinhos de vidro, os mais lindos do mundo. Quando se viu assim vestida, subiu para o coche; mas a sua madrinha recomendou-lhe, acima de tudo, que não ficasse no baile para além da meia-noite, advertindo-a de que, se lá continuasse nem que fosse só por mais um minuto, o seu coche voltaria a ser uma abóbora, os seus cavalos ratos, os seus lacaios lagartos e o seu velho vestido regressaria à primitiva forma. Ela prometeu à madrinha que não deixaria de sair do baile antes da meia-noite; e partiu, não cabendo em s

de contente. O filho do rei, que foi informado de que acabava de chegar uma grande princesa que ninguém conhecia, correu a recebê-la; deu-lhe a mão para a ajudar a descer do coche e levou-a até à sala onde estavam os convivas. Fez-se então um grande silêncio: todos pararam de dançar e os violinos deixaram de tocar, de tal modo estavam todos absortos na contemplação da grande beleza daquela desconhecida. Só se ouvia um rumor confuso:

- *Ah! Mas como é bela!*

Até mesmo o rei, que era muito velho, não cessava de a olhar e de dizer baixinho à rainha que havia muito tempo que não via uma pessoa tão bela e amável. Todas as damas da corte observavam atentamente o seu penteado e o seu vestido, para os copiarem logo no dia seguinte, desde que encontrassem tecidos igualmente belos e costureiros igualmente sábios.

Charles Perrault, «Cinderela ou o Sapatinho de Vidro», *Contos ou Histórias dos Tempos Idos*

6. Tendo em conta o estudo dos contos de Hans Christian Andersen, assinale, no quadro, as 5 (cinco) opções que se referem às inovações introduzidas por este autor na estrutura tradicional dos contos.

- Apelo à colaboração de um destinatário infantil
- Ação concentrada e poucas personagens
- Alargamento do espaço da descrição.
- Presença mais significativa do narrador.
- Recurso a uma linguagem emotiva.
- Personagens mais individualizadas do que nos contos tradicionais.
- Personagens maravilhosas. Espaço
- e tempo indeterminados

COTAÇÃO DA PROVA

N.º da questão	Cotação
1.	4
2.	2
3.	3
4.	3
5.	6
6.	2
Total	20



LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE

Licenciatura em Educação Básica

A – Leia com atenção as afirmações que se seguem e assinale (V) verdadeiro ou (F) falso, consoante o caso. Por cada resposta errada será descontada uma certa. [3 valores]

Afirmações	V / F
1. Literatura anexada é a designação dada a um género específico da literatura infantil	
2. A literatura infantil é uma produção literária relativamente recente, mas cujas raízes remontam ao universo da literatura oral.	
3. Mito e lenda distinguem-se pelo tamanho dos textos e pelo tipo de personagens que os protagonizam.	
4. Uma fábula é um texto narrativo da literatura tradicional protagonizado por animais.	
5. O conceito de literatura para a infância designa textos que, pensados para crianças ou lidos por elas, conjugam, de forma equilibrada, uma dimensão estética, lúdica e formativa.	
6. Conto de fadas e conto maravilhoso são expressões sinónimas.	
7. Os finais trágicos de alguns contos tradicionais não são adequados para os leitores infantis.	
8. Edição infantil e literatura infantil são expressões sinónimas.	
9. Um trava-línguas é um texto lírico que pertence à tradição oral.	
10. Um texto narrativo distingue-se de um lírico pelo facto de se apresentar em prosa, enquanto um texto lírico recorre ao verso.	

B – Proponha definições breves e pessoais para os seguintes conceitos. [4 valores]

Lengalenga

Mito

Fábula

Lenda

C – A partir do comentário da afirmação seguinte, explicite as razões que explicam a marginalização da literatura para a infância, bem como as ações que, nas últimas décadas, têm impulsionado a sua legitimação dentro do sistema literário. [4 valores]

O universo literário para a infância, em resultado de condicionantes várias, ligadas à sua génese (na literatura tradicional oral) e à sua evolução histórica e também aos destinatários preferenciais, entre outros aspetos, tem ocupado posições periféricas no sistema literário ou constitui-se como um sistema totalmente à parte, também ele conhecendo um núcleo de obras canonizadas, mais ou menos clássicas, em torno das quais surgem outros níveis de produção.

D – Reflita, num texto cuidado e com exemplos concretos, sobre a relação existente entre a literatura tradicional de transmissão oral e a moderna produção literária destinada à infância, tomando como ponto de partida o comentário à afirmação que se segue: [4 valores]

A tradição oral, durante séculos, foi veículo privilegiado para partilhar, no seio de uma comunidade, um conjunto essencial de conhecimentos e crenças, de natureza religiosa, social e educacional. Ouvintes, ao lado dos adultos, as crianças saberiam assim em quem acreditar, como agir e que papéis desempenhar no grupo. Esta seria a forma de as socializar nas práticas linguísticas e morais da tribo.

