

**Práticas de leitura literária no 1.º ciclo do ensino básico  
para a compreensão do agir docente em Portugal<sup>1</sup>**  
**Literary Reading Practices in the 1st cycle of Basic Education  
Understanding the teaching activity in Portugal**

Luísa Álvares Pereira<sup>2</sup>

Luciana Cabral Pereira<sup>3</sup>

Inês Cardoso<sup>4</sup>

**RESUMO:** Com este trabalho queremos contribuir para a compreensão do tratamento atual da leitura literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) em Portugal, isto é, nos primeiros quatro anos de escolaridade (crianças dos 6 aos 10 anos), bem como para uma reflexão crítica que incentive a continuidade de investimentos que sejam aliados de um agir docente reflexivo e colaborativo. Para o efeito, traçamos um percurso das prioridades que têm sido consignadas pelos documentos oficiais desde 1991 até aos programas, metas e orientações atualmente em vigor. Consideramos, de igual modo, alguns projetos na área da Leitura e o seu impacto já avaliado na promoção da leitura literária nos últimos anos, no nível de ensino em apreço, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a “Casa da Leitura”. Os resultados do conjunto de medidas enunciadas evidenciaram, segundo estudos que têm sido feitos, uma enorme evolução dos alunos portugueses na leitura de textos literários, pelo que esta situação tem configurado (e beneficiado de) um quadro muito favorável a um trabalho docente com a leitura literária muito mais fundamentado. Quisemos, portanto, conhecer que práticas de leitura literária estão a ser operacionalizadas nas escolas portuguesas, no 1.º CEB, e que relação com a literatura – e com os recursos e orientações oficiais – enforma esse agir. Apresentaremos, assim, dados de um inquérito distribuído a várias dezenas de professores do 1.º CEB sobre a utilização de textos literários em contexto de sala de aula. Os dados que revelaremos não desmentem o ambiente propício a uma educação literária consistente que está a acontecer nas escolas primárias portuguesas, o que não significa que não tenhamos detetado zonas mais carentes de formação/intervenção. Terminaremos por enunciar um decálogo, tradutor das práticas mais recorrentes da nossa amostra, e faremos algumas recomendações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação literária. Primeiro ciclo do ensino básico. Leitura literária. Didáticas.

**ABSTRACT:** This article aims to contribute to the understanding of the current approach to literary reading in the 1st cycle of basic education (CBE) in Portugal, i.e., in the first four years of schooling (children from 6 to 10 years old), as well as to provide a critical reflection that encourages continued investments that promote a reflective and collaborative teaching activity. To this end, this study outlines the priorities that have been set out in the official documents from 1991 to the programs, targets and guidelines currently in force. It also considers some projects in the reading area and their already assessed impact on the promotion of literary reading within the level of education under scrutiny in recent years, namely the “Plano Nacional de Leitura” (PNL - National Reading Plan) and the “Casa da Leitura” (Reading House). The results of the mentioned set of measures showed, according to studies that have been made, a great evolution of the Portuguese students in the reading of literary texts. This situation has configured (and benefited from) a very favorable context to a very well-grounded teaching of literary reading. Therefore, this article explores what literary reading practices are being operationalized in Portuguese schools, in the 1st CBE, and which relationship with literature—and with official resources and guidelines—shapes this action. Data are herein reported from a survey distributed to several dozens of teachers in the 1st CBE on the use of literary texts in the classroom. These data do not belittle the environment conducive to a consistent literary education that is taking place in Portuguese primary schools, which does not mean that no areas were detected that lack training or intervention. This article ends by enunciating a decalogue, highlighting the most recurring practices of present sample, and making some recommendations.

**KEYWORDS:** Literary education. First cycle of basic school. Literary reading. Didactics.

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

<sup>2</sup> Professora Auxiliar com Agregação, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Investigadora do *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)* e do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL).

<sup>3</sup> Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da UTAD e Professora Assistente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Investigadora do CITCEM.

<sup>4</sup> *Sessional Assistant Professor* no Department of Languages, Literatures and Linguistics na York University, Canadá - Docente do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua. Investigadora do CIDTFF.

## 1. Introdução

A questão do ensino da Leitura Literária tem sido, ao longo dos tempos, objeto de múltiplas polémicas em Portugal, a diferentes níveis, desde logo, ao nível da definição do próprio conceito de Leitura Literária (LL), e também ao nível da definição das suas finalidades. Ou seja, tanto a procura de uma racionalidade para aquilo que constitui uma forma de ler literariamente como o entendimento do que perfaz um ensino com atividades produtivas para desenvolver competências de leitura da literatura constituem temas controversos e marcados por enormes equívocos (PEREIRA, 2005, 2011).

Apesar do debate sobre o modo de ler literatura na escola se ter situado sempre mais a nível do Ensino Secundário, até pelas exigências de conteúdo deste nível de ensino e pela questão da seleção de um cânone ou não, a verdade é que a polémica se tem vindo a expandir para o nível do Ensino Fundamental<sup>5</sup>, tendo-se tornado mais presente no tempo atual, com a definição de Metas Curriculares, em 2012, que criam, pela primeira vez, o domínio da *Educação Literária*, detentor do seu lugar próprio também no “Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)<sup>6</sup>. Em artigo publicado no *site* da Associação de Professores de Português, lê-se:

[...] o domínio da educação literária repete e entra em conflito desnecessário com a leitura e a escrita. 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? Creio que o ensino da literatura só tem a ganhar em não ser considerado como uma coisa esclerosada, fechada em si mesma, mas antes como parte da nossa experiência de habitantes desta língua que tem um património que nos enriquece a todos, mesmo aos que não se interessam muito pela literatura propriamente dita, pois a perspetiva estética e a complexidade retórica estão presentes em muitas situações não propriamente literárias. (REDES, 2015)

Deste modo, ficam visíveis algumas das dimensões discutíveis quanto à consideração de uma Aprendizagem ligada expressamente à Educação literária.

Num contexto de enormes mudanças na última década, tais como a definição de um Currículo – Programas de Português para o Ensino Básico, de 2009, implementado, pela

---

<sup>5</sup> Considerem-se, por exemplo, vários congressos nacionais e internacionais, como “A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas” (AZEVEDO, 2003), “Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente” (VIANA et al., 2014), e publicações, para vários públicos, que discutem estas questões e procuram fornecer orientações, como “Globalização na Literatura Infantil: Vozes, rostos e imagens” (AZEVEDO et al., 2011).

<sup>6</sup> Documento em consulta pública até 13 de março de 2017.

primeira vez a nível nacional, em 2012-13 e substituído por outro em 2015, de Metas curriculares (BUESCU et al., 2015) – na sequência de duas propostas anteriores, uma de 2012, dos mesmos autores, e outra de 2010 –, de implementação de um sistema de leitura nacional, através de vários programas, Plano Nacional de Leitura (PNL, desde 2006), a Casa da Leitura (desde 2007) e de uma produção literária intensa e feliz (RAMOS, 2012), pelo menos nos últimos 15 anos, o contexto da leitura literária sofreu em Portugal mudanças muito significativas que importa explicar para perceber o impacto que podem ter tido em matéria de ação didática.

Assim, neste trabalho, apresentaremos alguns dados de um inquérito por questionário, a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que permitam contribuir para a definição de uma imagem do que vem sendo, tendencialmente, o rumo do ensino da leitura literária em Portugal às crianças do 1.º CEB, tendo, por vezes, como contraponto, uma outra panorâmica que traçámos em 2005 (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005) e, obviamente, tendo como pano de fundo o enquadramento oficial que começámos por referir.

Procuraremos apresentar este quadro em três pontos, seguidos de uma reflexão final.

### **1.1 A Educação Literária nos Programas e em outros documentos oficiais**

A presença do texto literário sempre foi uma constante no currículo de língua portuguesa/português, sujeito, portanto, a distintos propósitos e abordagens, sendo que o caminho que se vem fazendo desde o Programa de Português de 1991, passando pelo de 2009, apresenta, nalguns pontos, uma corroboração no Programa atualmente em vigor (BUESCU, 2015), mas, noutros, uma clara mudança, cujos efeitos ainda não é possível considerar.

