

O ENSINO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA, EM PORTUGAL: DO DISCURSO OFICIAL ÀS PRÁTICAS

LITERARY READING TEACHING IN SCHOOL, IN PORTUGAL: FROM THE OFFICIAL SPEECH TO PRACTICE

Ângela Balça¹

Maria da Natividade Carvalho Pires²

RESUMO: Neste artigo pretendemos dar uma panorâmica do ensino da leitura literária na escola, em Portugal. Centramo-nos, numa fase inicial, no discurso oficial, materializado nos inúmeros programas e iniciativas ministeriais - a Rede de Bibliotecas Escolares, o Plano Nacional de Leitura, o Programa Nacional de Ensino do Português e os atuais Programas do Ensino Básico – e nele vamos analisar como todas estas iniciativas se articulam no ensino da leitura e da formação de leitores literários. Posteriormente, passaremos deste discurso pedagógico oficial para a sua recontextualização na escola e nas salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico. Neste ponto, vamos descrever as práticas articuladas ao texto literário, observadas pelas investigadoras, na condição de formadoras do Programa Nacional de Ensino do Português.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da leitura literária; programas escolares; práticas.

ABSTRACT: In this paper we intend to give an overview of the literary reading teaching in schools in Portugal. First we focus on the official speech materialized in the countless programs and ministerial initiatives concerning reading: the School Libraries network, the National Reading Plan, the Teaching of Portuguese Language National Program and the current Programs of the Basic Education. Primarily we intend to analyze how all these initiatives are articulated around the teaching of reading and in the education of literary readers. Afterwards we will go beyond this official speech and enter in its recontextualization in schools and classrooms in Primary Education. At this point we will describe practices regarding the literary text observed by the researchers as teachers of the Teaching of Portuguese Language National Program.

KEYWORDS: Literary reading teaching; school programs; practices.

INTRODUÇÃO

A leitura, o ensino da leitura, a formação de leitores é, desde já há algumas décadas, um desígnio nacional, em Portugal. Após anos de investimento, os últimos testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) revelaram uma melhoria nos resultados alcançados pelos alunos portugueses. No entanto, muito trabalho está ainda por

¹ Doutorada em Ciências da Educação; Professora Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora; Investigadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP-UE). E-mail: apb@uevora.pt

² Doutorada em Literatura Portuguesa; Professora coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco; Investigadora do Instituto de Estudos de Literatura Tradicional da Universidade Nova de Lisboa. E-mail: natividadepires@ipcb.pt

fazer, se queremos ter indicadores ainda mais favoráveis. Na verdade, a leitura é uma competência omnipresente no quotidiano – lemos jornais, revistas, conteúdos na *Web*, anúncios nos hipermercados, cartazes de espetáculos, legendas de séries e filmes, bulas de medicamentos. Esta leitura de carácter funcional domina a nossa vida e é, atualmente em Portugal, muito valorizada pela escola em detrimento da leitura literária. Porém, concordamos com Yopp e Yopp (2006, p. 12), quando afirmam que “Literature should be at the heart of our literacy programs”, pois só a literatura é “Esse lugar, esse tempo e essa língua que podem tornar-se objeto de um desejo, permitem pressentir uma forma particular de conhecimento, ou talvez de revelação.” (CREPU, 2007, p. 56).

Nos últimos cinco anos, em Portugal, o panorama da leitura na escola, e conseqüentemente do ensino e da aprendizagem do português como língua materna, sofreu inúmeras alterações, decorrentes de programas e de iniciativas ministeriais, que envolveram diversas instituições como escolas, universidades e sociedade civil. O enquadramento e a reflexão sobre todas estas iniciativas serão, a muito breve trecho, fundamentais, para percebermos, na globalidade do país, se elas contribuíram ou não, e em que medida o fizeram, para uma mudança efetiva de práticas de leitura do texto literário, no contexto das salas de aula do 1.º ciclo do ensino básico.

Neste artigo, procuramos debruçar-nos sobre o ensino da leitura literária e sobre a formação de leitores, na escola portuguesa, no 1.º ciclo do ensino básico, que acolhe crianças com idades sensivelmente entre os 6 e os 10 anos. Consideramos que estando muito longe do ideal, há alguns sinais positivos, nos últimos tempos, em relação à entrada na escola do livro de literatura de potencial receção infantil e do trabalho efetivo com o texto literário na sala de aula. Começaremos por falar das medidas ministeriais, das suas potencialidades, para posteriormente descrevermos as práticas que de uma forma informal e não sistemática temos tido a oportunidade de observar.

