

## A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR COMO INTERLOCUTOR QUALIFICADO

TRAINING IN LITERARY EDUCATION IN THE CONSTRUCTION OF THE TEACHER AS A QUALIFIED INTERLOCUTOR

FORMACIÓN EN EDUCACIÓN LITERARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROFESOR COMO INTERLOCUTOR CUALIFICADO

### **María João Pereira**

Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Investigadora e bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia na área de Educação Literária, formação de professores e práticas docentes. Porto, Portugal.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2204-5897>, e-mail: [mj.pereira.info@gmail.com](mailto:mj.pereira.info@gmail.com)

### **Ariana Cosme**

Docente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Coordenadora do Observatório da Vida nas Escolas integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Consultora de agrupamentos escolares que se enquadram quer em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) quer em Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP). Porto, Portugal.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>, e-mail: [ariana@fpce.up.pt](mailto:ariana@fpce.up.pt)

### **Maria Luísa Malato**

Docente na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Vice-Presidente da Associação Portuguesa de Literatura Comparada (2013-2018). Coeditora da Revista online de Filosofia e Literatura Pontes de Vista. Investigadora nas áreas da literatura dos séculos XVIII e XIX. Portugal  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5836-8532>, e-mail: [mlmalato@gmail.com](mailto:mlmalato@gmail.com)

### **RESUMO**

Este artigo apresenta um projeto de pesquisa-ação no âmbito de um curso de formação de professores no campo da Educação Literária, junto de cinco turmas de professores na cidade do Porto (Portugal) e cujo objetivo visava analisar e produzir conhecimento sobre as práticas docentes e o potencial pedagógico da Educação Literária. Assim, refletimos sobre a importância dos paradigmas pedagógicos pela forma como influenciam a ideia de Escola, o papel dos professores na definição da Educação Literária e sua importância enquanto instrumento pedagógico agregado à construção do programa. É nesta linha que se abrem caminhos para a reflexão sobre a Educação Literária enquanto espaço de promoção de democracia, motivador para a construção de cidadãos críticos sobre o mundo envolvente e que se reconhece a formação de professores como parte imprescindível de uma ação pedagógica reflexiva, apelando à ação de um professor enquanto “interlocutor qualificado” (COSME, 2009). Em síntese, podemos concluir que, através da cooperação entre professores participantes e investigadoras, tivemos aqui a oportunidade para aliar perspectivas e experiências sobre concepções e práticas em Educação Literária. Os discursos sobre as práticas são oportunidades para refletir sobre as próprias. Consideramos também que o que definimos como prática traça linhas de ação no trabalho pedagógico, com as suas estratégias e instrumentos específicos.

**Palavras-chave:** Educação Literária; escola; formação de professores.

### **ABSTRACT**

This article presents an action research project within the scope of a teacher training program in the field of Literary Education with five classes of teachers in the city of Porto (Portugal), whose aim is to analyze and produce knowledge about teaching practices and the pedagogical potential of Literary Education. Thus, we reflect on the importance of pedagogical paradigms by the way they influence the idea of School, the role of teachers in the definition of Literary Education and its importance as a pedagogical instrument added to the construction of the program. Therefore, paths are opened for reflection on Literary Education as a space for promoting democracy that motivates the construction of critical citizens about their context and that

teacher training is recognized as an essential part of a reflective pedagogical action, appealing to the action of a teacher as a “qualified interlocutor” (COSME, 2009). In summary, we can conclude that through the cooperation between participating teachers and researchers, we had here the opportunity to combine perspectives and experiences on concepts and practices in Literary Education. The speeches about practices are opportunities to reflect on them. We also consider that what we define as a practice traces lines of action in pedagogical work, with its specific strategies and instruments.

**Keywords:** literary education; school; teachers training.

### RESUMEN

Este artículo presenta un proyecto de investigación-acción en el marco de un curso de formación de profesores en el campo de la Educación Literaria, con cinco grupos de profesores en la ciudad de Oporto (Portugal) y cuyo objetivo fue analizar y producir conocimiento sobre las prácticas docentes y el potencial pedagógico de la Educación Literaria. Así, reflexionamos sobre la importancia de los paradigmas pedagógicos por la forma en que inciden en la idea de Escuela, el rol del docente en la definición de Educación Literaria y su importancia como instrumento pedagógico agregado a la construcción del programa. Es en esta línea que se abren caminos para la reflexión sobre la Educación Literaria como espacio de promoción de la democracia, que motiva la construcción de ciudadanos críticos sobre el mundo circundante y que la formación docente se reconoce como parte esencial de una acción pedagógica reflexiva, y entiende la acción del docente como “interlocutor cualificado” (COSME, 2009). En resumen, podemos concluir que, a través de la cooperación entre profesores e investigadores participantes, tuvimos la oportunidad de combinar perspectivas y experiencias sobre conceptos y prácticas en Educación Literaria. Los discursos sobre prácticas son oportunidades para reflexionar sobre las propias. También consideramos que lo que definimos como práctica define líneas de acción en el trabajo pedagógico, con sus estrategias e instrumentos específicos.

**Palabras-clave:** Educación Literaria, escuela, formación docente.

### INTRODUÇÃO

Temos assistido a transformações educacionais importantes, desde as mudanças nos parâmetros curriculares nacionais (MAGALHÃES; STOER, 2003; NEVES; PEREIRA; NATA, 2014), ao desenho de um perfil dos alunos para o século XXI, enquanto documento orientador para a ação docente. Este trabalho assenta-se nos princípios de um projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que permite às escolas desenhar de forma flexível o currículo no Ensino Básico e Secundário em Portugal. Paralelamente, o entendimento da escola, enquanto entidade democrática e promotora de cultura, tem sido assumido como um cenário relevante no trabalho em Educação Literária, no qual os professores revelam ser figuras pertinentes e indispensáveis pela forma como influenciam e promovem este trabalho.

Face à escassez de estudos sobre as práticas docentes nesta área de trabalho, consideramos que seria importante desenvolver um projeto de formação contínua de professores no âmbito da Educação Literária. Assim, propusemo-nos, entre fevereiro de 2019 e janeiro de 2020, dinamizar junto a diversos professores da cidade do Porto

(Portugal), a formação intitulada de “Educação Literária como prática pedagógica”, dentro de um quadro metodológico assente na investigação-ação. De acordo com a disponibilidade e interesse dos participantes, foram constituídas 5 turmas, em que se integraram 60 professores e totalizaram 80 horas de formação. Tendo em conta a diversidade de contextos, a formação formulou-se sob dois desígnios: (i) 3 turmas sob a sustentação da lógica de formação contínua, na qual as investigadoras se dirigiam aos contextos escolares; (ii) 2 turmas sob a sistematização do módulo de uma pós-graduação na faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), intitulada de “Leitura, Aprendizagem e Integração das Bibliotecas nas Atividades Educativas”.