De facto, no texto de 1991, não encontramos uma referência explícita à educação literária, apesar de, posteriormente, em edição revista (2004), o documento referir que, no âmbito da Comunicação Escrita, as crianças devem desenvolver o gosto pela Escrita e Leitura, contactando com diversos registos de escrita, experimentando situações que despertem o gosto pela língua, por exemplo em atividades de biblioteca de turma, da escola, ouvindo ler histórias e “livros de extensão e complexidade progressivamente alargadas”, colocando hipóteses acerca do conteúdo dos livros. Além disto, devem desenvolver as competências de Escrita e Leitura, participando em situações propícias ao desenvolvimento de tais competências, relacionando textos lidos com as suas vivências, identificando personagens e recriando textos em várias linguagens, entre outras atividades.

Assim, o documento programático inclui referências dispersas em relação ao texto literário, surgindo explicitamente na componente da comunicação oral - para os 4 anos do 1.º CEB -, também muito associado ao património oral, e na componente da comunicação escrita (para os dois últimos anos). No primeiro caso, a propósito de tarefas de recolha, reprodução, comparação e produção e, no segundo, de registo escrito. O documento não contempla, para este ciclo, quaisquer sugestões de leitura.

Os programas de Português (REIS et al., 2009), que se iniciaram no ano letivo de 2011-12 apenas em alguns níveis de ensino e anos escolares, na sequência de um processo de formação nacional de professores que ocorreu em 2010/11, coexistiram, por isso, com os anteriores. Apesar desta coexistência, constata-se a existência de um “clima favorável” para a maior e melhor integração da literatura no currículo efetivo do 1.º CEB, desde logo devido à implementação de um programa nacional de formação contínua conducente à preparação para a implementação dos programas de 2009, que, a montante, proporcionou formação na área da leitura de textos literários. Veja-se, a este propósito, o que dizem as autoras do artigo “O Movimento da Escola Moderna e o ensino da Literatura no 1.º CEB - uma abordagem pedagógica numa turma de 1.º ano”:

“Pensamos que tem havido sinais da vontade de alterar a postura quanto ao trabalho a desenvolver, na escola, no que respeita ao texto literário. Até ao ano letivo de 2009/2010 foi implementado um Programa Nacional de Ensino do Português, para os professores do 1.º CEB, no qual se valoriza também o domínio do literário”. (GONÇALVES et al., 2013, p. 82)

Assim, torna-se relevante destacar aqui a forma como o Programa de Português de 2009 – e, depois, o de 2015 – consubstanciam este caminho de atenção à literacia literária, numa linha de coexistência com outras literacias. O texto programático de 2009 assume, desde a introdução, a necessidade de 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” (REIS, 2009, p. 5).

Também aparecem indicações de leitura para os diferentes ciclos, sendo que, no caso do 1.º CEB, seguem nitidamente o PNL. Acentua-se, de qualquer forma, a necessidade do convívio “assíduo e precoce” com a literatura; indicam-se também critérios de seleção dos textos a ler, tais como a representatividade, qualidade, integridade, progressão e diversidade.

Relativamente a esta diversidade textual, sublinha-se a importância da construção de “uma cultura literária partilhada” (REIS, 2009, p. 62), com textos de autores clássicos e contemporâneos, textos de autores portugueses e estrangeiros, com uma maior visibilidade para expressões literárias da lusofonia, e textos de diferentes géneros literários. Estas indicações não listam nomes de autores, antes deixam para os professores a listagem do *corpus* concreto a trabalhar. Em outro sentido caminha o Programa de 2015, quando procura

[...] definir um corpus único por ano letivo para todas as salas de aula do país a fim de “não reproduzir diferenças socioculturais exteriores”. Desta asserção, concluímos que, até agora, na opinião dos autores do programa, a possibilidade de os professores escolherem os textos de leitura para os seus alunos tem enfermado da reprodução dessas diferenças socioculturais! (REDES, 2015)

Um dos aspetos deste último programa, e que assinala algum afastamento relativamente aos anteriores, prende-se com a notoriedade atribuída a um tipo de leitura – *Ler para apreciar textos variados* -, com descritores de desempenhos que remetem para o desenvolvimento da sensibilidade estética, nomeadamente através da expressão de sentimentos, emoções e opiniões a partir dos textos lidos (BUESCU et al., 2015, p. 75, 80, 85). Apesar da pouca margem que parecem deixar, não deixa de ser também assumida a importância de que os alunos escolham “autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais” e leiam e ouçam ler obras de literatura para a infância e reajam ao texto. Parecendo embora que estas declarações são indiciadoras de atividades novas a realizar, a verdade é que o programa enuncia atividades já sugeridas no programa de 1991 – reformulado mais tarde - como: declamação de poemas, reprodução de textos – lengalengas; provérbios e recontos de histórias. Como facilmente se constata, nas Metas Curriculares (MC) definidas em 2012, poucas sugestões são dadas para o trabalho com o texto dramático.

Estas MC definem uma secção autónoma e específica para a educação literária e justificam-na deste modo:

Foi criado, de acordo com as melhores práticas internacionais, o domínio da Educação Literária, que recebeu vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Argumenta-se, de um lado, que a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; do outro, que a Educação Literária é imprescindível para uma

forma de cidadania mais complexa e consciente, contribuindo para a formação completa do indivíduo. (BUESCU et al., 2012, p. 6)

Verifica-se, assim, por um lado, a necessidade de afirmar a literatura na escola pela emergência explícita de uma designação nova – a educação literária – e, por outro, a necessidade de fazer coincidir as obras a ler pelos alunos com as que são propostas pelo PNL. Curiosamente, basta uma simples comparação entre as propostas para verificar que nem sempre há coincidências. Justamente, no que respeita às obras literárias sugeridas pelo PNL (lista de 2014) nem sempre surgem como leituras obrigatórias prescritas pelas MC. Atente-se, por exemplo, à seleção feita nas MC dos *Contos Populares Portugueses* de Adolfo Coelho para o 2.º ano de escolaridade, obra que não é objeto de destaque no PNL. Outro exemplo é a obra *Uma Flor chamada Maria* de Alves Redol. Esta encontra-se na lista das MC mas não do PNL. O mesmo acontece com a obra *O Rouxinol e sua Namorada* de Sidónio Muralha, de leitura obrigatória na lista das MC e, todavia, sem ocupar destaque no PNL. Quanto ao 3.º ano de escolaridade, poder-se-á, entretanto, verificar que as três primeiras obras de leitura obrigatória em contexto de sala de aula apresentadas pelas MC (*A Arca do Tesouro - Um Pequeno Conto Musical* de Alice Vieira, *O Senhor do seu Nariz e outras Histórias* de Álvaro Magalhães e *Trinta por uma Linha* de António Torrado) são sugeridas para efeitos de leitura autónoma pelo PNL. Ora, também a este nível se verificam desfasamentos e/ou rupturas entre o PNL e as MC. Finalmente, no âmbito do 4.º ano de escolaridade, a obra *Teatro às três Pancadas* de António Torrado faz parte da lista de leituras obrigatórias das MC e não é objeto de destaque pelo PNL. Por sua vez, se as obras *O Beijo da Palavrinha* e *O Gato e o Escuro* de Mía Couto fazem parte da lista das MC, são, entretanto, sugeridas para leitura autónoma pelo PNL. Similar é o exemplo da obra *Versos de Caracacá* de António Viana.

Seja como for, o que não deixa de ser notório é a ausência de referência ao texto dramático e ainda de alguns níveis do discurso literário (MAINGUENEAU, 2004) que permitiriam favorecer uma leitura profunda e até ajustada aos temas atuais na literatura para a infância, nomeadamente da questão do humor, da ironia e mesmo da crítica social (RAMOS, 2012).

De facto, só para dar um exemplo, a presença no sistema literário para a infância de muitas obras reescritas a partir da tradição oral deveria permitir levar mais longe o processo da interpretação textual, com recurso à intertextualidade, e, sobretudo possibilitar a compreensão dos processos de escrita e reescrita. Esta é, sem dúvida, uma atividade com

incidência no desenvolvimento da competência literária e á qual não é dada a visibilidade que merece.