Glória Bastos

E – Elabore um texto cuidado e fundamentado onde proceda à análise e interpretação do texto transcrito, tendo em conta, entre outros aspetos que julgue pertinentes, os seguintes: [5 valores]

- modo, género e subgénero
- tema e motivos
- mensagem e moralidade
- estrutura e desenvolvimento da narrativa (esquema de Larivaille)
- categorias da narrativa mais relevantes
- tratamento da matéria tradicional
- forma, linguagem, estilo

A menina dos brincos de ouro

Era uma vez uma menina muito bonita que vivia com a mãe numa casinha no meio de um bosque. Um dia, a menina fez anos e a mãe ofereceu-lhe uns brincos de ouro.

– Guarda-os bem – recomendou-lhe a mãe. – Estão há muitos anos na família e têm passado sempre de mãe para filha.

A menina tinha o hábito de ir todos os dias à fonte buscar água e, como o tempo estava quente, aproveitava para tomar banho. Cautelosa, antes de entrar na água, tirava os brincos e pousava-os cuidadosamente numa pedra.

Um dia, ao chegar a casa com o cântaro, reparou que se esquecera dos brincos. Aflita, e não querendo desgostar a mãe, correu de novo até à fonte para os ir buscar.

Quando ali chegou, deparou com um velho muito feio que a agarrou, a pôs às costas e a levou consigo.

Já em casa, o velho explicou-lhe que ia metê-la dentro de um surrão³ e levá-la de porta em porta para ganhar a vida. Recomendou-lhe que, quando ele ordenasse, ela devia cantar dentro do surrão, senão ele dava-lhe com um bordão.

Onde quer que chegasse, o velho dizia:

*Canta, canta, meu surrão,
Senão levas com o bordão.*

E o surrão cantava:

Num surrão estou metida,

³ Bolsa de couro usada pelos pastores. [in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*]
267

*Aqui dentro hei-de morrer,
Por uns brincos de ouro
De que me fui esquecer.*

Toda a gente ficava pasmada com o surrão cantador e dava dinheiro ao velho.

Um dia, depois de muitas viagens, o velho foi bater à porta da casa da mãe da menina. Fez a cena do costume e o coração da mãe logo reconheceu a voz da sua filhinha perdida. Resolveu, então, convidar o velho para jantar e passar ali a noite. Serviu-lhe do bom e do melhor para comer e beber. Bem comido e ainda mais bem bebido, o velho ferrou num sono pesado. A mãe apressou-se a abrir o surrão e a tirar a menina já muito fraquinha e doente. Em seguida, achou que o malvado do velho bem merecia um castigo. Foi ao estábulo e recolheu um grande monte de estrume de vaca. Com ele encheu o surrão, voltando a colocá-lo ao lado do velho que ressonava sem dar por nada.

No dia seguinte, o velho fez-se à estrada com o surrão às costas. Na primeira aldeia que encontrou, pousou-o no chão e repetiu as palavras do costume:

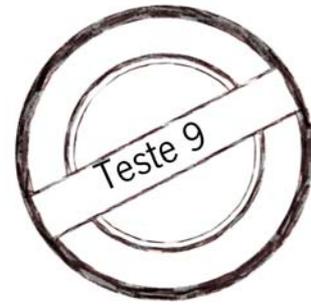
*Canta, canta, meu surrão,
Senão levas com o bordão.*

Nada. O surrão não cantava. Insistiu o velho:

*Canta, canta, meu surrão,
Senão levas com o bordão.*

Irritado com tanta teima, o velho ergueu o bordão e assestou-o no surrão. O surrão rebentou com a pancada e o velho ficou coberto de estrume, percebendo então que fora vítima das suas próprias maldades.

in *Contos e Lendas de Portugal e do Mundo*,
seleção, adaptação e reconto de João Pedro Mésseder e Isabel Ramalhete



Licenciatura em Educação Básica

TESTE DE LITERATURA PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE

Duração da Prova: **60 minutos**

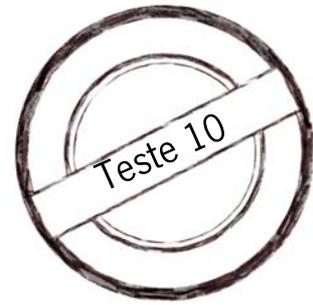
Esta prova é constituída por dois grupos.