Isto fez com que as turmas participantes se diferenciassem quanto ao número de sessões, horas e formação inicial dos professores, porém, mantinham-se os mesmos objetivos: (i) construir através e com os professores uma atitude de flexibilidade sobre as práticas da educação para a leitura, (ii) facultar uma oportunidade de se constituírem em leitores ativos e (iii) utilizar a literatura como potencial ferramenta para o reconhecimento e o desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres sociais e culturais em transformação.

Este trabalho com os professores foi acompanhado por um conjunto de questões que tinham como objetivo desafiá-los para este exercício de reflexão e problematização, nomeadamente: Que Escola queremos? De que professores precisamos? Que trabalho de organização pedagógica defendemos? Que definição de Educação Literária queremos assumir e explorar? A Educação Literária pode ser um instrumento pedagógico em contexto escolar? Que projeto de formação queremos implementar? Estas são questões que dão forma à reflexão que se propõe de seguida.

### **A escola que queremos e os professores de que precisamos**

A escola é um lugar vivo onde se confrontam pessoas, com particulares saberes, aprendizagens, espaços, famílias e pluralidade de identidades. Refletir sobre a escola que queremos é sempre pensar no mundo em que queremos viver e como podemos contribuir com ele e por isso esta reflexão não pode ser dissociada do seu tempo e contexto ou “abordada em função de uma abordagem ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue” (TRINDADE; COSME,

2010, p. 15). Assim, os professores e os alunos são atores ativos pela sua capacidade de se relacionar entre si e com o que neste espaço encontram. A escola é um lugar de encontros e desencontros no qual até os silêncios têm participação direta. Assim, quando vemos a escola como um lugar de decisão e de gestão curricular, devemos pensar na atividade pedagógica como uma atividade de investigação e de intervenção para a mudança, através da reflexão dos vários papéis e relações entre os membros da comunidade educativa e a forma como dialogam entre si (TRINDADE; COSME, 2010). Tal acontece porque

[...] não há aprendizagem sem estabelecermos comunicação, ainda que essa comunicação deva acontecer, quer em função das singularidades pessoais e culturais dos interlocutores, quer em função das particularidades epistemológicas do tipo de património cultural que, nas escolas, justifica essa comunicação (COSME, 2009, p. 47).

De acordo com Rui Canário (2003, 2005), a construção da escola deve orientar-se por três grandes finalidades:

- (1) a de construir uma escola na qual a aprendizagem se faça pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade económica vigente, já que é na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos de uma conceção transmissiva da aprendizagem, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber, conceção essa que contribui para o entendimento do ato pedagógico a partir dos pressupostos do paradigma da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010) que posteriormente iremos aprofundar no artigo;
- (2) a de fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu valor de uso para "ler" e intervir no mundo e não dos benefícios materiais ou simbólicos que promete no futuro;
- (3) a de transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela "política", isto é, pela vida em sociedade, na "pólis" onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante para com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para

pensar o mundo e nele intervir, como preconiza atualmente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>1</sup> (MARTINS *et al.*, 2017)

Não podemos pensar a escola como instituição estanque, parada no tempo, isenta de conceção política. Aliás, é face às exigências políticas, sociais e culturais do mundo onde nos inserimos que temos de abordar o trabalho educativo nas escolas, de acordo com outras finalidades, com outro tipo de organização do trabalho pedagógico na sala de aula e de outras estratégias de mediação didática (COSME; TRINDADE, 2010). Não se pode negar que a escola é um meio privilegiado de promover mudanças sociais, tendo assim que refletir e dar resposta aos desafios colocados pela sociedade em que vivemos atualmente (DEWEY, 2007). Daí o programa do XXI Governo Constitucional considerar “como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (PORTUGAL, 2018). Por mais que os tempos mudem, por mais que os desígnios políticos exijam à escola constante mudança, esta, se democrática, é e se quer como um espaço cívico, cultural e politizado para o exercício da cidadania e da democracia.

Desta forma, a ação da escola pode sofrer diferentes desenhos e desígnios pedagógicos de acordo com os princípios epistemológicos e até ontológicos que estão na base das suas ações e decisões pedagógicas. Estes ajudam a determinar as suas finalidades, os papéis e a relação entre os seus intervenientes educativos, a organização pedagógica que afeta a relação com o saber, com a aprendizagem e às quais correspondem estratégias pedagógicas, que podem ou não, unir a comunidade e o mundo. É sob esta perspetiva que desenhamos este trabalho, mais especificamente sob a alçada do *paradigma da comunicação* (COSME; TRINDADE, 2013), contrapondo-se ao paradigma da instrução (COSME; TRINDADE, 2013) que continua a ser uma espécie de hábito tendencioso nas práticas docentes e na sua visão sobre a escola. Assim sendo, começaremos por contrapor os diferentes paradigmas pedagógicos e a organização do trabalho educativo de forma a tornar claras as suas diferenças, enaltecendo as vantagens de um paradigma que considera a ação docente como um espaço de diálogo entre professores, alunos e o património

---

<sup>1</sup> Afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

cultural comum e que contribui para a construção da escola como espaço democrático e de participação cooperativa entre os intervenientes educativos (COSME; TRINDADE, 2010).

O *paradigma da instrução* (ibidem) está associado à escola tradicional e mercantilizada e se centra, essencialmente, no facto do professor assumir o papel de transmitir aos alunos a informação e o conhecimento previamente estabelecidos, sem reconhecer o aluno como parte integrante do processo. Este paradigma é aquele “que melhor correspondia aos desígnios históricos, políticos e culturais que, entre os séculos XVIII e XIX, explicam a sua emergência como instituição educativa socialmente preponderante” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 7), mas que hoje se revela como ineficaz quando pensamos a ação da escola. É neste sentido que devemos debater sobre a relevância de uma escola enquanto instituição sem a componente reflexiva, inflexível de mudança e na qual se privilegia um saber normativo, compartimentado em disciplinas regeladas, sem comunicação entre si, por parte tanto dos alunos, como dos professores. Marcado por estratégias pedagógicas sob a lógica da repetição-memorização-reprodução, neste paradigma a bagagem de aprendizagens que os alunos já possuem, fruto das experiências vivenciadas é, por norma, ignorada. O mesmo acontece com a componente avaliativa, maioritariamente composta por uma avaliação sumativa atenta ao resultado – que desvaloriza o processo de aprendizagem e é obtido por instrumentos avaliativos como testes standardizados.

Nesta lógica, os professores revelam-se reféns do currículo ao invés de considerá-lo enquanto ferramenta de organização do trabalho docente (TRINDADE, 2019). Ao mesmo tempo são os professores aqueles que exercem o autoritarismo sob a fantasia da autoridade, tornando-se uma dimensão exercida sem qualquer intenção de ser partilhada com os alunos. Consequentemente, a organização do trabalho pedagógico é marcada por dinâmicas da sala de aula baseadas na competição entre alunos. Tal acontece pela intensa procura do aluno standardizado que corresponda a princípios e comportamentos uniformizados. Na verdade, não só se visa obter um ideal tipo de aluno, mas também um ideal tipo de professor.