Numa linha de continuidade, valoriza-se, sobretudo, o texto narrativo e propõem-se atividades muito ligadas com as diferentes categorias narrativas e/ou o reconto.

## **2. Programas de desenvolvimento da Leitura: O Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Casa da Leitura (CL)**

**O Plano Nacional de Leitura** existe desde 2006<sup>7</sup> e foi assumido como um desígnio nacional para “elevar os níveis de literacia dos portugueses”. O PNL, à semelhança de outros Programas de leitura para outros países (GAMBOA, 2010), decorre de políticas nacionais que se ancoraram nos (maus) resultados dos nossos alunos em testes internacionais e nas diferentes conclusões e interpretações que foram encontradas para tais resultados, como sejam a correlação existente entre bons resultados e o acesso facilitado a um acervo significativo de livros, nomeadamente através do apetrechamento das bibliotecas escolares.

O impacto deste Programa – a julgar pelas sucessivas avaliações a que tem sido submetido – tem sido enorme, tendo vindo efetivamente a possibilitar o enriquecimento dos acervos e coleções das bibliotecas, o apoio a projetos e a programas específicos de promoção da leitura nas escolas. O *Final Report EU High Level Group of Experts on Literacy* (2012) afirma o seguinte:

“The Portuguese National Reading Plan (2006) focuses not only on children through a ‘childhood-wide’ approach, but also on the entire lifespan. It introduced one compulsory hour of reading per day in early childhood education and care and primary education, and one hour of in-class reading per week in lower secondary. The Plan also provides nationwide continuing professional development programmes in literacy instruction for teachers, and puts a strong emphasis on family literacy and inter-generational approaches. It also has a strand of promotion of reading developed together with public libraries, focusing on book acquisition, TV programmes and media campaigns, and a collection of age-appropriate e-Books. Portugal is among the countries with the most spectacular improvement in PISA-results in the past decade. (FINAL REPORT, EU HIGH LEVEL GROUP OF EXPERTS IN LITERACY, 2012, p. 35)

---

<sup>7</sup> <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>.

Refere-se este relatório a um avanço espetacular dos alunos portugueses no Pisa 2009 (KOUKI; PINTO, 2015, p.71-84). De igual forma os resultados do PIRLS de 2011 (cf. gráfico abaixo, retirado de SIM-SIM, 2013, p. 75) apontam para um progresso de Portugal retirando dividendos nomeadamente, e tal como Inês Sim-Sim (2013) refere, dos progressos nas formas de prática e de avaliação da leitura levadas a cabo em Portugal e dos processos da formação de professores :

Em síntese, para além das características e do grau de satisfação profissional dos docentes é evidente o efeito da frequência do pré-escolar e da estimulação de conhecimentos precoces de leitura e escrita, antes do ensino formal da leitura, no desempenho dos alunos no PIRLS. O investimento, nos últimos vinte anos, em políticas educativas de formação de professores e de expansão e melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar mostram reverter em dividendos mensuráveis nos resultados do PIRLS. (SIM-SIM, 2013, p. 89)

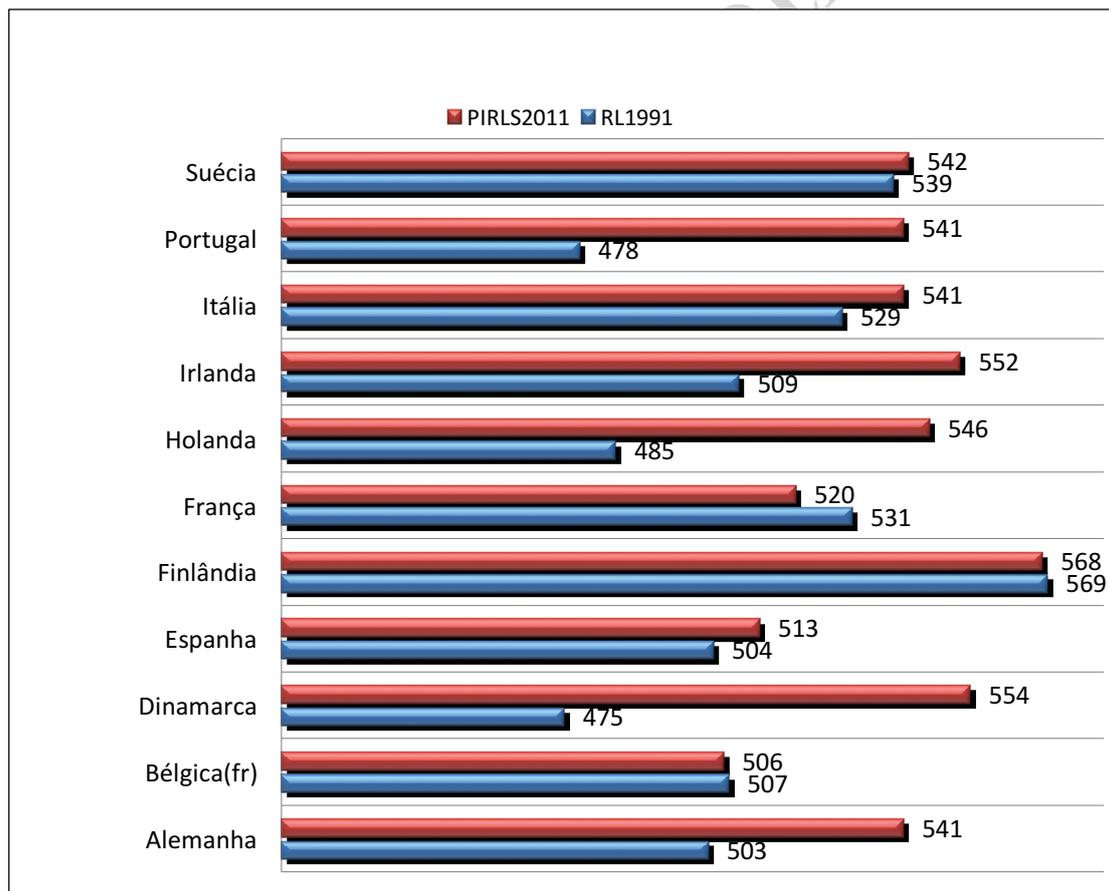


Gráfico 1 – Comparação de desempenhos 1991/2011 em países da UE

Também a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) se associou, em 2007, a este esforço de subida do nível de literacia dos leitores portugueses, criando a Casa da leitura – [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org) - com o grande propósito de ajudar os mediadores de leitura que foram aparecendo pelo país fora a terem acesso a informação privilegiada, ao nível de textos teóricos sobre leitura e leitores e de boas práticas. Assim, este sítio permite obter uma série de documentos que ajudam a definir projetos de leitura, apoiados, por um lado, por leituras que fornecem um referencial teórico denso e apoiado em investigações recentes, por outro, por atividades e estratégias aplicadas por bons profissionais que conseguem, assim, divulgar as suas práticas e permitir que outros as apliquem em outros contextos, contribuindo, deste modo, para a reformulação e o conseqüente aparecimento de novas estratégias. Esta *Casa* permite, assim, um diálogo entre membros desta grande Comunidade (pais, professores bibliotecários, professores, mediadores e animadores de leitura) que quer participar ativamente na construção de conhecimento e na ação sobre a melhor forma de levar as crianças e jovens a ler.

Estas duas iniciativas, já de si capazes de ter capacidade explicativa para o aumento de leitores e para o desenvolvimento da literacia, vão de par com muitas outras, de que nos permitimos aqui destacar mais duas, por sua vez bem complementares:

i) o aparecimento de um contexto editorial muito interessante e muito ousado do ponto de vista da inovação editorial, quer ao nível do aparecimento de pequenas coleções e editoras muito ousadas, quer ao nível de uma aposta por parte de Editoras mais clássicas e de grande dimensão; esta literatura tantas vezes “resistente” a uma primeira leitura exige, por sua vez, uma certa forma de exercer a mediação leitora também ela inovadora;

ii) a emergência de uma panorâmica de produção literária para a infância que inclui não só autores que, desde há décadas, fazem parte deste mundo da escrita para crianças como integra novas vozes, tanto as de escritores consagrados que começam a publicar textos para uma faixa etária que não é a do seu público leitor habitual, como a de autores novos.