I. Assinale com V (verdadeiro) ou F (falso) as vinte afirmações que se seguem. (16 valores)

1. Conceito complexo e instável, a literatura infantil e juvenil remete para um objecto homogéneo, obrigando a considerar a imobilidade e a indefinição das suas fronteiras.	
2. Tanto as lenga lengas e os trava-línguas, como as fábulas e as lendas, por exemplo, sendo dissemelhantes das formas do acervo literário tradicional, encontram-se nos antípodas da literatura de potencial recepção infantil.	
3. Fonte inesgotável de inspiração, a literatura tradicional oral continua a revelar todas as potencialidades formativas e lúdicas, influenciando diversamente, e desde praticamente a sua origem, a produção literária destinada ao público infantil.	
4. A literatura tradicional de expressão oral e a literatura dita “canónica” singularizam-se ao nível da emissão e da recepção.	
5. Em <i>Alice no País das Maravilhas</i> , novela ambivalente, marcadamente <i>nonsensical</i> e moralizante, combinam-se dois modelos relevantes da literatura para os mais novos (a história de aventuras e a história de fantasia) e a estes junta-se ainda o “história de absurdo”.	
6. A novela juvenil <i>Pedro Alecrim</i> , de Álvaro Mota, possibilita um encontro com as vivências escolares do protagonista anunciado no título.	
7. A tendência geral tanto da narrativa de destinatário juvenil como da de preferencial recepção infantil é a da representação de personagens e situações muito próximas do quotidiano dos próprios leitores.	

8. No conto para a infância, como, aliás, no conto em geral, a arquitetura diegética revela-se intrincada e a configuração espaço-temporal é rarefeita.	
9. Os estudos ou as mais recentes sistematizações teóricas/tipológicas acerca do álbum diferenciam três tipos/gêneros: álbum narrativo, álbum poético e álbum-portefólio ou “catálogo”.	
10. No álbum narrativo ou no “picturebook” contemporâneo, é de assinalar, quer ao nível verbal, quer no domínio pictórico, a evidente qualidade dos processos técnico-compositivos a par da enorme diversidade de registos criativos, embora, não raras vezes, se descure a primeira componente e se hipervalorize a segunda.	
11. No álbum narrativo, a operação que se celebra entre texto e imagem não é de adição, mas de multiplicação ou de cruzamento/partilha de criação artística.	
12. <i>A História do Pedrito Coelho</i> , da autoria da americana Beatrix Potter, é um clássico, já com traços do moderno “picturebook” e sem quaisquer ressonâncias da fabulística tradicional.	
13. <i>Onde Vivem os Monstros</i> veio a lume em 1963, nos Estados Unidos da América, e, em Portugal, é publicado em 2009 pela editora Kalandraka.	
14. O álbum narrativo <i>Onde Vivem os Monstros</i> , de Maurice Sendak, substantiva um dos temas principais da criação artística do seu autor: os conflitos interiores da criança.	
15. O álbum poético, sendo um género ainda em consolidação e difusão na literatura portuguesa para a infância e a juventude, abdica de uma estrutura organizada por conectores (explícitos ou implícitos) de sequência ou causalidade.	
16. No álbum poético, reúnem-se diversos poemas de autoria nominal/singular.	
17. A criação poética constituiu quase sempre um domínio nobre da literatura portuguesa para a infância, sendo muitas vezes editada em forma(to) de antologias, organizadas por nomes marcantes como Alice Gomes, Sophia de Mello Breyner ou Natércia Rocha.	
18. Uma das características da poesia para crianças é uma certa tendência para “contar histórias”.	
19. A vertente lúdica é pouco significativa na poesia para os mais novos.	
20. Segundo alguns estudiosos, um “clássico” tanto pode ser uma obra antiga que persistiu pela sua excelência, como uma obra ou um autor que se destaca como referência fundamental na sua própria época, ou que é reconhecido pela maior parte da crítica segundo critérios objectivos.	

I. Selecione **duas** afirmações falsas e justifique-as cuidadosamente. Deve responder com clareza, adequação e correção linguística. **(4valores)**



Exame de Literatura para a Infância II

3º Ano do Curso de Educação Básica

I

Texto A

O bicho-palheiro bebeu, encheu o fole, e, ante o presente com que o vizo-rei o convidava, disse:

— Saiba Vossa Mercê que sou herbívoro; agora, se sua Grandeza me consente, levo esta carne para um ermitão, coitadinho, que passa o tempo a rezar pelas venturas do nosso vizo-rei.

— Pois leve e apareça lá pelo palácio, que eu gosto de conversar com gente que tem prática do mundo. Olhe, não viu a raposa Salta-Pocinhas?

— Encontrei-a a enganar o vizo-rei.

— Ah! de outro bosque? A mim não enganava ela...