O DISCURSO OFICIAL

No âmbito do discurso pedagógico oficial, começaremos então pela implementação, em Portugal, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), a iniciativa ministerial mais antiga, dentro daquelas que queremos destacar e que, quanto a nós, tem contribuído para um novo olhar e para novas práticas em redor do texto literário, na escola e dentro da própria sala de aula. A RBE foi criada pelo Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, fruto de uma parceria que envolveu o Ministério da Educação e o Ministério da

Cultura, e tinha como grande objetivo a instalação de bibliotecas escolares nas escolas de todos os níveis de ensino. O programa RBE, ao longo destes anos, dotou as bibliotecas escolares de condições essenciais, no que concerne a espaços, fundos documentais, equipamentos, modos de funcionamento e de gestão. Assim, todos estes fatores se conjugaram para, progressivamente, a leitura e a leitura do texto literário estarem presentes na escola, através do seu espaço biblioteca escolar. Neste trabalho contínuo na biblioteca escolar surge, em julho de 2009, a legislação que regulamenta a figura do professor bibliotecário (Portaria n.º 756/2009 de 14 de julho). Embora Portarias posteriores (Portaria n.º 558/2010, de 22 de julho, e Portaria n.º 76/2011, de 15 de fevereiro) possam, eventualmente, limitar as funções do professor-bibliotecário, consideramos que o reconhecimento desta figura é um passo em frente, muito consistente, que possibilitará um trabalho mais efetivo da biblioteca escolar com a comunidade escolar e educativa. No âmbito da leitura, as bibliotecas escolares têm desenvolvido, ao longo dos anos, um trabalho interessante e importante no fomento da mesma, possibilitando o empréstimo domiciliário mas também promovendo atividades como concursos de leitura e escrita, contacto e convívio com autores e ilustradores, apresentação de livros, entre outras. Cada vez mais, a equipa da biblioteca escolar integra um trabalho colaborativo com os docentes da escola, proporcionando o empréstimo das obras escolhidas para a leitura orientada na sala de aula.

No que se refere à leitura, parece-nos, um novo impulso é dado na escola com o lançamento do programa Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2006. Com o PNL, chegam às escolas, em quantidade, os livros e, em particular, os de literatura de potencial receção infantil e juvenil, colocados ao alcance de todos na biblioteca escolar; mas surgem também, agora, instruções muito claras para os professores em relação à leitura na sala de aula. É claro que o PNL previa e prevê inúmeras atividades em diversos âmbitos, mas desta vez a sala de aula foi objeto de diretrizes muito concretas. Assim, para o 1.º ciclo do ensino básico, o PNL lançou o “Programa Está na Hora da Leitura”, que prevê 1 hora diária de leitura e de atividades centradas em livros na sala de aula. Algumas indicações são dadas diretamente aos professores como: ter em atenção a hora do dia que considera mais adequada para a implementação deste programa; selecionar as obras, dentro das listas fornecidas, para o ano letivo em concreto, tendo em conta a progressão efetiva dos alunos e o fomento do interesse pelos livros e pela leitura; escolher diversas obras, para que haja o contacto dos alunos com diversos autores, ilustradores, temas, estilos; voltar a ler o mesmo livro, se as crianças o desejarem; e não prolongar excessivamente no tempo o trabalho com o mesmo livro¹. Para além destas indicações, que consideramos de carácter mais geral, o programa

avança com diretrizes ainda mais específicas, no que diz respeito ao trabalho com o livro na sala de aula. Deste modo, apresenta o item “Atividades” (de leitura) a desenvolver com os alunos, com sequências de trabalho em redor do livro com algum pormenor; por outro lado, no item “Tipo de fichas” enumeram-se diversas variedades de fichas a utilizar nas atividades de leitura orientada.