É com este referencial<sup>8</sup>, suscetível de nos ajudar a explicar algumas mudanças no contexto do ensino da leitura literária em Portugal, que elaborámos e aplicámos um questionário a professores do 1.º CEB.

---

<sup>8</sup> Entretanto atualizado, à redação deste artigo.

### 3. O(s) inquérito(s) – dados sobre práticas pedagógico-didáticas de leitura literária

Para uma aproximação ao que se pode ler como leitura literária no discurso dos professores do 1.º CEB, teremos em conta dados de um questionário aplicado em 2004 e que deu origem a uma publicação (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005)<sup>9</sup> bem como dados de um questionário aplicado em 2011, ambos sobre diversos aspetos relativos à leitura literária no 1.º CEB. Daremos destaque a algumas das perguntas que são mais relevantes para a construção de uma imagem /representação do que os professores consideram leitura literária na escola do 1.º CEB em Portugal.

Assim, do primeiro inquérito, de 2004, evidenciámos, sobretudo, o conceito de texto literário apresentado pelos professores que responderam, a partir da resposta à questão “Dê a sua definição de texto literário”. Depois de agrupadas as definições dos professores, chegámos a três perspetivas fundamentais sobre o texto literário: uma primeira, que parte de uma fundamentação sobre o argumento de autoridade; logo, aceitando que, para ser texto literário, este tem de ser da autoria de alguém reconhecido pela crítica, que já esteja integrado na História cultural, que já seja considerado uma voz da Literatura e que possua uma estrutura organizacional cuidada. Um segundo grupo de respostas define o texto literário através da função poética da linguagem, privilegiando não só uma forma literária em prosa ou verso, mas uma transmissão do Belo e uma ênfase no imaginário para transmitir sentimentos, valores, prazer e emoções. Finalmente, um terceiro grupo de respostas aponta para a noção de texto como comunicação, validando-o como expressão de conteúdos diversos – entre esses, os pedagógicos, fundamentalmente –, tendo como matriz a construção de histórias, que podem mesmo ser elaboradas pelos próprios alunos, uma vez que o texto assenta em princípios de diálogo e de aliciamento do leitor.

Excetuando esta última perspetiva, que não enfatiza as características essenciais do texto literário, reduzindo-o a um texto comum com finalidade pedagógica, qualquer uma das outras visões revela que os professores reconhecem que o texto literário se reveste de propriedades conotativas e que é, antes de mais, uma expressão artística. Implicitamente, parece-nos que os docentes compreendem que o texto literário implica um uso estético da linguagem, caracterizando-se pela presença de determinados recursos de expressão e partindo de um pressuposto de percepção da sua literariedade. Assim, em geral, o conjunto dos

---

<sup>9</sup> A este questionário, distribuído, de forma aleatória responderam 73 professores.

inquiridos no 1.º inquérito apresenta-nos um corpo docente entendedor da presença da Literatura na escola, considerando a sua apropriação em sala de aula como positiva e, certamente, como inevitável, já que o texto literário representa uma das mais belas expressões da língua, integrado nos *currícula* do sistema de ensino português há muito tempo.

O questionário aplicado, em 2011, colocado *on-line*, foi respondido por 482 inquiridos, sendo que somente 62,4% (301 inquiridos) completaram todas as perguntas. Anote-se, contudo, que houve um interesse partilhado pela quase totalidade dos inquiridos (96,5% - 465 inquiridos) em responder a perguntas na última página do questionário.

Em termos gerais, procurava-se, com este instrumento, obter dados relativos a: caracterização geral dos inquiridos; análise dos hábitos de leitura do inquirido; identificação de obras trabalhadas e critérios de escolha; identificação do(s) livro(s)/manual(ais) e presença de texto literário neste material pedagógico; estratégias de estudo de um texto literário com os alunos; identificação da participação do professor em atividades relacionadas com a leitura e avaliação do grau de satisfação do ensino da literatura que recebeu e que pratica.

Apesar de os dados do questionário poderem ser objeto de uma análise mais aprofundada a outros níveis, sublinhamos aqui algumas respostas, suscetíveis de contribuir para a finalidade deste texto, a saber: contribuir para o conhecimento do que é hoje ler literatura na escola do 1.º CEB, no contexto português.

Quanto às habilitações literárias/curso (cf. tabela seguinte), a maioria dos professores inquiridos (58,7% - 283 inquiridos) são titulares do grau de **Licenciado**, sendo a licenciatura mais popular a de “Professores do Ensino Básico – 1.º Ciclo” com 22% dos inquiridos.

Habilitações literárias	N.º de Inquiridos	% de inquiridos
Licenciatura	283	58,7
Curso do magistério Primário	36	7,5
Mestrado	33	6,8
Bacharelato	15	3,1
Pós-Graduação	11	2,3
Doutoramento	6	1,2
Outros	8	1,7
Sem informação	90	18,7
<b>Total</b>	<b>482</b>	<b>100,0</b>

Tabela 1 - N.º e % de inquiridos por habilitações literárias

Relativamente aos hábitos de leitura, mais de 40% dos respondentes afirmam ler “muitas vezes” jornais e revistas, para além de identificarem livros e artigos relacionados com a profissão como possibilidades de outras leituras. Só uma minoria, 15%, lê, contudo, mais de 15 horas por semana; a maioria (54,6%) lê entre 1 a 5 horas por semana, em papel ou leitura digital.

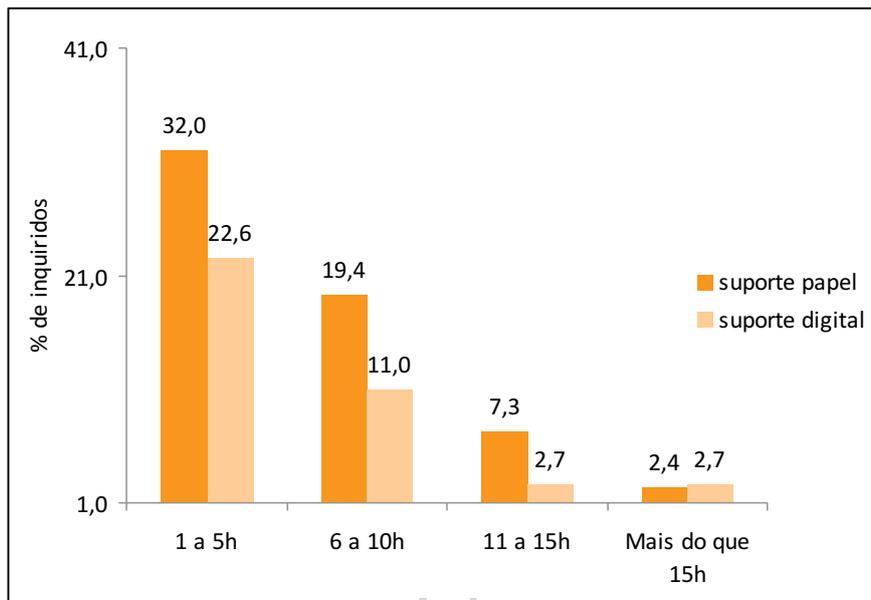


Gráfico 2 - % de inquiridos segundo as horas semanais que dedicam à leitura

Relativamente às obras mais lidas e estudadas com os alunos e tendo em conta que apenas 40% responderam a esta pergunta, temos as seguintes, respetivamente para 2010-11 e 2012-13.