Por sua vez, no *paradigma da comunicação* (COSME; TRINDADE, 2013), o ato pedagógico passa a ser entendido pelo diálogo constante entre aluno, professor e património cultural comum e que contribui para a construção de momentos para que os alunos se formem enquanto seres sociais e individuais, não se limitando aos diferentes

conhecimentos lecionados. A visão de Escola e da organização do trabalho sob a lógica do paradigma da comunicação privilegia, por sua vez, o aprender (a ser) com autonomia, valorizando a cooperação ao invés da competição. A sua estrutura baseia-se na liberdade de pensamento (e no confronto entre as diversas perspectivas), estimulando o espírito crítico face aos diversos momentos de aprendizagem (formais, não formais e informais). A organização pedagógica baseada na cooperação (NIZA, 1978, 1979) tem efeitos no trabalho e aprendizagem nos alunos, entre alunos, entre alunos e professores e entre os próprios professores. Ou seja, há um trabalho recíproco e participado pelos vários intervenientes da relação pedagógica. Como tal, esta organização de trabalho educativo e pedagógico facilita o surgimento de “comunidades educativas” (TRINDADE; COSME, 2010, p. 3) dentro do contexto escolar. Aliás, de acordo com este pressuposto, a escola é vista como uma comunidade de aprendizagem, em que o termo *comunidade* resgata o cariz democrático do trabalho dentro e fora de sala de aula, desde logo ao reconhecer o cariz relacional das propostas aprendizagens.

Em relação à perceção curricular e o método avaliativo, estes interligam-se entre si. Na verdade, não podemos falar de um sem o outro, uma vez que é na sua relação que reside a atitude pensante e crítica da organização do trabalho pedagógico. Muito contrastante com o anterior modelo, estes pretendem refletir situações reais do mundo exterior à escola, não se restringindo ao saber escolar e meramente expositivo. Há deste modo uma preocupação com o domínio do aprender a aprender e também do aprender a analisar o processo de aprendizagem. Sendo assim, existirá um desenvolvimento de uma consciência crítica e de respeito pelos outros, e que hoje encontramos de forma muito clara no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que destaca áreas de competência como o pensamento crítico e criativo ou a autonomia e o relacionamento interpessoal. Este paradigma permite implementar e instituir uma cultura curricular associada a três princípios fundamentais:

- (1) o princípio do não isolamento da escola: uma escola disposta a interagir o mais possível com o meio e comunidade envolvente, bem como os diferentes intervenientes educativos, dentro e fora dela, como aliás se sugere nos documentos mais recentes da UNESCO quando definem uma escola inclusiva;
- (2) o princípio da diversidade curricular: o seu propósito é criar condições de sucesso para todos os alunos, sendo necessário reconhecer que a escola é

frequentada por diversos alunos, de diferentes contextos sociais com ritmos de aprendizagem variados, pressuposto este que é a base da construção do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho<sup>2</sup> (PORTUGAL, 2018);

(3) o princípio da articulação e da funcionalidade do currículo: a ideia de o currículo se desenvolver de forma integrada, tem em conta os saberes diversos a nível escolar, mas também as situações reais do mundo exterior tanto dos alunos, como dos professores, como atenta o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Ou seja, as aprendizagens passam a ser articuladas e funcionais. As tarefas e os instrumentos avaliativos são diversificados de forma a garantir uma avaliação mais fidedigna e coerente com as aprendizagens dos alunos; promovem uma maior participação dos alunos no processo de recolha de informação, capacitando-os a refletir ao longo da sua própria aprendizagem, numa lógica de autorregulação (COSME; FERREIRA; SOUSA; *et al.*, 2020; FERNANDES, 2008, 2011). Estes instrumentos exigem uma participação mais dinâmica dos alunos e entre alunos, que tenta ser sensível à integração de mais espaços e materiais além dos da sala de aula.

Nesta perspetiva, é coerente que os alunos se manifestem como coautores e atores diretos de participação social e cultural das suas próprias aprendizagens (CHARLOT, 2000), e que estes também se tornem intervenientes educativos, relevantes na reflexão dos valores e crenças existentes na sociedade (FREIRE, 2016). Resgata-se, então, um repensar do saber a partir dos desafios propostos pelos alunos. Desta forma, eles deixam de ser meros recetores de informações inocentemente consideradas como conhecimento, para serem participantes diretos na construção do saber e da relação pedagógica. Isto acontece porque este paradigma reconhece que a forma de organização e desenvolvimento do currículo é um dos motivos para que ainda se assista a um desigual sucesso entre alunos. A conceção curricular, como vimos acima, vai criar alicerces num pensamento e ação de flexibilidade, ou seja, baseando-se o refletir no agir, e o agir no refletido. Vai também inevitavelmente recair no questionamento e na crítica dos pressupostos curriculares das escolas anteriores e do contexto escolar no qual se insere (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018). O currículo é aqui um guia da ação docente, embebido nos saberes prévios e interesses dos

---

<sup>2</sup> O Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

alunos e especificidades da comunidade local. Em suma, vai recorrer a conteúdos que facilitem e que promovam um desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos, através de estratégias de organização de trabalho pedagógico que possibilitem facultar sentido aos conteúdos programáticos (pela sua relação com o quotidiano).

Nesta lógica, os professores possuem a oportunidade de assumirem um papel mais ativo e participativo na construção do saber, agora entendidos enquanto “interlocutores qualificados” (COSME, 2009), mas fazendo-o juntamente com os alunos. De modo a promover tanto as aprendizagens como o desenvolvimento de outras competências espectadas, os docentes, enquanto interpelam e são interpelados no seio de uma comunidade de aprendizagem, são então os responsáveis por proporcionar relações entre os estudantes e o património cultural comum (COSME; TRINDADE, 2013). Têm também um papel mais relevante na organização e no desenvolvimento curricular, uma vez que têm em conta os diferentes contextos em que se encontram os alunos, os seus ritmos e interesses na organização do trabalho pedagógico. Este interlocutor assenta-se na componente relacional: com o saber, os alunos, outros docentes e a comunidade. O conjunto dos professores “[...] constitui um movimento que corresponde tanto à denúncia das limitações e dos equívocos da racionalidade técnico-científica como à afirmação de um outro projecto de autonomia profissional [...] vinculado a um outro modo de entender as finalidades da Escola e o papel dos professores” (ibidem, p. 105).