Pensamos que tais orientações e exemplos de práticas de leitura apresentados aos professores, tem vantagens e desvantagens. Numa escola cada vez mais desabituada de trabalhar a leitura com livros e cada vez mais dependente dos manuais escolares e das respetivas fichas sobre os excertos apresentados, quando se propõe o trabalho com o objeto livro, naturalmente que esta sugestão é recebida com desconfiança e com receio. Sugestões de atividades para que os professores trabalhem com o livro na sala de aula são, neste contexto da escola portuguesa, bem vindas; há que (re)aprender a trabalhar com o livro. Por outro lado, estas sugestões encerram um perigo muito claro; elas têm de ter em atenção o livro em presença; cada livro é um livro diferente e, portanto, não podem ser aplicadas acriticamente a todos os livros que surgem para leitura na sala de aula.

Em íntima parceria com o PNL, no último trimestre do ano de 2006, foi lançado, em Portugal, um programa de formação contínua, para professores do 1.º ciclo do ensino básico, na área do ensino da língua portuguesa - o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Este Programa foi criado pelo Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro e teve continuidade através do Despacho n.º 29.398/2008, de 14 de novembro. O objetivo central do PNEP era a melhoria dos níveis de desempenho, na escola, dos alunos do 1.º ciclo do ensino básico, ao nível das competências do modo oral e das competências do modo escrito, em língua portuguesa. O PNEP preconizava que todo o agrupamento de escolas funcionasse como uma rede, estando, para além dos professores em formação, todas as escolas envolvidas no apoio a essa formação e, em última instância, todo o agrupamento em formação. Esta formação era desenvolvida, numa primeira instância, entre os formadores das Universidades/Institutos Politécnicos e os professores das escolas de 1.º ciclo do ensino básico, designados para formandos; num segundo momento, estes professores formandos disseminavam a formação nos seus respetivos Agrupamentos de escolas. Esta filosofia de funcionamento em rede promoveu uma relação e um trabalho muito estreito entre o PNEP e a biblioteca escolar, sendo a experiência na dinamização de bibliotecas um dos critérios de ordenação, na candidatura que estes Agrupamentos de escolas efetuavam ao PNEP. Do mesmo modo, o favorecimento e estabelecimento de parcerias foi bem visível desde o início, uma vez que se preconizava que o PNEP pudesse “ 1) Articular com serviços, programas e

projetos de âmbito nacional, nomeadamente, com o Plano Nacional de Leitura [...].” (Cf. Decreto-Lei nº. 546/2007, de 11 de janeiro). Este funcionamento do PNEP em rede e com parcerias, nomeadamente com as que já mencionámos, permitiu um trabalho articulado entre todos os professores e a equipa da biblioteca escolar, que através do PNL colocou nas salas de aula, ao alcance de todos, os livros. Embora o PNEP enformasse de um ponto de visto holístico, em relação ao ensino da língua portuguesa, aspeto que desejamos realçar, assumiu contornos fundamentais, no que se refere ao ensino da leitura em particular. Sempre em completa sintonia com o PNL, a formação nesta área levou os professores a refletirem sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, colocando a ênfase no binómio decifração/compreensão da leitura, na importância para o processo do desenvolvimento da consciência fonológica, e no papel da literatura infantil para a formação de leitores. Muitas práticas já preconizadas pelo PNL, são atualizadas, reforçadas ou mesmo discutidas e repensadas na formação PNEP.

Todo o pensamento e toda a dinâmica, gerados pelas iniciativas que apresentámos de modo muito sumário até aqui, contribuíram sobremaneira para a conceção dos atuais programas de Português do Ensino Básico (doravante Programas), que entraram em vigor no ano letivo 2011-2012. Estes Programas apresentam, quanto a nós, algumas novidades, no que se refere à leitura na sala de aula. Começamos pela eterna e recorrente questão do manual escolar. Um dos indícios de que o manual escolar era praticamente omnipresente no espaço/tempo de língua portuguesa é justamente a referência que lhe é feita nos Programas atuais. Nas questões estruturantes e programáticas, afirma-se nos Programas que os manuais escolares devem ser reposicionados no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos, “Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas, como com alguma frequência se verifica [...].” (REIS, 2008, p. 8-9). Na verdade, em muitas salas de aula, os Programas de português eram praticamente substituídos pelo manual escolar, não permitindo, na grande maioria das vezes, em termos da leitura, a entrada em contexto pedagógico de outros livros e de outros textos que não os presentes nos referidos manuais. Os Programas reconhecem, ainda assim, a importância deste auxiliar pedagógico, securizante para professores e famílias, eventualmente para os alunos, gerador de rendimentos elevados para a indústria editorial que os coloca no mercado, a preços muitas vezes proibitivos.