— Enganar Vossa Mercê?! Quando eu deixar de ser bicho-palheiro poderá a raposa entrar com o meu senhor.

Folgou o lobo muito com a graça e, sempre que o bicho-palheiro ali vinha matar a sede – o que sucedia dia por dia – se entretinham ambos em amistoso convívio, trincando à mesa real e contando-se histórias da carochinha.

O estio, porém, foi passando, até que os primeiros borrifos tilintaram na terra seca, trazidos pelo Noroeste. Quando nesse dia o bicho-palheiro, depois de fazer as despedidas, chegou ao alto da vereda, despiu a palhoça com um alarde que pareceu mesmo diabrura. E, na sua verdadeira samarra, arrogante e farfante, a raposinha gritou para o lobo embasbacado:

— Vossa Mercê é vizo-rei, três vezes vizo-rei: pela força, pela bruteza, pela estupidez! Mas vizo-rei dos asnos, ó sendeiríssimo senhor!

O lobo deitou a correr atrás da Salta-Pocinhas, mas ela acolheu-se ao castelo onde não entravam cabeçorras como a dele.

E, depois daquele ultraje, a febre de vingança, mais ardente que todas as sedes, abrasou o peito do lobo Brutamontes, vizo-rei das selvas e penedais da Beira, por mercê de Leão, imperador do Soldão e terras do Preste João...

Aquilino Ribeiro, *Romance da Raposa*

Texto B

A raposa calou-se e olhou por muito tempo para o príncipezinho.

- Cativa-me, por favor, disse ela.

- Tenho muito gosto, respondeu o príncipezinho, mas falta-me tempo. Preciso de descobrir amigos e conhecer muitas coisas.

- Só se conhecem as coisas que se cativam, disse a raposa.

Os homens já não têm tempo para tomar conhecimento de nada. Compram coisas feitas aos mercadores. Mas como não existem mercadores amigos, os homens já não têm amigos. Se queres um amigo, cativa-me.

- Como é que hei-de fazer?, disse o príncipezinho.

- Tens de ter muita paciência, respondeu a raposa. Primeiro, sentas-te um pouco afastado de mim, assim, na relva. Eu olho para ti pelo rabinho do olho e tu não dizes nada. A linguagem é uma fonte de mal-entendidos. Mas, de dia para dia, podes sentar-te cada vez mais perto... (...)

O príncipezinho foi ver outra vez as rosas.

- Vós não sois nada parecidas com a minha rosa; ainda não sois nada, disse-lhes ele. Ninguém vos cativou, nem vós cativastes ninguém. Sois como era a minha raposa. Não passava de uma raposa igual a cem mil raposas. Mas fiz dela minha amiga e agora é única no mundo.

E as rosas ficaram bastante aborrecidas.

- Vós sois belas, mas vazias, disse-lhes mais. Ninguém vai morrer por vós. É certo que, quanto à minha rosa, qualquer vulgar transeunte julgará que ela se vos assemelha. Mas, sozinha, ela vale mais do que vós todas juntas, porque foi ela que eu reguei. Porque foi ela que pus numa redoma. Porque foi ela que abriguei com um biombo. Porque foi por causa dela que matei as lagartas (excepto duas ou três para as borboletas). Porque foi ela e só ela que eu vi lamentar-se ou gabar-se, ou mesmo, por vezes, calar-se. Porque é a minha rosa.

E voltando para junto da raposa:

- Adeus, disse ele.

- Adeus, disse a raposa. Vou dizer-te o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.

Antoine de Saint – Exupéry, *O Príncipezinho*

- Analise, do ponto de vista estético-literário e axiológico, e com base nos vetores por nós estudados relativamente às obras em questão (não esquecendo os ensaios recomendados a respeito das mesmas), os excertos transcritos na página anterior.

(cotação: 10 valores)

II

- Comente, numa composição cuidada, a opinião a seguir expandida por Fernando Azevedo, instruindo a sua resposta numa concretização prática a respeito do universo ficcional inerente a uma outra obra, à sua escolha, que tenha estudado, nesta unidade curricular, como exemplificativa do cânone da Literatura para a Infância:

“De facto, presentificando o Outro, dando-o a conhecer e, permitindo que o leitor, familiarizando-se com ele, experiencie a natureza e a amplitude das emoções humanas, a literatura alia à sua dimensão estética uma vertente projetiva de abertura à possibilidade da mudança, manifestando um potencial educativo que, de modo algum é despiciendo”

“Literatura infantil: receção leitora e competência literária”

(cotação: 5 valores)

III

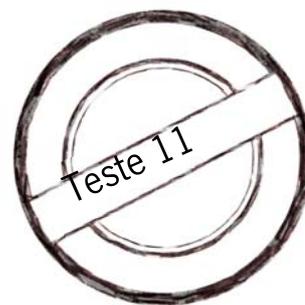
“A opção por esta modalidade [a do fantástico] parece oferecer ao escritor a possibilidade de construir um mundo que se constitui como desafio aos limites que foram impostos ao homem para fazer a leitura do real, procurando indagar, assim, um mundo cuja existência estará para além dos «limites do possível».