Este professor está em permanente questionamento e reflexão sobre a compreensão da finalidade do que se ensina e do que se faz. Neste paradigma, é reconhecido ao processo educativo a sua densidade e complexidade, sem ignorar a função dos alunos como atores participativos. Neste sentido, aos professores também é conferida a oportunidade de assumir a reflexão sobre as suas práticas, criando contributos e implicações diretas na (re)construção de contextos curriculares, pedagógicos e didáticos:

A questão que se coloca aos professores, no âmbito da construção da sua profissionalidade, não pode ficar circunscrita ao desejo insensato de assumir um conhecimento profissional infalível. A questão que se coloca aos professores, de acordo com o paradigma da reflexividade docente, tem mais a ver com a necessidade destes se assumirem como profissionais qualificados, capazes de promover um olhar crítico e fundamentado sobre a realidade que os cerca, de forma a poderem intervir aí e assumirem decisões tão adequadas quanto possível. O que garante esta abordagem não é o facto dos professores serem detentores de respostas prontas e correctas face a todas as situações em que se encontrem envolvidos, mas

não sentirem a perda de controlo relativamente às decisões e tarefas que lhes dizem prioritariamente respeito (COSME, 2009, p. 118).

Em suma, o *paradigma da comunicação*, tal como o próprio nome indica, põe em comunicação todas as partes envolvidas no ato educativo. Assume que não se pode prever que Escola vamos ter, mas questiona a Escola que existe. Por isto mesmo fornece, de modo intuitivo, uma proposta de inovação pedagógica, ao abarcar no desafio de flexibilização curricular e ao construir a ação pedagógica que, através da cooperação (entre pessoas, saberes, olhares), resgata o sentido democrático da Escola e o sentido de responsabilidade do que é ser professor.

Desta forma torna-se urgente refletir sobre as diferentes práticas docentes e sobre as diferentes áreas de aprendizagem como potenciais instrumentos pedagógicos de implementação deste paradigma. Consideramos que a leitura e a Educação Literária têm se revelado ferramentas importantes neste sentido, pelos seus contributos ao desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

### **A educação literária como instrumento pedagógico**

No período de 1991 a 2001, a taxa de analfabetismo em Portugal diminuiu de 11% para 9%. Todavia, o país continuava a ter uma das maiores taxas de analfabetismo dentro dos países da OCDE, principalmente na população com idades situadas entre os 25 e os 64 anos (OCDE, 2006). Esta posição fragilizada também se observa quando falamos sobre os hábitos de leitura, pois regista-se, em geral, um declínio de leitura de livros e de outros dispositivos literários, como jornais (ibidem). Não obstante, face ao contexto escolar atual, de acordo com os dados do Relatório Nacional do Pisa (2019), os estudantes portugueses alcançaram uma pontuação média de 492 pontos<sup>3</sup>, em 2018. Embora não seja muito significativo, eles estão, no que à literacia de leitura diz respeito, cinco pontos acima da média da OCDE (487 pontos). Considerando os dois ciclos em que a leitura foi domínio principal, o resultado nacional alcançado em 2018 ficou significativamente acima da média obtida em 2000 (mais 22 pontos) e três pontos acima da média de 2009. Ainda dentro deste

---

<sup>3</sup> É uma escala acumulativa e constante e não referem o limite de pontuação máxima, ou seja, os alunos localizados em um determinado ponto, que dominam as habilidades descritas relativas a esse ponto, dominam também as habilidades descritas nos níveis mais baixos da escala. Além disso, as proficiências dos alunos e o parâmetro de dificuldade dos itens são localizados na mesma escala.

estudo, em 2009 e em 2018, a proporção de alunos portugueses de 15 anos interessados na discussão sobre livros com outras pessoas foi superior à observada na média da OCDE. Porém, algo paradoxalmente, a percentagem do gosto pela leitura desses mesmos jovens diminuiu 11%, em 2018. Esta tendência deve-se essencialmente ao facto de a leitura ser feita num registo de obrigatoriedade, associada aos trabalhos e responsabilidades escolares.

É importante essa reflexão uma vez que a Literatura e a Educação Literária têm-se revelado ferramentas importantes no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos quando possibilitam a construção de um imaginário próprio (JUNG, 2002; VYGOTSKY, 2009) e dão resposta à construção e relação com a sua identidade pessoal e social (BENAVENTE *et al.*, 1996; BETTELHEIM, 2013; CAVALCANTI, 2002, 2005, 2014; CERRILLO, 2010; COLELLO, 2007; COSME; TRINDADE, 2010; DEWEY, 2007, 1959; FREIRE, 1992; GOMES, 2016; TRINDADE; COSME, 2010). Assim, a existência de segmentos da população com hábitos de leitura e competências de literacia muito reduzidos constitui um problema social a auscultar, se pensarmos que a ausência de competências deste tipo pode constituir uma dificuldade no exercício da cidadania plena e aumentar os riscos de exclusão social (MAGALHÃES; STOER, 2003).

Do ponto de vista das políticas de promoção da leitura, devemos, é certo, destacar a importante presença de projetos como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o trabalho da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP). Apesar de serem projetos não exclusivos do contexto formal de educação, permitiram na escola incrementar a discussão e reflexão sobre a formação de leitores e desenvolver o gosto pela leitura, através da disposição mais facilitada e variada de materiais literários, projetos dinamizadores de leitura e apoios financeiros a escolas e bibliotecas locais. No contexto escolar, tornaram-se propostas relevantes na definição de documentos, na criação de uma comunidade de intervenientes educativos – desde professores, alunos, professores bibliotecários, autarquias, entre outros – em torno do gosto da leitura e formação de leitores.

É dentro destes pressupostos que reside o conceito de Educação Literária, ou seja, a formação e existência de leitores ativos, críticos e singulares através do contacto com textos literários variados, fomentando-se assim o gosto pela leitura (literária e do mundo). A leitura resulta de uma criação do texto pelo autor, mas, ao mesmo tempo, de uma recriação do leitor, no tempo e lugar dessa mesma relação. Nela, o leitor tem um papel importante na entrega e vivência para com o texto, decisivo para o paradigma da

comunicação, revelando a Educação Literária não só a importância da experiência do quotidiano do leitor, mas também o seu reportório de experiências sociais, culturais e emocionais no momento da leitura (AZEVEDO, 2007; AZEVEDO, 2011; BARTHES, 2009, SIM-SIM, 2006). Assim sendo, assumimos como decisivo que a Educação Literária não se apreenda pela quantidade de textos literários lidos ou analisados, mas sim pela componente relacional e crítica entre leitor e texto literário. Sob este olhar, no contexto escolar, o domínio de Educação Literária relaciona a parte curricular da formação de leitores com a matriz de cultura e cidadania, num saber estar que não pode deixar de ser individual e coletivo.