Assim, os professores do 1.º ciclo têm agora a possibilidade de escolherem, para leitura na sala de aula, “os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura para aquele efeito” (REIS, 2008, p. 19). De facto, progressivamente, as listas de livros apresentadas pelo PNL, que inicialmente não se destinavam à leitura orientada na sala

de aula, porque os programas anteriores apresentavam eles próprios listas para esse fim (nomeadamente do 2.º e 3.º ciclos), foram-se impondo na escola. Atualmente, os professores escolhem para leitura orientada, na sala de aula, autores e textos, que estão presentes nestas listas. Em relação aos anteriores programas, estas listas do PNL apresentam algumas vantagens – são listas em constante atualização, mais abertas e muito mais vastas, com a presença de autores portugueses mas também estrangeiros, com a indicação, porém sempre subjetiva, do grau de dificuldade de leitura das obras. As normas previstas no PNL, para a leitura orientada na sala de aula, deixam uma margem de liberdade ao professor, uma vez que “Considerando a diversidade de livros recomendados, é possível e desejável que cada turma desenvolva o seu percurso de leitura.”ⁱⁱⁱ. Esta indicação é sustentada no vasto conhecimento que o professor tem da sua turma, obedecendo a escolha dos livros a fatores como os interesses dos alunos, as leituras efetuadas anteriormente ou o nível de leitura atingido pelos mesmos, de forma a assegurar não só a adesão das crianças à leitura mas também o desenvolvimento progressivo desta competência.

No entanto, a recomendação que consideramos mais inovadora no PNL, é “que a leitura orientada na sala de aula pressupõe a existência de pelo menos um exemplar da obra para cada dois alunos.”ⁱⁱⁱ. Pensamos que esta recomendação só se tornou possível na escola portuguesa pela intensa parceria estabelecida entre o PNL e a RBE, que permitiu dotar estas últimas de livros em maior número, que possibilitou o cumprimento desta indicação. Por outro lado, o PNL apostou claramente na formação das famílias nas questões da leitura, o que facilita, eventualmente, um maior entendimento desta, quando a escola solicita a compra de um livro para o seu educando.

Os Programas evidenciam ainda abertamente preocupações com o corpus textual, não literário e literário, presente na sala de aula. Se nos centrarmos nas questões da leitura literária, percebemos que estas inquietações são muito positivas. Afirma-se nos próprios Programas “Ao constituir os corpora textuais, o professor deverá levar em conta cinco critérios prioritários: a representatividade e qualidade dos textos, a integridade das obras, a diversidade textual, a progressão e a intertextualidade.” (REIS, 2008, p. 112). Ao olharmos mais de perto para estas recomendações, notamos que elas se aplicam quer aos textos presentes nos manuais escolares, quer às obras para leitura orientada. As recomendações não esquecem, por exemplo, as obras traduzidas ou as obras ilustradas, que, como sabemos, assumem neste ciclo de ensino uma enorme fatia das publicações literárias de potencial receção infantil.

Quanto aos critérios para a escolha do corpus textual, debruçemo-nos sobre eles com mais detalhe. O primeiro, “representatividade e qualidade dos textos”, coloca ao professor a responsabilidade de escolher, para os seus alunos, textos que tenham um valor intrínseco, que se distingam pelos seus aspetos substantivos, mas que se adequem às situações de ensino e de aprendizagem que se coloquem à turma. O critério “integridade das obras” alerta o professor para aspetos até aqui muito desleixados, nomeadamente pelos manuais escolares. Falamos de respeito pela autoria, pela fonte dos textos, mas também de evitar textos com cortes ou adaptações muitas vezes duvidosas, dando a importância devida à autenticidade dos textos e à integridade das obras em si. O terceiro critério para a escolha do corpus textual é a “diversidade textual”. Faz-se apelo no programa à leitura de diversos tipos de textos, nos mais variados suportes, com finalidades e funcionalidades distintas, num contacto que se quer profícuo com os diversos usos da língua, nomeadamente a utilização estética da mesma.