Figura 1 - Capas das cinco obras que surgiram com mais frequência nas respostas dos inquiridos – ano letivo 2010/2011



Figura 2 - Capas das seis obras que surgiram com mais frequência nas respostas dos inquiridos – ano letivo 2011/2012

Sublinhe-se, contudo, que, apesar de estes títulos serem preferenciais, é visível grande dispersão, pondo em evidência a presença de um “*corpus* plural” e de uma diversidade de obras, coleções ou autores referidos pelos professores. A flexibilidade possível na escolha de obras pelo professor, e prevista pelo caráter orientador do PNL, aparece, assim, aqui espelhada. De notar que o Programa de 2015 veio, posteriormente, preconizar a obrigatoriedade de certas obras, pelo que, numa réplica deste estudo, esta questão relativa ao *corpus* seria nuclear como termo de comparação, a equacionar igualmente com dados relativos ao contexto sociocultural de atuação dos professores<sup>10</sup>. Estamos, pois, longe de um grande consenso em torno de obras incontornáveis e de autores representativos do património literário para a infância. De qualquer forma, é notória a valorização do texto narrativo e de textos de autores portugueses, tal como fora visível no inquérito de 2004: “la quasi exclusivité du texte narratif, au détriment du texte poétique et du genre dramatique”. De facto, excluindo Eduardo Agualusa, todos são autores portugueses bem conhecidos do mundo da literatura infantil. Além do mais, não há grande diferença entre as obras mais referidas para os dois anos letivos em causa, existindo apenas uma pequena variação, como se pode ver, aspeto que denuncia que, apesar da dispersão verificada, alguns autores emergem claramente.

Relativamente aos **critérios de seleção**, que os professores anunciam como presidindo à escolha das obras referidas, encontram-se por esta ordem, tal como se pode ver na Tabela 2:

- i) as orientações do PNL;
- ii) a vontade de alcançar um determinado objetivo pedagógico;
- iii) a qualidade literária;
- iv) o nível de conhecimentos da turma;
- v) o gosto pessoal do professor.

<sup>10</sup> Cf. com o que se disse anteriormente em relação ao Programa de 2015 e ao argumento da necessidade de esbatimento de diferenças socioculturais por poderem interferir/afetar negativamente a seleção/atuação docente.

Crítérios	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
As listas dos programas	22	27	18	13	80
O seu gosto pessoal	29	37	39	25	130
O nível de conhecimentos da turma	43	54	43	40	180
A lista elaborada por todos os professores da escola	15	24	27	24	90
A edição, o preço	2	0	0	2	4
A qualidade literária	46	54	54	40	194
A análise da obra publicada numa revista pedagógica	2	1	1	1	5
Um determinado objetivo pedagógico	52	49	52	46	199
As orientações do PNL	61	79	67	58	265
As sugestões da RBE	16	15	17	11	59
As sugestões da Casa da Leitura	4	3	3	2	12
As sugestões de blogues	1	0	1	1	3
As sugestões de revistas especializadas	1	1	2	2	6
A ilustração	18	11	9	3	41
Total	312	355	333	268	1268

Tabela 2 - N.º de respostas dadas pelos inquiridos quanto aos critérios em função dos quais as obras foram escolhidas

Os professores parecem, portanto, seguir as orientações do PNL, já que todas as obras mais referidas integram a seleção feita por este plano<sup>11</sup>. Este aspeto é de salientar, pois torna visível o impacto deste PNL ao nível do trabalho com o texto literário na sala de aula, tornando evidente que os professores leem com os alunos, sobretudo, obras que lhes são sugeridas exteriormente e não abandonando os autores clássicos, nomeadamente Sophia de Mello Breyner e as suas obras, *A Fada Oriana* e *A Menina do Mar*, curiosamente textos indicados pelo PNL para o 5.º ano de escolaridade e que já tinham sido referidos como preferenciais no inquérito de 2004.

Aliás, este dado parece ser congruente com outros dois que resultam do mesmo inquérito e que aqui convém ter em conta os factos de:

1- os professores, quando questionados sobre as três obras literárias que mais agradam ler à maioria dos alunos do 1.º ciclo (pergunta 16), terem respondido como sendo preferenciais, e apesar de uma enorme dispersão, os dois contos de Sophia de Mello Breyner, precisamente *A Menina do Mar* e *A Fada Oriana* e ainda *o Segredo do Rio*, cujo autor é Miguel Sousa Tavares, filho daquela.

2- 67% dos inquiridos, quando questionados sobre o seu grau de conhecimento e de participação no PNL, afirmarem ter um grau elevado de conhecimento deste Plano,

<sup>11</sup> *Os Ovos Misteriosos* (Leitura orientada, 1.º ano); *A Girafa que Comia Estrelas* (Leitura Orientada – 2.º ano).

dominando e aplicando as suas sugestões de leitura, bem como as atividades incluídas nas brochuras – cf. Gráfico 3.

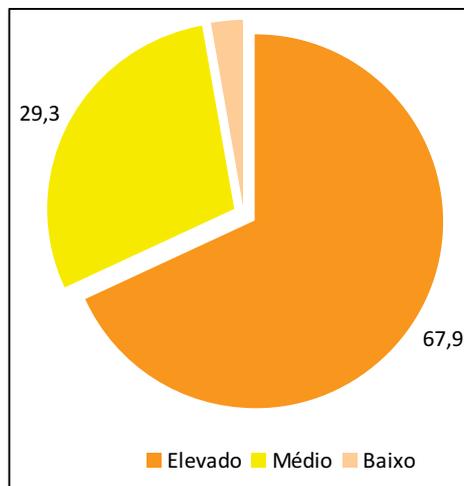


Gráfico 3 - % de inquiridos segundo a avaliação sobre o seu grau de conhecimento e participação no PNL. Legenda: Baixo (ouvi falar, li algumas notícias, mas desconheço objetivos concretos e materiais disponibilizados); Médio (consultei o *site* e as listas, mas não as considero referências relevantes para a minha prática); Elevado (conheço e aplico as sugestões de leitura, bem como as atividades incluídas nas brochuras).

Apesar da presença de um *corpus* disperso e plural, estamos em face de uma consonância grande entre os livros que os professores mais gostam de trabalhar, de facto, e aqueles que consideram ser do agrado da maioria dos seus alunos. Há uma grande concordância, na perspetiva dos professores, entre leituras feitas na escola e livros de que os alunos gostam de ler para a escola.

Note-se, contudo, que consideram que as obras mais lidas de forma autónoma pelos seus alunos são de outra natureza e pertencem a uma produção em série que recorre a uma “personagem grupal que unifica todas as aventuras e que se repete em cada um dos volumes, de acordo com a estrutura organizacional introduzida por E. Blyton” (PEREIRA, 2006, p.10). De facto, referem que, na sua opinião, as obras mais lidas pelos seus alunos de forma autónoma pertencem à coleção “Uma Aventura”<sup>12</sup>.

Temos, assim, um entendimento dos professores de que as leituras a fazer, no contexto da sala de aulas, se não podem contrariar totalmente o que aos alunos agrada ler,

<sup>12</sup> A coleção *Uma Aventura*, das autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, popularizou-se, desde 1982, no universo da literatura infantojuvenil portuguesa. Todos os seus livros estão recomendados pelo PNL. A coleção tem como matriz narrativa as diversas aventuras de um grupo de cinco jovens amigos.

também não devem reproduzir as tendências de leitura dos alunos por sua iniciativa própria. Ou seja, as propostas de leitura da escola não podem estar completamente desligadas do que são os interesses dos alunos – aquilo a que atribuem significado nos textos a ler –, mas têm que manter-se longe dos padrões de textos que, de forma mais imediata, lhes agradam. O sentido desta mudança é indiciador de uma maior consciência do papel fundamental do professor no esforço interpretativo do texto por parte do aluno no 1.º CEB (CERRILLO 2006; COLOMER; 2010), se quisermos cativá-lo para formas de ler literatura mais profundas e, assim, possibilitar-lhe o acesso à leitura de textos “resistentes e renitentes” (TAUVERON, 2005), que têm emergido nos últimos anos no campo da Literatura para a Infância em Portugal, como referimos. Os professores parecem assumir claramente a diferença entre “leitura obrigatória” e “leitura voluntária” e validam, deste modo, a responsabilidade social da escola no desenvolvimento de leitores mais exigentes e rigorosos, sem deixarem de aceitar que outros textos mais simples e lineares possam fazer parte do horizonte textual dos alunos em circunstâncias menos escolarizadas.