Neste contexto de reflexão, é importante enunciar o pensamento de Paulo Freire (1992; 2009), para definirmos a nossa visão de leitura. Concordamos com este autor quando refere que o trabalho da leitura é feito através e para a leitura do que nos envolve. A leitura está ao serviço do indivíduo e da sociedade, ou seja, na sua construção individual e cívica. Tanto a leitura como a escrita passam pela leitura do mundo. Isto porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2009, p. 12), o que implica o reconhecimento de que, enquanto leitores, nos reconhecemos nos textos literários, uma vez que estes se reconhecem no mundo que nos envolve. O contacto do leitor com a leitura é assim resultante da simbiose de experiências entre a ficção e a não ficção:

A leitura das obras literárias obriga-nos a um exercício da felicidade e do respeito na liberdade da interpretação. [...] 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 (ECO, 2014, p. 12-13).

Este exercício é resultante da componente simbólica, cultural e histórica das palavras, contos e textos literários com os quais vamos contactando. Esta componente densa e predominante do simbólico presente nas personagens, cenários e histórias, é uma das variáveis para o conhecimento de nós próprios, dos outros e sobre o mundo envolvente (BETTELHEIM, 2013; FOUCAMBERT, 1994; JUNG, 1997; PROPP, 1983). A sua densidade advém da constatação e relação entre “inconsciente coletivo” (JUNG, 1997), arquétipos e símbolos. O *inconsciente coletivo* é a parte do inconsciente individual que resulta da experiência ancestral da espécie: ela contém material psíquico que não provém somente da experiência pessoal, tendo igualmente um impacto marcante ao nível do

símbolo coletivo; e corresponde ao conjunto de crenças e valores comportamentais básicos do ser humano. Pode-se manifestar nas crenças religiosas, mitológicas ou no comportamento inconsciente do indivíduo, contribuindo (de forma inconsciente) para a construção do modo como percebemos e narramos o mundo. O conteúdo psíquico do inconsciente coletivo são os *arquétipos*, isto é, a linguagem primária e intuitiva da nossa psique. Ora o arquétipo, muito mais que uma imagem ou um conteúdo definido, tem uma forte influência na construção da personalidade. Os arquétipos, segundo Jung (2002, p. 19), “[...] contêm uma sabedoria revelada, originalmente oculta, e exprimem os segredos da alma em imagens magníficas”. Os *símbolos*, por sua vez, podem ser expressões conscientes dos arquétipos, mas os símbolos não são o sinónimo de arquétipos. O nosso inconsciente expressa-se através dos símbolos, conferindo-lhes características dinâmicas, podendo ser encontrados nos sonhos, mitos, contos, etc. Estes podem ser individuais, coletivos ou culturais e, ao contrário do inconsciente coletivo e seus arquétipos, podem sofrer redefinições ao longo do tempo pela intervenção das pessoas.

Em suma, e retomando a nossa argumentação, o processo de reconhecimento da influência do simbólico na construção do mundo e do eu faculta à Educação Literária uma riqueza para o trabalho docente, funcionando como instrumento pedagógico que potencia um maior sentido e significado face ao saber. Consequentemente, ela traz também uma responsabilidade por parte da Escola e dos seus professores, que devem interpretá-la para além do cumprimento de leituras obrigatórias. Isto acontece pela sua componente relacional e também porque se assume que o processo do outro também faculta ressonâncias em nós próprios. Assume-se também, através do conto e do faz de conta, a possibilidade de experimentação de ações e emoções numa arena imaginária segura, em que o leitor se confronta com as suas fragilidades, usando as suas forças.

A Educação Literária, nomeadamente nos documentos orientadores para a ação docente, constitui um saber relevante na construção do sujeito como pessoa capaz de ler o mundo de forma sofisticada e abrangente. No entanto, a introdução do domínio da “Educação Literária” no currículo ficou sempre aquém do potencial pedagógico que demonstramos até ao momento, até porque ficou associada à obrigatoriedade de leitura e ao trabalho de aferências, ou porque os momentos de interpretação e desenvolvimento de consciência crítica sobre os textos literários têm uma tendência de resposta pré-estabelecida e sem grande exploração simbólica ou cruzamento curricular. Porém, é

somente a partir das *Aprendizagens Essenciais* com vista a desenvolver e mobilizar as competências descritas no documento do *Perfil dos Alunos* (2017), que a Educação Literária e a formação de leitores podem ser reconhecidas enquanto ferramentas com o potencial para: o gosto e motivação para a leitura, o contacto com variados tipos de autores e textos e o desenvolvimento de espírito crítico:

No domínio da educação literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua (MARTINS *et al.*, 2017, p. 3).

Podemos afirmar que o trabalho em Educação Literária, sob esta perspetiva, traz o cariz transdisciplinar e transversal, ao unir saberes curriculares com significação do mundo. Aliando este olhar com uma escola enquanto “[...] espaço de cooperação cultural” (NIZA, 1992, p. 46), a Educação Literária revela ser tanto uma prática como um instrumento pedagógico qualificado no projeto de uma Escola sob o paradigma da comunicação. De acordo com este olhar, esta poderia criar hábitos de leitura com maior compromisso afetivo, bem como relações mais conhecedoras entre os diferentes atores educativos e realidades sociais. Tal como nas histórias, também as aprendizagens são afetivas e frutos de relações emotivas e racionais. A leitura e a escrita criam espaços para ideias e intervenientes educativos diferentes confraternizarem entre si. cremos que, num projeto educativo de Educação Literária sob esta lógica, seria mais eficaz na obtenção do gosto pela leitura. Tal acontece porque tanto a educação como a leitura são projetos constantes e em permanente transformação ao longo da vida.

Torna-se, pois, cremos, necessário resgatar o projeto da Educação Literária sob a lógica do *paradigma da comunicação* pela complexidade que ambas acarretam, tal como fomos descortinando ao longo deste artigo. Mais do que as competências linguísticas e de um domínio dos instrumentos de escrita e leitura, pretende-se aqui salientar o

desenvolvimento empático, individual e social dos sujeitos (GOMES, 2016; SARDINHA; AZEVEDO, 2013), proporcionado pelo contacto com a ficção literária. Neste sentido, a auscultação junto dos professores sobre o que estes designam como Educação Literária e como orientam o trabalho neste domínio era de extrema relevância. Assim, na próxima seção discutiremos como estas indagações foram consideradas na construção e implementação do projeto de formação.

### **Interpretar a formação numa lógica de ação qualificada**

Sob a intenção de apelar para uma construção conjunta da investigação, a realização de um programa de formação contínua pareceu-nos a opção mais adequada, na qual são fundamentais os discursos dos professores sobre o que é Educação Literária e como estes revêm o seu trabalho nesta área. Pretendíamos criar um projeto prático e aplicável ao contexto escolar como oportunidade de ação reflexiva em contexto de investigação.