Henriqueta Gonçalves, *Olhares sobre o Fantástico na Literatura*

- Após um breve comentário à opinião acima exposta (máximo de 6 linhas), construa uma pequena narrativa breve (máximo de 12 linhas), em que a índole do fantástico esteja patenteada.

(cotação: 5 valores)

Exercício de Frequência de Literatura para a Infância



I Texto

Deslumbrado com aquela Lua Artificial, criada por ter pensado nela, e que tanto sonho e fluidez entornava no espectáculo da natureza em redor – todo um deserto lívido de luar e de areia ondulada -, João Sem medo tirou a carta do envelope e leu-a, sôfrego:

Meu caro João Sem Medo

Se não quiseres morrer, atravessa o deserto em qualquer direcção, porque todas irão dar magicamente ao mesmo ponto: o Oásis da Felicidade Verde. Mas não contes com o nosso auxílio. Arranja-te como puderes.

Oferecemos-te esta varinha de condão e já não é mau. Com ela poderás realizar todos os teus desejos. Basta que a aproximes de qualquer parte do corpo e digas o que pretendes. Mas perderás para sempre a parte do corpo em que tocares. Percebeste?

*Saudações mágicas do Presidente
do Sindicato Internacional das Fadas
e Artes Negras Correlativas*

Ao terminar a leitura, o achador da varinha abandonou a cabeça:

- Que estilo!

E acrescentou, abespinhado:

- Não querem lá ver as maçadoras aproveitarem-se de mim como cobaia para experiências de exemplos e proveitos! Ah!, como me irrita esta pretensão de quererem ensinar aos homens o que só os homens entendem: a vida, o sofrimento, o sacrifício... As parvas ainda não compreenderam que nós é que podemos dar-lhes lições?

Mas como de costume adaptou-se à realidade com rapidez (A rapidez lúcida do bom senso.) E, de varinha segura ao pescoço pelo cordão (não fosse cair e enterrar-se na areia), encetou a penosa marcha através do deserto, à claridade daquela Lua provisória, duas vezes maior do que a Lua vulgar de todas as noites, que pintava a paisagem de tinta alva e irreal...

Andou quilómetros e quilómetros a fio até rastejar de cansaço.

- Um camelo agora é que me calhava – desabafou por fim, vencido pela tentação de experimentar as virtudes da varinha. – Que diabo! Um dedo a menos não faz falta a ninguém. Em vez de o meter no nariz posso trocá-lo por um camelo forte e possante. Vamos a isto!

Assim o pensou, melhor o fez. Roçou com a varinha do dedo mínimo da mão esquerda e exigiu:

- Quero um camelo.

O dedo desvaneceu-se por artes de berliques e berloques e na areia surgiu um belo animal fulvo que o rapaz montou sem hesitações nem delongas. E a viagem adoçou-se logo de benignidade baloiçada...

Mas ao cabo de meia hora sobreveio-lhe a sensação vazia da fome acompanhada de dores persistentes no estômago.

- E se eu comesse um bife com batatas? – Propôs-se indeciso, a mastigar em seco. – Mais um dedo, menos um dedo, que importa a quem não toca viola? Vamos a isto.

Bateu com a vara no segundo dedo da mão e não tardou a lambe os beiços diante de um esplêndido bife cercado de batatinhas loiras.

- Como é que um bife tão grande cabia num dedo tão pequeno? – especulou no antegozo espiritual de devorar a própria carne assada pela grelha.

Mas reservando a solução desse problema para a sobremesa, dispôs-se a consumir a delícia antropófaga do bife. Entretanto lembrou-se de que precisava de um garfo e de uma faca. Além de lhe apetercer queijo, peras, bananas...

Um ror de coisas.

Quer dizer: no final da refeição estava maneta.

(...)

Acordou estremunhado com o grito penetrante de um homem de pesadelo (homem ou visão?) que se arrastava, súplice e escanzelado, na areia do deserto.

- Salva-me – gemia o mísero. – Dá-me um cavalo para poder chegar depressa ao Oásis, antes que morra.

- Onde queres tu que eu vá desencantar o cavalo, aqui no meio do deserto?... – enfureceu-se João Sem Medo, a defender com egoísmo o resto do corpo que sobrava das comezainas.