Curiosamente, no inquérito anterior, de 2004 (PEREIRA; ALBUQUERQUE, 2005), os professores referenciavam esta mesma coleção, *Uma Aventura* como sendo dos textos que mais liam nas aulas com as crianças do 1.º ciclo. Nesta medida, podemos entrever, neste percurso de 2004 para 2011, para além da evolução da linguagem do próprio texto literário, que abandona o seu carácter imediatista e de leitura fácil, para uma tentativa de separar o que é próprio para ensinar a ler na escola e o que é próprio da cultura dos alunos, numa clara adesão a uma gestão desta dualidade através de uma fusão de leituras que também ela é própria dos indivíduos das sociedades atuais, caracterizadas por um enorme hibridismo de leituras, mas em que, apesar de tudo, a Literatura continua a estar associada a hábitos mais “elitizados” e, portanto, a exercer pressão como “marca social distintiva” (LAHIRE, 2004).

Assim, fica evidente que tanto a qualidade da literatura atual como o seu maior conhecimento por parte dos professores têm capacidade explicativa para a normal separação entre o que é da ordem do “mais literário” e, portanto, mais difícil de ler - e, por isso mesmo, tem que ter acompanhamento e mediação do professor -, e o que é da ordem do “menos literário”, mais ligeiro, mas também é bom que os alunos leiam de forma autónoma.

Parece estar subjacente a esta dupla aceitação, portanto, uma grande abertura do sistema literário para a infância, no sentido de que é fundamental aproveitar as leituras com menor densidade poética para criar um efeito motivacional e de ligação aos livros, efeito este

essencial para a leitura literária na escola, já mais amparada, mas também com objetos de ler mais complexos e opacos e que exigem, por isso, a presença do professor, promotor de progressão, para serem extraídos sentidos mais complexos e serem desenvolvidas formas de apreciação de textos que oferecem outros (mais) recursos.

Desta maneira, se compreende que os critérios para a seleção das obras que aparecem em 2.º e 3.º lugares, respetivamente, sejam: “um determinado objetivo pedagógico” e “a qualidade literária”<sup>13</sup>.

Além do mais, quando questionados sobre “a percentagem de tempo que dedica ao texto literário na programação de Língua Portuguesa”, mais de 47% referem “de 31 a 50%”, tal como vemos no gráfico seguinte:

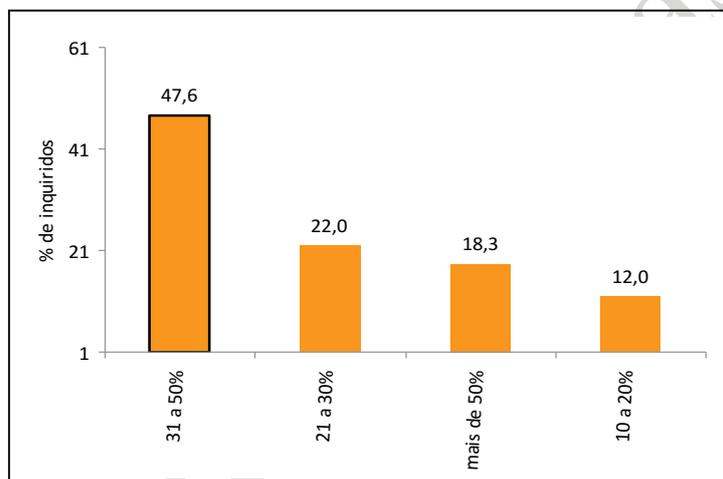


Gráfico 4 - % de inquiridos segundo a percentagem de tempo que dedicam ao texto literário na programação de Língua Portuguesa.

No que se refere ao trabalho didático em torno dos textos literários (cf. lista de procedimentos na Tabela 3), os professores inquiridos afirmam ser mais relevantes, por esta ordem: leitura silenciosa (62, 3%), leitura em voz alta (30,8%, como o 1.ª mais importante e 43,6%, 2.º), questões de compreensão de conteúdo (25%, em média, apontam-nas como 2.ª, 3.ª ou 4.ª opção) e análise pormenorizada do texto (53%, 4.ª opção mais importante).

<sup>13</sup> Ao contrário de outros inquiridos, só poucos professores referiram em *Outros*, “o gosto dos alunos”, ou seja, poucos professores assumem que escolhem as obras em função dos interesses dos alunos.

Procedimentos didáticos com o texto literário nas aulas de Português
Definir a ideia principal
Estudo do vocabulário
Solicitar as impressões dos alunos
Localização do espaço e do tempo
Questões de compreensão do conteúdo
Leitura em voz alta
Leitura silenciosa
Procura de um plano/estrutura
Classificação num determinado género
Análise em pormenor
Dissertação/debate

Tabela 3 - Procedimentos didáticos com o texto literário na aula de Português

As atividades que aparecem também como muito importantes são: *definir a ideia principal* e *solicitar as impressões dos alunos* (25% em média para ambos). A relevância atribuída a estes dois procedimentos didáticos sugere-nos que, por um lado, se faz com os textos literários um exercício de aceder ao tópico/tema principal em discussão – aspeto que parece melhor servir para outros géneros textuais - e, por outro, tentar saber o que diz o texto aos alunos, o que pensam sobre o que se passou no texto. Ora, a preocupação com esta dimensão da leitura, se, por um lado, nos perspetiva a relevância atribuída ao significado do leitor-criança, por outro, não nos assegura que se possam realizar verdadeiros exercícios de compreensão leitora, no sentido de se aceder ao modo como o texto literário constrói esse tal significado para o leitor. É claro que esta última dimensão é essencial para o exercício interpretativo do texto literário, mas não deve antecipar-se às questões da compreensão do conteúdo, conhecimento do funcionamento do texto e a sua natureza.

Importante se torna notar, contudo, que há uma série de procedimentos que são enunciados pelos docentes, para além destes, e que remetem para outras atividades, nomeadamente a “*Mobilização dos conhecimentos prévios relativos ao tema; exploração dos elementos paratextuais - capa, contracapa, lombada, guardas, ilustrações; antecipação de conteúdos pela observação do título ou ilustrações da capa*”.

Na realidade, parece existir uma consciência já bastante generalizada de que é importante ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos para uma melhor leitura da obra, numa lógica de que este aspeto, tal como preconizam muitas perspetivas teóricas (YOPP; YOPP, 2010), é fundamental para aceder ao significado da obra lida. Além do mais, há também já uma perceção que emerge de que a ilustração constitui outro texto de referência

para uma leitura total e, portanto, de que a literacia visual é determinante para interpretar muitos dos textos da literatura para a infância atuais. Aqui há nitidamente um desvio em relação ao inquérito de 2004, já que nele não se vislumbrava a explicitação da importância do paratexto para a definição da leitura e interpretação da obra.

Ainda é forçoso reconhecer a pouca pertinência que a maioria dos professores respondentes atribuem à inscrição de uma obra em determinado género, parecendo não acreditar nas potencialidades desta ligação para realizar atividades capazes de tornar as crianças melhores leitores.

Por outro lado, relativamente a *estratégias de mediação leitora*, os professores afirmam que a *leitura expressiva em voz alta* (67,1% - cf. Tabela 4, com números absolutos) e a *leitura do texto acompanhada pela exploração das ilustrações* (53,3%) são os procedimentos a que mais recorrem. Também a dramatização parece ter um papel já substancial na animação da leitura (54,3%). A leitura das ilustrações aparece, no entanto, com uma relevância e ao mesmo tempo uma inovação relativamente a dados anteriores que é importante sublinhar. Na linha da relevância atribuída ao paratexto, estes dados parecem corroborar a ideia de que os professores estão mais sensíveis para dimensões da análise que não propriamente o cotexto verbal, pensando, agora, o texto verbal em íntima relação com o texto visual e colocando o leitor-criança no centro deste processo.

Apesar de a leitura em voz alta surgir como opção privilegiada tanto nos “procedimentos adotados no estudo de um texto literário” como nas “estratégias de animação da leitura”, o que parece evidente é que os professores, por um lado, assumem que é relevante solicitar as impressões dos alunos no trabalho com o texto literário, mas, por outro, começam a conseguir distinguir o que é específico da ordem do *estudo do texto literário*, enquanto trabalho mais ligado a colocar questões de *compreensão do conteúdo* e de *análise de pormenor*, e o que é da ordem da animação leitora, com maior centração na ligação afetiva aos livros de literatura (cf. Tabela 4).