É importante referir que o programa de formação que seguimos assenta sob linhas de investigação-ação – apoiando-se nos contributos de autores como Clara Coutinho (2015), Heidi Watts (1985), João Amado (2013), Lília Bartolomé (1996), Luísa Cortesão e Steve Stoer (1997), Maria Alfredo Moreira (2005), Natércio Afonso (2005) ou Patrícia Barros (2012) – que a definem como um processo reflexivo que cruza, de forma dinâmica, três integrantes: a investigação, a ação e a formação que “implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (AFONSO, 2005, p. 75).

Nesta perspetiva, pretendíamos que a formação estivesse ao serviço da investigação, mas também dos professores, bem como explorar a formação como um espaço de reflexão sobre a prática docente, mas também do nosso papel enquanto formadoras, num espaço/tempo de reflexão e partilha sobre as práticas, de ambas as partes. Ou seja, pretendíamos ver a ação do docente, mas também a formação como um contexto de “acção de interlocução qualificada” (COSME, 2009), para que pudesse se revelar um contexto de investigação rico e desafiante: a partir da troca entre formadoras e professores participantes aliamos conceitos a práticas, planificações ao improvisado, rigor científico ao senso-comum, da academia para o contexto escolar e vice-versa. Apesar de

reconhecemos que, no contexto de formação, o domínio da autoridade traz papéis diferenciados entre formadoras e formando, queríamos que a formação fosse um espaço/tempo para criar (em conjunto) a oportunidade de todos os participantes terem posições constantes de reflexão sobre as suas práticas. Uma oportunidade de, em comunicação, criar um todo orgânico:

[...] um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (SCHÖN, 1995, p. 13).

Para a exploração da Educação Literária enquanto instrumento pedagógico numa lógica de flexibilidade curricular, precisávamos centrar a formação nas definições dos professores participantes sobre Educação Literária. Posteriormente, o objetivo era descortinar as potencialidades do trabalho em Educação Literária enquanto ação qualificada e instrumento pedagógico, pelos motivos apresentados anteriormente. Esta escolha recaiu na assunção de que o entendimento e definição que temos sobre a prática esclarecem as estratégias pedagógicas e a forma como organizamos o trabalho enquanto docentes. Para a conceção, realização e reflexão do projeto de formação, foi necessário passar por diferentes fases.

A primeira fase foi fundamental para entender que definições sobre Educação Literária são usadas nos documentos pedagógicos orientadores da ação dos professores, e quais estratégias educativas acompanham o trabalho em Educação Literária nesses documentos. Também serviu para clarificar e perceber de que forma estes mesmos documentos têm (ou não) uma visão transversal e transdisciplinar da Educação Literária.

Na segunda fase, já enquanto a construção da formação se desenrolava, tínhamos como objetivo a reflexão das práticas docentes a partir da desconstrução das conceções sobre Educação Literária. Outro foco ao longo deste trabalho seria o de resgatar os professores participantes para o prazer de contactar com textos literários. Era entendido partilhar informações relevantes encontradas ao longo da pesquisa e análise teórica feitas ao longo da primeira fase. Esta tinha dado origem a diferentes temas e conteúdos que queríamos dinamizar. Entre eles estavam os fundamentos de competência da leitura e da escrita, a obra literária na sua relação com autor, leitor e estrutura literária, dinâmicas

pedagógicas com recurso a obras literárias (seus efeitos, relações e estratégias; aspetos socioculturais da literatura; o simbólico e o arquétipo; os contos e as histórias que contamos e sua relação com o mundo social; os fundamentos socioculturais da Educação Literária, dentro e fora do contexto escolar, e a formação de leitores): do texto ao contexto.

Para mobilizar estes temas através dos objetivos mencionados acima, era necessário criar estratégias pedagógicas dinâmicas e orgânicas. Através de textos literários, as atividades foram realizadas para debater conceitos teóricos e para motivar reflexões, preocupações e práticas do quotidiano escolar. As sessões foram arquitetadas e prosseguidas em roda, para estimular o diálogo e para o movimento entre participantes ser mais fluído (simulação de uma sala de aula mais caótica e orgânica). Os trabalhos realizados individualmente e em grupo queriam-se expostos nas paredes ou a cair do teto. As atividades de escrita criativa seriam recorrentes pela sua parceria com a leitura e os mapas mentais seriam instrumentos de estruturação de pensamento partilhado. Em geral, procurava-se uma liberdade ou uma criatividade formal que correspondesse ao conteúdo da sessão.

Foi aqui também que criámos uma pequena biblioteca que estaria presente em todas as sessões de formação. Esta servia de recurso quando as atividades surgiam, era abordada pelos professores participantes nos momentos de pausa ou no término de alguma dinâmica/trabalho realizado. Ou servia de mote para partilhas e experiências entre os professores, pelo reconhecimento (ou falta dele) dos livros presentes. Os livros escolhidos eram os denominados livros de “literatura infantil”, tendo como objetivo a aplicabilidade dos mesmos nos contextos profissionais de cada participante. Esta escolha também recaiu na ideia de que estes livros podiam, quando usados pelos adultos, igualmente sensibilizar e relacionar experiências pessoais quando lidos.

A terceira fase dependeu ainda mais de um interesse direto por parte das escolas e/ou agrupamentos de escolas, bem como da FPCE da Universidade do Porto envolvida nesta investigação: ou fizemos o convite formal às escolas ou as escolas, ao saber da formação, se propuseram a participar. Queria-se garantir que as escolas eram bem esclarecidas quanto às temáticas abordadas ao longo das sessões, como também se queria garantir a sua creditação. Isto deu origem a um envolvimento total de 5 turmas, 60 professores, e 80 horas de formação. A formação teve claramente dois desígnios: a

sustentação da lógica de formação contínua na qual as investigadoras se dirigiam aos contextos escolares (três turmas<sup>4</sup> – Turma 2, 3 e 4) e a sistematização do módulo de uma pós-graduação (duas turmas – Turma 1 e 5). Isto fez com que houvesse uma diversificação quanto ao número de sessões, número de horas, especificidade de professores, uma vez que a formação era moldada de acordo com disponibilidades do contexto e dos participantes.

Um fenómeno bem assumido ao longo da quarta fase foi que a ação ao longo da formação englobaria sempre dimensões e comportamentos imprevisíveis e aleatórios. Qualquer projeto de cooperação técnica, por mais bem concebido que esteja, acarreta efeitos secundários que podem interferir no desenrolar normal das atividades. Assim, é a nosso ver fundamental que os programas de formação estejam dotados de instrumentos de autoanálise de ação e que levem à prática um esforço de reflexão partilhada ao longo de todo o processo. A planificação das atividades foi um momento prévio muito relevante na construção do projeto, mas o caráter espontâneo do imprevisto tornou-se uma ferramenta essencial no cruzamento de participações e vontades dos participantes. Assim, a planificação permitiu pesquisas de temas, estratégias pedagógicas e materiais considerados importantes face ao tema proposto pela ação. Por outro lado, o imprevisto permitiu que a planificação servisse de guia condutor da sessão, garantiu uma ação avaliativa de monitorização reflexiva constante, permitindo à formadora não só alterar a sua ao longo das sessões, como implementar os participantes na própria construção do projeto.