- Com a tua varinha – implorou o famélico, por certo industriado pelo Sindicato para aquela comédia da Tentação. – Transforma a tua perna esquerda num cavalo.

- A perna esquerda? Estás doido? E logo à noite, à ceia, que queres que eu coma?... O estômago?

Mas o desgraçado insistiu e João Sem Medo viu-o tão prostrado que não tardou a dar voltas e reviravoltas ao egoísmo para justificar a Boa Acção que se lhe condensava devagarinho no espírito:

- No fim de contas, talvez sinta mais prazer em salvar este miserável do que comer lagosta e beber champanhe logo à noite à luz das estrelas.

José Gomes Ferreira, «*As Aventuras de João Sem Medo*»

- **Proceda a uma análise crítica do texto, tendo em conta o conhecimento global da obra de que o mesmo é um extrato, bem como a bibliografia passiva que lhe foi recomendada. Ponha em evidência, entre outros aspetos que achar pertinentes, os valores conotativos, as isotopias e o cratilismo secundário, como características do texto literário, bem como a ideologia e os valores e as categorias da narrativa (não esquecendo a problemática do fantástico que é inerente a *Aventuras de João Sem Medo*).**

II

1. Comente, à luz do que estudou sobre o conceito de literatura para a infância, e o *corpus* que lhe é intrínseco, as afirmações que a seguintes se apresentam:

- “Os primórdios da literatura infantil escrita parecem assim demonstrar que esta literatura, sob o ponto de vista semântico-pragmático, exige normas e convenções muito peculiares de ficcionalidade, incompatíveis com uma conceção racionalista e mecanicista do mundo e da vida. O mundo possível dos textos da literatura infantil tem como características fundamentais as marcas semânticas da excecionalidade, do enigma, do insólito e do sortilégio e configura-se

muito frequentemente como um mundo contra factual, onde estão derogadas todas as leis, regras e convenções do mundo empírico e da vida humana, salvo no respeitante à superioridade intrínseca do bem sobre o mal, do amor sobre o ódio e da justiça sobre a injustiça.”

Vitor Aguiar e Silva, «*Nótula sobre o conceito de literatura infantil*»

- “A literatura infantil e juvenil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem, como destinatário expresso, a criança ou o jovem, e textos que pertencem àquilo que Juan Cervera (1991) designa como literatura anexada (as obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita de fronteira, isto é obras que não foram escritas a pensar nos mais novos como destinatários, mas que, por razões diversas, se divulgaram sobretudo como tal.”

Fernando Azevedo, «*Literatura infantil, receção leitora e competência literária*»

2. Refira-se, de uma forma objetiva e consistente, a uma época ou um autor que tenha estudado, no âmbito da História da Literatura para a Infância em Portugal, pondo em destaque as principais marcas de criação literária patentes nas suas obras ou em outros textos.

III

- Como exercício de escrita criativa, redija um pequeno texto sugestivo, de criação literária, em prosa ou em poesia, para crianças leitoras do 1^º CEB, em que se aplique uma *metáfora*, uma *catacrese* e uma *sinédoque*, justificando, no final, a presença das figuras de estilo em causa.

COTAÇÃO

1 – 9 valores

I- 1 – 4 valores

II- 2 – 4 valores

III- 3 valores

A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da Educação Literária

O presente questionário faz parte de um projeto de investigação, no âmbito de um Doutoramento, em curso, da Universidade do Minho, intitulado "A formação do professor de Língua Portuguesa: o lugar da educação literária". Este estudo pretende contribuir para conhecer como é que está a ser formado, no país, o professor de Português, para vir a ser formador de leitores literários. Como tal, este questionário destina-se apenas a estudantes que frequentam o 1º ou o 3º ano da Licenciatura em Educação Básica.

Se é o seu caso, solicitamos a sua colaboração respondendo a 22 questões (cerca de 15 minutos). A sua participação é muito importante para sabermos o que sente e pensa acerca da sua formação.

Comprometemo-nos a um tratamento das suas respostas estritamente confidencial, pelo que a segurança dos dados recolhidos é condição absoluta. Além disso, os resultados serão codificados e utilizados apenas neste estudo.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interrompê-la a qualquer momento. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

*Obrigatório

*

1. Ano de nascimento

*

2. Sexo

Masculino

Feminino

*

3. No Ensino Superior frequentou a área de Humanidades?

Sim

Não

*

4. Ano que frequenta (no caso de se encontrar matriculado/a em várias disciplinas de vários anos, indique o ano mais avançado da sua matrícula)

1º ano da Licenciatura em Educação Básica

3º ano da Licenciatura em Educação Básica

*

5. Instituição do Ensino Superior que frequenta (A resposta a esta pergunta apenas servirá para analisar a representatividade dos inquiridos e não será divulgada)