<b>Estratégias</b>	<b>1.ª Opção</b>	<b>2.ª Opção</b>	<b>3.ª Opção</b>	<b>Total</b>
Leitura expressiva em voz alta	104	28	23	155
Leitura feita por convidados	9	19	30	58
Leitura gravada (audição de gravações)	4	24	25	53
Leitura acompanhada de objetos e/ou sons	14	18	18	50
Leitura do texto e exploração das ilustrações	29	72	34	135
Dramatização dos textos com fantoches, marionetas ou sombras chinesas	17	15	38	70

Tabela 4 - Estratégias de mediação leitora da literatura

Outro tópico do questionário consistia em perguntar quais os **obstáculos** mais frequentes com que os alunos se deparam na compreensão de um texto literário, tendo-se obtido as respostas que a Tabela 5 ilustra:

<b>Obstáculos</b>	<b>1ª opção</b>	<b>2ª opção</b>	<b>3ª opção</b>	<b>Total</b>
Os textos aborrecem-nos, não lhes dizem nada	9	7	5	21
Não compreendem o texto	34	17	11	62
Dificuldades de vocabulário	26	44	26	96
Dificuldade em aprender os dados implícitos	55	23	35	113
Dificuldades de sintaxe	5	8	6	19
Dificuldades em aprender a estrutura, os encadeamentos	13	36	36	85
Dificuldades técnicas de leitura	10	12	16	38
Dificuldade em exprimir as ideias do texto	24	29	40	93
Outras - especifique				

Tabela 5 - Obstáculos mais frequentes para alunos do 1.º CEB

No estudo de um texto literário, entre os obstáculos mais frequentes com que se deparam os alunos do 1.º CEB, na perspetiva dos professores inquiridos, encontram-se : a *dificuldade em aprender os dados implícitos* (48,7%), seguida das *dificuldades ao nível do vocabulário* (45,8%) e *em exprimir as ideias do texto* (43%).

É interessante constatar que a identificação como primeira opção da “dificuldade em obter os dados implícitos” é reveladora de que os professores são capazes de definir este processo cognitivo (compreensão inferencial) como um dos mais determinantes e complexos do ato de ler literatura. Por outro lado, saber identificar esta falha na aprendizagem pode ser um sinal de que é necessário erigir um trabalho de ensino e ajuda ao esforço interpretativo do aluno.

Temos, assim, um salto qualitativo desde o anterior inquérito (2004) em que não era evidente a declaração por parte dos professores da exploração dos implícitos do texto nem tão-pouco a importância do estabelecimento de relações textuais e intertextuais a propósito das obras lidas.

#### 4. Para uma conclusão em vários pontos

1. A partir dos últimos Programas de Português 1.º ciclo e das Metas Curriculares atuais e de declarações dos professores em um inquérito, procurámos, ainda que de forma exploratória, reconstruir uma imagem do que será a leitura da literatura, no sentido de dar um

contributo para a compreensão da operacionalização da “leitura literária” no 1.º CEB, ou seja, nos quatro primeiros anos da escolaridade.

Assumindo os resultados de que fomos dando conta, quer os que decorrem das ações programáticas oficiais, quer os que emergem do inquérito realizado, podemos afirmar que a leitura literária, nos quatro primeiros anos do Ensino Básico em Portugal, perfaz um decálogo de práticas que podemos enunciar assim:

1. Ler literatura é essencialmente ler narrativas;
2. Ler literatura é fundamentalmente ler obras de autores portugueses;
3. Ler literatura é ler, na aula, seguindo indicações do PNL e de outras fontes “legítimas”;
4. Ler literatura é repetir os mesmos autores;
5. Ler literatura é ler, balançando entre um trabalho centrado nos processos de compreensão de textos literários e um trabalho de animação leitora mais centrado nos sujeitos, mas mobilizando, por vezes, os mesmos procedimentos;
6. Ler literatura é ler separando as obras para as leituras na escola, com amparo do professor, das obras de leitura autónoma. Numa linha de coerência de que a literatura para a infância vem sendo concebida de uma forma densa e resistente, os professores separam as leituras da escola, no pressuposto de que a escola tem responsabilidade na emergência de um gosto seletivo, daquelas que os alunos leem sob a sua própria responsabilidade, fora da escola.
7. Ler literatura é ler com consciência de que é necessário ajudar os alunos no seu esforço interpretativo, levando-os a acederem aos sentidos implícitos do texto, mas também com vontade de que os alunos se vão apropriando do sentido do texto.
8. Ler literatura é ler integrando algumas dimensões específicas do discurso literário (Maingueneau, 2004) que não eram tradicionalmente integráveis no trabalho com o texto literário, como a ilustração, o intertexto e o paratexto.

9. Ler literatura é adquirir algumas rotinas – uma hora por dia, dizem as indicações ministeriais<sup>14</sup> - muitas vezes as mesmas ações, mas com momentos de alguma criatividade, mas ainda com muita ausência de trabalho a nível da transformação da turma numa Comunidade de Leitores.
10. Ler literatura é ler mas sem grande evidência de fazer interagir a escrita com a leitura literária para motivar os alunos;

2. Estamos perante um movimento de regresso à literatura em Portugal no 1.º CEB que se vem anunciando desde há sensivelmente uma década e meia e que vai da consciência da importância dos textos dados a ler para uma consciência que conjuga a necessidade de escolher boas obras com a do modo de dar a ler estes textos às crianças; como se o aparecimento de uma corrente de pensamento inscrita nos Programas e em outros Documentos muito atuais já viesse fazendo parte de um certo *ar de família*, em que se inscrevem PNL, Casa da Leitura e também o aparecimento de uma literatura para crianças – que retoma o cânone, mas o vai ampliando, plena de textos desafiantes e de escrita inteligente – fosse penetrando as práticas dos professores. Estes tornam-se, assim, mais conhecedores dos fatores que enformam a complexidade literária e da tal “educação literária”, na suas interseções a conteúdos e a competências, e, apesar da importância dada aos livros e à qualidade dos livros, entendem que a educação literária vai para além da transmissão de um *corpus* que determina um património cultural, mas deve ser entendida, sobretudo, como a capacidade de leitura e de interpretação de qualquer bom texto literário.

A todo este movimento não é, com toda a certeza, alheia a formação proporcionada aos professores, uma formação que, por vezes, já contempla esta dimensão da literatura para a infância e ainda a da formação de leitores. Veja-se, a título de exemplo, o caso dos nossos professores inquiridos - 6 com doutoramento; 33 com mestrado; e 11 com pós-graduações; 40,4 % dos inquiridos, num total de 159, fez a formação do Programa Nacional do Ensino do Português - PNEP<sup>15</sup> (SIM-SIM, 2012). São professores, além disso, que acreditam na importância da biblioteca escolar, já que a visitam regularmente e que participam, mais de três

---

<sup>14</sup> Cf. Despacho n.º 19, 575/2006 do Ministério da Educação, sobre a distribuição da carga horária das diversas áreas curriculares, no 1.º CEB. Aí se define também o tempo mínimo para a lecionação da Língua.

<sup>15</sup> O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído em 2009/2010 – programa de formação alicerçado em estratégias colaborativas entre universidades e escolas e, nestas, entre professores tutores e formandos, com trabalho a montante e a jusante das aulas

vezes por ano, em atividades relacionadas com a leitura realizadas naquele espaço, tal como podemos verificar no gráfico abaixo:

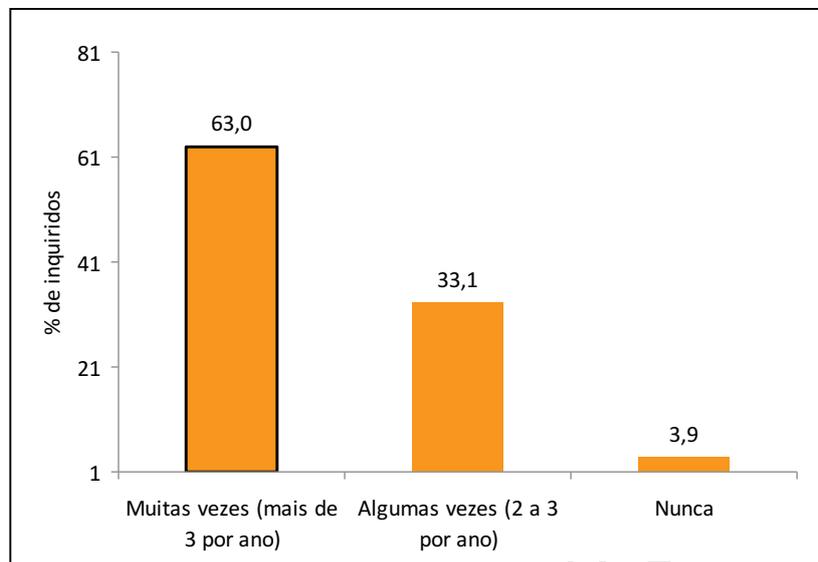


Gráfico 5 - % de inquiridos na pergunta: "Durante o ano letivo participa com os seus alunos em atividades da Biblioteca Escolar?".