“Progressão” é o penúltimo critério, e alerta os professores para a escolha dos temas a abordar nos textos e para a estrutura compositiva dos mesmos, tendo em atenção a faixa etária dos alunos, permitindo-lhes sempre a descoberta e a adesão a novos textos. Por fim, o critério “intertextualidade” aconselha o professor a promover no aluno o reconhecimento das relações intertextuais que se estabelecem entre os textos, fomentando a tomada de consciência e a mobilização, cada vez mais frequente e natural, do intertexto leitor do aluno.

Todas estas diretrizes enquadradoras, em relação à leitura orientada, aos livros e aos textos são acompanhadas nos Programas por orientações de gestão, no que diz respeito à competência da leitura. Para o 1.º ciclo do ensino básico, faz-se apelo ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos que, em boa parte, os alunos já trazem consigo da educação pré-escolar, cujas “aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da descodificação” (REIS, 2008, p. 84). Da educação pré-escolar, onde normalmente existe um contexto promotor da literacia emergente, os alunos trazem aquisições sobre a compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a compreensão do princípio alfabético da língua, o desenvolvimento da consciência fonológica, o contacto quotidiano com o material impresso. Chama-se a atenção, nos Programas, para o ensino das técnicas de decifração, sabendo nós que “Nas línguas que têm como base um sistema alfabético é hoje amplamente aceite [...] que o que permite o acesso à compreensão é a automatização do processo de descodificação.” (ARAÚJO, 2007, p. 9). Insiste-se, igualmente, no ensino explícito de estratégias de compreensão, que permitam aos alunos entender um texto na sua

plenitude – “Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto.” (SIM-SIM, 2007, p. 7).

Os Programas propõem ainda uma abordagem à leitura dos textos, baseada em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, pretende-se que os alunos convoquem os seus conhecimentos para poder antecipar o sentido do texto; na leitura, promove-se sobretudo o ensino explícito de técnicas, como localizar, selecionar e recolher informação, tendo em conta objetivos como sublinhar, tirar notas, esquematizar; na pós-leitura, fomenta-se uma integração e sistematização de conhecimentos, retirados da leitura do texto. Ora se na sua essência concordamos com esta abordagem da leitura, a proposta dos Programas parece-nos muito destinada para o trabalho com os textos não literários. Tal como afirma Branco (2001, p. 6), em relação aos Programas de Português do Ensino Secundário, também para estes Programas se nos afigura que se comprova “a tendência de subjugação do texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários [...] o que levará à desconsideração de dimensões não imediatistas da Arte”. Porém, esta constatação não significa que não notemos progressos, nestes Programas, em relação a um outro entendimento do objeto livro na sala de aula, em relação às preocupações com o corpus textual e mesmo em relação à implementação de um modelo de leitura dos textos.

AS PRÁTICAS

Todo este discurso pedagógico oficial, aqui representado não só pelos Programas, mas também pelas outras iniciativas referidas, como a RBE, o PNL ou o PNEP, certamente tiveram influência nas práticas em contexto de escola e, mais particularmente, na sala de aula. Existem, em Portugal, estudos efetuados por diversas entidades que avaliam o impacto de todas estas iniciativas ministeriais. No entanto, no contexto de sala de aula, estes estudos surgem-nos como parcelares, sendo sobretudo estudos de caso feitos no âmbito de dissertações de mestrado ou de teses de doutoramento. Embora sejam estudos muito válidos, não podemos deles partir para uma generalização a toda a escola e/ou salas de aula portuguesas.

As práticas que vamos descrever, neste ponto, são práticas observadas por nós, na condição de formadoras do PNEP, ao longo dos quatro anos de duração deste programa, nas escolas de 1.º ciclo do ensino básico, de duas regiões do país: o Alentejo Central e a Beira Baixa. Pensamos que este programa PNEP contribuiu, certamente, para que os professores questionassem e refletissem sobre a sua prática pedagógica. Queremos

acreditar que, deste questionamento e desta reflexão, algumas mudanças possam ter ocorrido, e, na verdade, as práticas que vamos descrever indiciam essas eventuais alterações.