*

6. A Licenciatura em Educação Básica foi a sua primeira opção?

- Sim
 Não

*

7. A Licenciatura corresponde às sua expectativas? (sendo 1 correspondente a nada e 5 a muito)

1 2 3 4 5

*

8. Ordene as áreas de docência, para as quais esta licenciatura prepara, em função da sua preferência (sendo 4 a que mais prefere 1 a que menos prefere)

	1	2	3	4
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ciências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*

9. Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações sobre a formação do professor de língua

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente	Não concordo nem discordo
O trabalho de análise de obras literárias é fundamental na formação de um professor de língua.	<input type="radio"/>					
A educação literária de um professor de língua deve privilegiar a transmissão e aquisição de saberes sobre a Literatura.	<input type="radio"/>					
Na educação literária de um futuro professor de língua deve valorizar-se o conhecimento sobre autores e	<input type="radio"/>					

obras.						
A educação literária de um futuro professor de língua deve considerar a prática de análise sistemática de obras literárias.	<input type="radio"/>					
Na formação do professor de língua é fundamental desenvolver competências pessoais de leitura.	<input type="radio"/>					
Na formação de um futuro professor de língua deve-se dar prioridade à leitura de Literatura para a infância.	<input type="radio"/>					
Para se ser professor de língua é fundamental ler as obras literárias indicadas pelo professor.	<input type="radio"/>					
Um professor de língua é o principal formador de leitores literários.	<input type="radio"/>					
Uma das principais missões do professor de língua é formar leitores de literatura.	<input type="radio"/>					
Formar leitores na escola básica deve consistir no trabalho de análise de textos.	<input type="radio"/>					
Para formar leitores na escola básica deve-se dar prioridade à fruição da leitura.	<input type="radio"/>					
Na educação literária de um professor de língua deve ter lugar privilegiado a promoção de hábitos e de atitudes de leitura literária.	<input type="radio"/>					

O futuro professor de língua deve ser um conhecedor de Literatura

O futuro professor de língua deve ser um leitor frequente de Literatura

*

10. Nas aulas do meu curso tenho aprendido o 'por que' ensinar e o 'como' trabalhar os seguintes domínios do currículo do Ensino Básico

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Leitura	<input type="radio"/>				
Escrita	<input type="radio"/>				
Gramática	<input type="radio"/>				
Compreensão Oral	<input type="radio"/>				
Expressão Oral	<input type="radio"/>				
Educação Literária	<input type="radio"/>				

*

11. No seu entender que características deveria ter uma Unidade Curricular fundamental para a sua preparação para vir a formar futuros leitores? Justifique brevemente a sua resposta.

*

12. Na sua formação de professor, qual a frequência com que têm sido abordados nas suas aulas conteúdos sobre:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Textos/obras (modos; géneros; estrutura;...)	<input type="radio"/>				
Autores (vida, estilo...)	<input type="radio"/>				
Períodos Literários e História da Literatura	<input type="radio"/>				
Gramática do					

texto Literário (recursos expressivos...)	<input type="radio"/>				
Leitores (faixas etárias; características ...)	<input type="radio"/>				
Leitura (processo de interpretação; promoção...)	<input type="radio"/>				
Pedagogia da leitura e da Literatura: práticas de ensino (Atividades para o 1º e 2º Ciclo);	<input type="radio"/>				
Suportes de leitura (ebook, vídeos, Powerpoints...)	<input type="radio"/>				
Avaliação da leitura	<input type="radio"/>				

*

13. Ordene da mais frequente para a menos frequente, as competências que tem desenvolvido na sua formação académica para ser professor de língua

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
interpretar textos literários	<input type="radio"/>				
apreciar textos literários	<input type="radio"/>				
selecionar textos literários para utilizar nas minhas futuras práticas profissionais	<input type="radio"/>				
produzir materiais (em torno do texto literário) para utilizar na minha futura prática docente	<input type="radio"/>				
preparar aulas que tenham o texto literário como unidade fundamental e fundamentante	<input type="radio"/>				
usar metalinguagem literária	<input type="radio"/>				
ensinar os meus futuros alunos a interpretar textos literários	<input type="radio"/>				
promover a leitura literária junto dos meus futuros alunos	<input type="radio"/>				

animar a leitura literária junto dos meus futuros alunos	<input type="radio"/>				
avaliar os desempenhos da leitura literária dos meus futuros alunos	<input type="radio"/>				
	<input type="radio"/>				