Fase 1 CONTEXTUALIZAÇÃO	Fase 2 CONSTRUÇÃO	Fase 3 PROPOSTA	Fase 4 OPERACIONALIZAÇÃO
Análise da tradução dos documentos orientadores da ação docente – principalmente os relacionados com Educação Literária e organização do trabalho escolar	Construção da formação – preparação do seu desenho, temas a abordar, materiais, estratégias pedagógicas a dinamizar e sua creditação	Convite e apresentação da formação aos agrupamentos de Matosinhos e inserção da formação num módulo numa Pós-graduação da FPCEUP	Realização das sessões de formação

**Tabela 1:** Fases do projeto de formação

**Fonte:** autoras

<sup>4</sup> Os códigos turmas foram decididos pela ordem de realização das mesmas.

Foi criado um sistema de pilotagem que estivesse não só a favor da investigação implementada, como também ao serviço dos atores deste projeto. Este papel foi, então, desempenhado pela “avaliação-regulação”, cujas funções (operatória, participativa e formativa) possuíram diversas características. A função operatória, orientada para a ação e a tomada de decisões, serviu para revelar, explicitar e compreender os problemas surgidos no decorrer da realização da ação. Uma vez que “a avaliação conduz a resultados provisórios que devem ser submetidos à apreciação dos actores numa perspectiva de diálogo e confrontação” (CASTRO-ALMEIDA; LE BOTERF; NÓVOA, 1993, p. 128), é esta atitude de reflexão que permite testar a pertinência e os fundamentos das observações e das interpretações propostas. Assim, como referido anteriormente, o ajuste e a validação da formação dependem, em primeira mão, do diálogo entre os atores participantes envolvidos no projeto de formação e dos investigadores. Para tal, criámos instrumentos de apreciação e avaliação para cada sessão da formação que dava conta dos materiais disponibilizados pelas formadoras, as temáticas abordadas, as estratégias pedagógicas, atividades dinamizadas e sua relação com as temáticas abordadas e sugestões de temas ou atividades que os formandos quisessem explorar ou ver aprofundados.

Além disto, tudo o que era partilhado durante as sessões era tido em conta e usado como reflexões para repensar a prática, numa perspetiva de construção de uma unidade dialógica (FREIRE, 2016), possibilitando o ajustamento mais adequado de alguns aspetos. Isto porque a função permanente da avaliação se caracteriza por intervir ao longo do ciclo de vida da própria formação. A avaliação, aliada à ideia de monitorização, deve ser participativa e de carácter pluralista, transformando-se num momento de diálogo entre os vários interlocutores. Por último, a natureza formativa da avaliação (COSME; FERREIRA; SOUSA *et al.*, 2020) traduz um momento de aprendizagem para todos os atores envolvidos no projeto, através da prática, favorecendo igualmente o diálogo e a tomada de consciência individual e coletiva, ao serviço da eficácia da ação.

É dentro deste quadro que Schön (1993) defende que uma reflexão na ação é co-construída pelo profissional que lhe deve dar sentido, através da exploração de um conhecimento espontâneo e intuitivo. Conhecimento este que está presente na ação e designado pelo teórico como conhecimento na ação (SCHÖN, 1997, 2000; BARROS, 2012). Desta forma, “as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autónoma” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p.; 391), relacional e significativa. É nesta atitude

participativa, mas também reflexiva, que os docentes promovem uma atitude de flexibilidade, ou seja, de permanente reflexão e ação sobre essa mesma reflexão (SCHÖN, 1997, 2000).

Os professores numa fase inicial estavam divididos face às suas noções sobre Educação Literária: uns assumem-na como um domínio criado pelo Ministério da Educação, a ser cumprido ao realizarem leituras obrigatórias estipuladas previamente pelas Metas Curriculares através de horas de conto e na análise gramatical e estrutural dos textos literários mobilizados; outros afirmam-na como formação global do leitor, desprendidos dos sumários e obrigatoriedade de leituras, usando os textos literários como forma de exploração do currículo, gestão de conflitos e problematização de temas sociais e emocionais. Esta constatação foi baseada também nas partilhas e questionamentos das práticas em Educação Literária no seu quotidiano. No decorrer da formação, o uso de estratégias pedagógicas ativas como a escrita criativa, associação de palavras e mapas mentais, como referimos anteriormente, revelaram ser ferramentas importantes no refletir sobre conceções teóricas e práticas em Educação Literária. Pelo seu cariz experiencial e vivencial, os professores participantes sentiam-se impulsionados a partir de uma ação prática para depois mais ativamente refletirem sobre o que faziam (nas sessões e no que faziam na sua sala de aula). As resistências aqui – embora também elas escassas – justificaram-se pelo confronto direto com as suas práticas docentes. Nestes casos, ao entenderem os efeitos de interesse e participação em si mesmos, pelo uso de textos literários e estratégias pedagógicas ativas, alguns participantes sugeriram formas de tirar legitimidade às estratégias em causa. A falta de tempo, a burocracia, o não ter energia para tal ou a falta de entendimento por parte das famílias foram algumas das justificações para a escassez de práticas mais participativas em Educação Literária e a sua visão difusa da análise de textos. No entanto, podemos afirmar que, já no final das sessões, ou os professores constataram que já se reviam na visão e práticas que trouxemos sobre Educação Literária ou referiam que queriam trazer para as suas escolas este trabalho de formação do leitor com maior responsabilidade e afinco, pelo seu cruzamento com o mundo.

## NOTA CONCLUSIVA

Em jeito de conclusão, consideramos que, para pensarmos uma Escola sob os desígnios do paradigma da comunicação, é urgente interpretarmos a formação numa lógica de ação qualificada. Esta seria a resposta dinâmica e dialogante que pode ter o potencial de responder aos desafios e à complexidade do processo educativo a partir da reflexão sobre as práticas docentes. Assumimos que não existe aprendizagem sem comunicação, “ainda que essa comunicação deva acontecer, quer em função das singularidades pessoais e culturais dos interlocutores, quer em função das particularidades epistemológicas do tipo de património cultural que, nas escolas, justifica essa comunicação” (COSME, 2009, p. 47).

Através da cooperação entre professores participantes e investigadoras, tivemos aqui a oportunidade (de tempo e espaço) para aliar perspetivas e experiências sobre conceções e práticas em Educação Literária. De uma forma preliminar conseguimos afirmar que a atitude dos professores foi participativa e proactiva no decorrer das sessões, com alguns casos mais escassos (mas não menos importantes) de professores mais resistentes à integração das dinâmicas de grupo e nos momentos de reflexão sobre a Educação Literária no sentido que aqui demonstramos.