Consideramos que o trabalho, na sala de aula, com o texto literário, exige do aluno leitor uma interrogação sobre o texto e um diálogo com ele, que lhe consinta a construção dos seus próprios significados, e que não se compadece apenas com uma leitura, cujo único objetivo é o ensino explícito de técnicas que permitem retirar informação explícita do texto. O texto literário é muito mais do que uma amálgama de informações à disposição do leitor, ele é “Um lugar que não é lugar, um tempo que não se mede pelo tempo, uma língua que não é a linguagem [...]”(CREPU, 2007, p. 56). O texto literário exige ao seu leitor uma relação de afetividade, de cumplicidade, como nos diz Steiner (2007, p. 13), “O texto escrito implica, entre o autor e o respetivo leitor, a promessa de um sentido.” Deste modo, dentre os vários modelos para o trabalho com o texto literário, na sala de aula, continuamos a fazer a divulgação, nas escolas portuguesas, iniciada já há alguns anos a esta parte, do *Literature based reading program*, de Ruth Yopp e Hallie Yopp. Introduzido em Portugal pelos trabalhos de Souza, Moura e Souza (2006), este modelo foi impulsionado por Azevedo (2006), Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009), Balça (2010), entre outros. O *Literature based reading program* privilegia o texto literário na sala de aula. A aprendizagem da língua passa, de acordo com Yopp e Yopp (2006), por um envolvimento afetivo dos alunos com o texto literário, levando para dentro dele as suas interrogações, as suas experiências individuais, as suas leituras e o seu conhecimento do mundo. A valorização do texto literário, como objeto afetivo e estético, mostra-nos que “literature is most powerful and most memorable when students approach it from an aesthetic stance” (YOPP; YOPP, 2006, p. 60).

Se nas palavras de Souza e Balça (2011, p. 1), “It is a fact that students like to read when stimulated by teachers who demonstrate their passion for books or when exposed to good texts”, a grande maioria das escolas “do not provide effective work in the classroom to teach students to read” (SOUZA; BALÇA, 2011, p. 1). De acordo com estas investigadoras, ensinar a ler é ensinar a compreender o texto, é ensinar explicitamente aos alunos estratégias de compreensão leitora. Ora, o processo de compreensão leitora depende de vários fatores como: “the prior knowledge and experience of the reader, the features of the text that students are reading, the context of reading and the strategies applied to it”. (SOUZA e BALÇA, 2011, p. 1). Este é o entendimento também de Araújo (2007, p. 11), que indica como fatores que influenciam a compreensão leitora dos alunos a eficácia na descodificação automática de palavras escritas; um bom conhecimento do vocabulário; uma boa capacidade para inferir sentidos; a experiência individual de leitura; e a experiência e conhecimento do

mundo. Dentro do ensino explícito da compreensão leitora, parece-nos que é necessário investir na compreensão inferencial, sem descurar obviamente a compreensão literal, dado que, ainda segundo Araújo (2007, p. 11), o que caracteriza os bons leitores é a sua capacidade “para inferir o sentido da informação que não está explícita no texto”. A compreensão inferencial exige um olhar e um questionamento do texto, cujas respostas encontradas se baseiem não só no texto mas também no leitor, na sua experiência de vida, no seu conhecimento do mundo, nas suas leituras prévias; a leitura do texto e as interrogações lançadas sobre ele possibilitarão aos alunos interpretar as ações, as intenções, as opiniões do narrador e das personagens; considerar as suas perspetivas; fazer deduções lógicas; avaliar os diferentes usos de linguagem (ARAÚJO, 2007, p. 12).

Afinal, exige-se a promoção nos alunos não só das competências literárias, mas também das competências literária e enciclopédica. Perspetivamos já aqui a importância fundamental do contacto precoce e diário das crianças com a literatura de potencial receção infantil. É este contacto que permite às crianças conviverem com diversos usos da língua, nomeadamente com os seus usos estéticos, que vão alargar o seu vocabulário e as estruturas sintáticas da sua língua. O contacto com o texto literário amplifica as experiências de leitura e auxilia no conhecimento do mundo que as rodeia.

Ao examinarmos, agora efetivamente as práticas, centramo-nos pois na competência da leitura e, mais propriamente, na leitura do texto literário em sala de aula. Notamos que o manual escolar continua a ter um peso muito considerável no trabalho com os alunos. Porém, os manuais escolares, de um modo geral, dão agora uma maior ênfase ao texto literário, que nos surge com diversas autorias e com preocupações com a integridade das obras. O livro de literatura infantil já está presente também na sala de aula, sobretudo impulsionado pela hora de leitura diária, preconizada no PNL.