*

14. No seu percurso de formação, no ensino superior, que tipo de atividades têm estado mais presentes

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Análise de obras literárias	<input type="radio"/>				
Definição de conceitos	<input type="radio"/>				
Debates sobre textos e leituras	<input type="radio"/>				
Apresentação de conteúdos sobre textos literários, por parte do professor.	<input type="radio"/>				
Leitura e discussão de obras em grupo.	<input type="radio"/>				
Apresentação de pesquisas sobre obras	<input type="radio"/>				
Resolução oral de questionários sobre excertos e obras	<input type="radio"/>				
Resolução escrita de questionários sobre textos (fichas)	<input type="radio"/>				
Produção de textos a partir de leituras (recensões, resenhas, ensaios ...)	<input type="radio"/>				
Análise de excertos	<input type="radio"/>				
Produção de materiais sobre obras literárias para o uso didático	<input type="radio"/>				

*

15. Indique um exemplo de uma obra literária que utilizaria, na sua futura prática profissional, para organizar uma atividade de educação literária com os seus futuros alunos:

16. Para a avaliação do seu desempenho, indique a frequência com que têm sido considerados:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Recensões sobre obras literárias	<input type="radio"/>				
Resolução de questionários sobre obras literárias	<input type="radio"/>				
Ensaio sobre obras literárias	<input type="radio"/>				
Apresentações orais de livros /obras	<input type="radio"/>				
Portefólios	<input type="radio"/>				
Diários de leitura	<input type="radio"/>				
Testes escritos	<input type="radio"/>				
Criação de suportes de leitura (ex.: ebooks...)	<input type="radio"/>				
Desenvolvimento de planificações de atividades em torno do texto literário para uso no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico	<input type="radio"/>				

17. (A questão 17. destina-se exclusivamente a estudantes do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica. Se não é o seu caso avance, por favor, para a questão 18.)

Agora que está prestes a terminar a sua formação (1º ciclo de estudos), indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo	Concordo parcialmente	Concordo plenamente	Não concordo nem discordo
Sinto-me preparado para ser formador de leitores literários	<input type="radio"/>					
Sinto que a minha formação foi suficiente para me tornar um mediador da leitura literária, junto dos estudantes do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico	<input type="radio"/>					

Sinto que tenho um conhecimento alargado de obras de Literatura para a infância e a juventude.	<input type="radio"/>					
Sinto que sei planificar uma aula em torno de uma obra literária	<input type="radio"/>					
Sinto que estou apto a avaliar competências de leitura literária	<input type="radio"/>					
Sinto que sei motivar jovens para a leitura literária	<input type="radio"/>					

*

18. Assinale o seu grau de concordância relativamente às seguintes afirmações sobre a formação do 'leitor literário'

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente	Não concordo nem discordo
O gosto pela leitura literária desenvolve-se exclusivamente no âmbito escolar.	<input type="radio"/>					
A família e os amigos são os contextos onde se desenvolve o gosto pela leitura literária.	<input type="radio"/>					
A análise dos textos literários diminui o prazer da leitura	<input type="radio"/>					
A forma como se estuda e ensina a Literatura na Universidade reforça a vontade de ler.	<input type="radio"/>					
É interessante compreender a forma como os textos literários estão construídos.	<input type="radio"/>					
Ler textos literários impostos pelas UC do curso não contribui para o prazer na leitura.	<input type="radio"/>					
Leio literatura independentemente da minha orientação profissional.	<input type="radio"/>					

19. Qual das seguintes frases exprime melhor o seu gosto e relação com a leitura literária?

- Sou viciado na leitura literária
- Gosto muito de ler textos literários
- Gosto de ler textos literários de vez em quando
- Gosto pouco de ler textos literários
- Não gosto nada de ler textos literários

20. Quantas obras literárias leu (para fins não escolares), mais ou menos, nos últimos 6 meses?

21. Da seguinte lista, seleccione o que leu na última semana.

- Jornais
- Revistas
- Livros literários
- Livros não literários
- Manuais Escolares
- Folhetos publicitários
- Não li nada

Outra:

22. Como sabe as pessoas lêem por diversos motivos. Indique quais das seguintes motivações se aplicam a si.

	Não se aplica	Aplica-se
Leio porque gosto e me diverte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio porque me dá estatuto perante os professores e os pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio porque os professores de Literatura sugerem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio para não me desatualizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio para obter uma classificação positiva às Unidades Curriculares da Licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio porque sou obrigado a ler para ser professor de Língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leio porque quero exprimir-me melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este questionário chegou ao fim.

Agradecemos a sua colaboração e estamos à sua inteira disposição para mais informações ou esclarecimentos que possa considerar pertinentes. Para tal, poderá contactar a responsável pelo projeto (Ana Isabel Pinto), através do e-mail: anaisapinto@hotmail.com.