Complexa pela sua vertente simbólica e social, torna-se urgente pensar a Educação Literária como instrumento pedagógico no resgate do cariz relacional na Escola democrática, no trabalho pedagógico e na construção de cidadãos críticos. Consideramos que os discursos sobre as práticas são oportunidades para refletir sobre as próprias práticas. Consideramos também que o que definimos enquanto prática traça linhas de ação no trabalho pedagógico, com as suas estratégias e instrumentos específicos. É pela experiência de partilha, diálogo e cooperação que criamos um laboratório social de experimentação de ideias como de novos instrumentos ativos que potenciam a reflexão. Todas as experiências são importantes, na medida em que podemos vivenciar e contactar com realidades distintas daquelas a que estamos habituados, sendo uma mais-valia para o nosso enriquecimento enquanto ser humano. Tornamo-nos muito mais despertos e consciencializados na medida em que futuras ações poderão ser conduzidas e reformuladas: “qualquer novo projecto é um projecto novo, isto é, mesmo que se inspire numa acção anterior, tem de se adaptar a contextos que são de algum modo únicos” (CASTRO-ALMEIDA, LE BOTERF; NÓVOA, 1993, p. 121).

## REFERÊNCIAS

AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Porto: ASA Editores, 2005.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

AZEVEDO, F. **Formar leitores: das teorias às práticas**. Lisboa: Lidel, 2007.<sup>[1]</sup><sup>[2]</sup><sup>[3]</sup><sup>[4]</sup><sup>[5]</sup>

AZEVEDO, F. Palavras e imagens que permitam interrogar o mundo. In: AZEVEDO F. et al. **Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens**. Braga: FCT- Fundação da Ciência e Tecnologia, 2011.

BARROS, P. **A investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes**. 2012. 510 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação; Especialidade em Supervisão Pedagógica) – Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2012.

BARTHES, R. **O prazer do texto precedido de variações sobre a escrita**. Lisboa: Edições 70, 2009.<sup>[6]</sup><sup>[7]</sup><sup>[8]</sup><sup>[9]</sup><sup>[10]</sup>

BARTOLOMÉ, L. Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy. In: LEISTYNA, Pepi; WOODRUM, Arlie; SHERBLOM, Stephen (ed.). **Breaking free: The transformative power of critical pedagogy**. Cambridge: Harvard Educational Review, 1996. (HER Reprint Series, 27). p. 229-252.

BENAVENTE, A. et al. **A literatura em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação, 1996.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. Lisboa: Bertrand Editora, 2013.

CANÁRIO, R. A «aprendizagem ao longo da vida»: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 189-207.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto editora, 2005.

CASTRO-ALMEIDA, C.; LE BOTERF, G.; NÓVOA, A. A avaliação participativa no decurso dos projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE). In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.

CAVALCANTI, J. **E foram felizes para sempre?** Releitura do conto de fadas numa abordagem psicocrítica. Recife: Prazer de Ler, 2005.

CAVALCANTI, J. A leitura e a educação intercultural: exigência de novas práticas educativas. **Tendências Pedagógicas**, Madrid, vol. 23, p. 257-270, 2014.

CERRILLO, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria**. Hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Octaedro, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução B. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLELLO, S. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

CORTESÃO, L.; STOER. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multi cultural. **Educação, sociedade & culturas**, Porto, v. 7, p. 7-28, 1997.

COSME, A. **Ser professor**: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada. Porto: Livpsic, 2009.

COSME, A.; FERREIRA, D.; SOUSA, A. *et al.* **Avaliação das aprendizagens**. Porto: Porto Editora, 2020.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Aprender a aprender na escola**: Por quê? Como? Quando?. Pinhais, PR: Editora Melo, 2010.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Organização e gestão do trabalho pedagógico**: perspectivas, questões, desafios e respostas. Porto: Mais Leituras, 2013.

COUTINHO, C. P. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**. Teoria e prática. Coimbra: Edições Almedina, 2015.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Lisboa: Didática Editora, 2007.

DIREÇÃO-GERAL DE EDUCAÇÃO. **Aprendizagens essenciais** – articulação com o perfil dos alunos de Português. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

ECO, U. **Sobre literatura**. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347 - 372, set./dez. 2008.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J.M. D. (ed.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, P. **Educação Literária no 1º ciclo: para lá do livro**. 2016. 99 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2016.

JUNG, C. **A vida simbólica: escritos diversos**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

JUNG, C. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. **A escola para todos e a excelência académica**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2003.

MARTINS, G. *et al.* **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2017.

MOREIRA, M. A. **A investigação-acção na formação em supervisão no ensino de inglês: processos de (co-)construção de conhecimento profissional**. 2014. 479 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade do Minho, Minho, Portugal, 2005.

NEVES, T.; PEREIRA, M. J.; NATA, G. Head teachers' perceptions of secondary school rankings: Their nature, media coverage and impact on schools and the educational arena. **Education as Change**, Johannesburg, v. 18, n. 2, 2014. Doi: 10.1080/16823206.2014.926829

NIZA, S. A participação cooperada na escola e na sociedade. In: NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; Ó, J. R. d. (ed.). **Sérgio Niza: escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China Edições, 1978. p. 56-57.

NIZA, S. O trabalho cooperativo na educação democrática. In: NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; Ó, J. R. d. (ed.). **Sérgio Niza: escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China Edições, 1979. p. 67 - 68.

- NIZA, S. Em comum assumimos uma educação democrática. In: VILHENA, G. et al. (org.). **Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna**. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, 1992. (Cadernos de Formação Cooperada, 1).
- OCDE. **Education at a Glance: OECD Indicators**. Paris: OECD Rights and Translation Unit (PAC), 2006.
- PISA. **PISA 2018 – PORTUGAL**. Relatório Nacional. Lisboa: IAVE, I.P., 2018.
- PORTUGAL. **Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018**. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.
- PROPP, V. **Morfologia do conto**. Lisboa: Veja, 1983.
- ROLDÃO, M.; ALMEIDA, S. **Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores**. Lisboa: Direção-Geral da Educação, 2018.
- SARDINHA, M. G.; AZEVEDO, F. **Didática e práticas: a língua e a educação literária**. Guimarães: Opera Omnia, 2013.
- SCHÖN, D. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books, 1995.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997. p. 77 - 91.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SIM-SIM, I. **Ler e ensinar a ler**. Porto: Edições ASA, 2006.
- TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.
- TRINDADE, R. **Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas**. Porto: Leya Educação, 2019.
- TRINDADE, R.; COSME, A. **Educar e aprender na escola - Questões, desafios e respostas pedagógicas**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**, 2017.
- VYGOTSKY, L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

WATTS, H. When teachers are researchers, teaching improves. **Journal of Staff Development**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 118-127, 1985.

Recebido em: 22/01/2021

Parecer em: 29/07/2021

Aprovado em: 29/07/2021