Para terminar, pensamos que é relevante acentuar que a presença do texto literário nunca esteve em causa, também para os documentos reguladores da prática e também para os nossos inquiridos, pois, como vimos, quase metade gasta mais de 30% do tempo da aula de Língua Portuguesa a trabalhar a leitura literária. O que sempre tem estado em causa é o que se joga com essa leitura, havendo a perceção de que antes se jogava muito no texto como pretexto para muitas outras atividades e pouco nas duas ações que Teresa Colomer (2010, p.88) – e nós com ela - considera nucleares para a educação literária: i) "la *adhesión afectiva* através de la autopercepción de uno mismo como perteneciente a la comunidad interpretativa"; ii) *aprendizaje de las convenciones* que rigen las formas literarias para que se pueda desvelar el máximo sentido".

Ora, o movimento de que demos conta parece ir no bom caminho: no caminho de os professores, influenciados, sem dúvida, por todo o contexto educativo e, sobretudo pelos Programas Nacionais de Leitura emergentes, proporcionarem aos alunos a criação de laços com as obras, apesar de ainda ser necessário explorar por muitas vias este percurso; e, no caminho de ensinar, ajudando a criança a aprender as "regras" e os parâmetros que regem o texto literário e, por conseguinte, a interpretar o texto e não apenas a apreciá-lo. O que parece

evidente é o despontar na consciência dos professores de que o aluno não pode ser deixado sozinho perante objeto tão complexo.

Esperamos que a *Educação Literária*, tal como ela está prevista nos Programas de Português de 2015, com a imposição de obras obrigatórias, não afaste a lógica de trabalho e de agir docente que parecia, em 2011, estar a gerar fórmulas motivadoras e congruentes com um programa de desenvolvimento de literacia em que a literacia literária ocupava, nos anos iniciais, um lugar primordial.

Esperamos, ainda, que o atual Perfil do aluno para o século XXI (GOMES et al., 2017), que servirá de referencial às *Aprendizagens Essenciais* para cada uma das Disciplinas, que estão a ser atualmente pensadas ao nível do Ministério da Educação em Portugal, ao reforçar a importância das Humanidades e das Artes, reforce também um movimento que iniciativas anteriores e o trabalho dos docentes do 1.º ciclo já encetaram, como é visíveis nos resultados dos testes Internacionais, mas, sobretudo, em muitos materiais didáticos que circulam nas escolas e orientam o agir dos professores em sala de aula.

## Referências

- AZEVEDO, F. et al. (coord.). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. **ACTAS DO 1.º ENCONTRO INTERNACIONAL**. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2003.
- AZEVEDO, F. et al. **Globalização na Literatura Infantil: Vozes, rostos e imagens**. Lulu Enterprises, 2011.
- BORGES, H. e PEREIRA, L. A. **A Poesia das Letras – Atividades com o texto poético no 1.º ciclo**. Porto: Porto Editora, 2011.
- BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico**. Ministério da Educação e Ciência, 2015.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Língua materna e literatura infantil**. Elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa : Lidel, 2006. p. 33-46
- COLOMER, T. Formar leitores para ler o mundo. In: NÓVOA, A. et al. **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DA LEITURA**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 213.
- FINAL REPORT, EU High LEVEL GROUP of experts in Literacy, 2012, p. 57. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2015
- GAMBOA, M. J. **A construção escolar do plano nacional de leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico**. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 2010.
- GOMES et al. **Perfil dos alunos para o século XXI**. Coordenação Guilherme d'Oliveira Martins, Ministério da Educação, 2017, p. 24
- GONÇALVES, H. M. ; MARGARIDA, S. O Movimento da Escola Moderna e o ensino da Literatura no 1º CEB- uma abordagem pedagógica numa turma de 1ºciclo do Ensino Básico . In: AZEVEDO; JUNQUEIRA DE SOUZA. (Ed.). **Generos textuais e praticas educativas**. Lisboa: Lidel, 2013
- LAHIRE, B. La Culture des individus. **Dissonances culturelles et distinction de soi**. Paris: La Découverte, 2004, p.277.
- KOUKI, E., PINTO, P. F. No PISA nós confiamos - mas será que devíamos. **Revista Mediações, revista online**, v. 2, n. 2, p. 71-84, 2015.
- MAINGUENEAU; D. **Le discours littéraire**. Paratopie et scène d'énonciation. Paris: Armand Colin, 2004, p. 262.
- PEREIRA, L. A.; ALBUQUERQUE, F. Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal: Programmes, projets, théories et pratiques. In: **Reperes – recherches en didactique du français langue maternelle**. n° 32 (nouvelle serie): «les frontieres de la litterature telle qu'elle s'enseigne» (coordenado por Danielle Dubois- Marcoin e Catherine Tauveron). Paris: INRP, 2005. p. 123-158.

PEREIRA, L. Á. Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?. In: DIONÍSIO, L. ; CASTRO, V. de C. **O português nas escolas. Ensaio sobre a língua e literatura no ensino secundário**. Coimbra: Almedina, 2005, p.133-145.

PEREIRA, L. A. Discursos sobre o lugar do literário no desenvolvimento das crianças. In: **Actas do II Congresso Internacional – Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário – Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens (s/ p)**. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2006. (versão em CD-ROM)

PEREIRA, L. A. A (in)visibilidade da fronteira entre a gramática e a literatura. In: **11.º ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUES**, organizado pela AREAL. Porto, 2011.

TAUVERON, C.; SÈVE, P. **Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d’auteur à l’école de la GS au CM**. Paris: Hatier Pédagogie, 2005.

RAMOS, A. M. **Uma década de produção literária para a infância (2000 – 2010)**. Tendências contemporâneas da Literatura para a infância contemporânea. Porto: Tropelias e Companhia, 2012.

REDES, L. F. **A educação literária nos novos programas de Português do ensino básico**. APP, Associação de Professores de Português, 03/05/2015. Disponível em: <<http://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

REIS, C. et al. **Programas do Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

SIM-SIM, I. (Coord.); DUARTE, C.; DUARTE, I.; BARBEIRO, L.; PEREIRA, L. A. **Metas de aprendizagem para o ensino básico – Língua Portuguesa**. Ministério da Educação, DGIDC, 2010.

SIM-SIM, I. **Desenvolvimento profissional do ensino da língua**. Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), Instituto Politécnico de Lisboa, edições colibri, 2012, p. 110.

SIM-SIM, I. Os resultados dos alunos portugueses no PIRLS em Leitura e as suas implicações para o ensino, para a formação de professores e para o sistema educativo. In: \_\_\_\_\_. **Avaliações Internacionais e desempenho dos Portugueses**. Textos do Seminário realizado no CNE a 25 de março de 2013, Conselho Nacional de Educação, Coleção: Seminários e Colóquios Organização, 2013, p. 71-90.

VIANA, F. L.; RAMOS, R. L.; COQUET, E. ; MARTINS, M. **Atas do 10º Encontro Nacional / 8º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente**. Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2014.

YOPP, R. H., YOPP, H. K. *Literature-based reading activities*. 5. ed. Pearson, 2010. p.168.

Artigo recebido em: 08.04.2017

Artigo aprovado em: 13.08.2017