Nalgumas salas de aula, que observámos, o trabalho de pré-leitura já é dinamizado. Aproveitando os aspetos paratextuais, professores e alunos exploram a capa do livro, o título, autor, ilustrador e ilustração. Faz-se apelo e mobilizam-se os conhecimentos dos alunos para uma antecipação do sentido da história. Porém, não temos observado um trabalho mais profundo no âmbito da pré-leitura. A exploração das contracapas, dos prefácios, das dedicatórias, das ilustrações como um todo, afigura-se-nos como práticas ainda incipientes. Recorrer a algum tipo de atividade de pré-leitura mais exigente, como as preconizadas no *Literature based reading program*, como as caixas ou cestas literárias, os *book-bits* ou o *book-talk* parece-nos que também não será de todo frequente.

Em relação ao âmbito das atividades de leitura, do que nos foi dado observar, as práticas mantiveram-se muito estáticas. Os professores, mesmo com textos que não estão inseridos nos manuais, continuam a recorrer ao tradicional questionário de interpretação, onde ainda predominam as questões que fazem apelo à compreensão literal dos textos. O texto literário continua a ser pretexto para o estudo e o treino do conhecimento explícito da língua. Atividades como as que são propostas pelo *Literature based reading program*, como os mapas de comportamentos, os mapas de contraste ou os diários de leitura não são certamente habituais.

Não observámos concretamente atividades de pós-leitura dos textos literários, que normalmente encerram, com muita frequência, com uma atividade de escrita, solicitando-se aos alunos que deem ao texto um outro final. O *Literature based reading program* propõe atividades como por exemplo o diagrama de *Venn*, que possibilita uma compreensão global do texto, através da comparação entre as personagens, os espaços e os eventos.

No decurso das nossas observações informais e não sistemáticas, parece-nos que podemos afirmar que existe, no contexto da sala de aula, em relação à leitura do texto literário, dois planos: um plano no âmbito das intenções e um plano no âmbito das ações. Se os professores reconhecem a importância da presença do livro e do texto literário, na sala de aula, não conseguem ainda, de uma forma geral, abordar o texto literário por si, pelo seu valor intrínseco, de forma holística, crítica e simultaneamente afetiva. As muletas dos guiões de leitura pré-fabricados impõem-se a uma leitura pessoal e, mais grave ainda, determinam e coartam a leitura pessoal dos alunos. O texto continua a ser pretexto, e o espaço para que o aluno se relacione com a sua língua como um objeto lúdico, afetivo e de fruição ainda não está interiorizado nas práticas pedagógicas, não obstante os sinais positivos já enunciados por nós anteriormente.

Pensamos que o caminho continua a ter de ser percorrido, com a aposta na formação contínua dos docentes em exercício e dos futuros professores. Áreas mais específicas terão de fazer parte dessa formação, como o ensino da leitura, o ensino de estratégias explícitas de compreensão leitora, a literatura infantil. E, acima de tudo, os professores terão de compreender que o sucesso da formação de leitores só será pleno, quando perceberem que “Reading should not be a passive activity. The reader needs to feel part of the process. Involvement that makes children active, lively and enthusiastic to read.” (SOUZA; BALÇA, 2011, p. 3).

Notas

i (Cf. http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)

ii (Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas=31>)

iii (Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas=31>)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. A compreensão na leitura: investigação, avaliação, boas práticas. In: AZEVEDO, F. (Ed.) *Formar leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 9-18

AZEVEDO, F. *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho, 2006.

BALÇA, A. Ler o texto literário na aula de língua portuguesa – constrangimentos e possibilidades. In: Jornadas Andinas de Literatura Latino-Americana (JALLA), 2010, Rio de Janeiro. *Anais do Jalla Brasil 2010*, 2010. p. 210-213. CDROM

BRANCO, A. O Programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: o último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*. Ano/v. 14, n. 002. 2001.

Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414205.pdf> Acesso em: 11/01/2012.

CREPU, M. Esse vício ainda impune. In: STEINER, G. *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva, 2007. p. 53-71

REIS, C. (Coord.). *Programas de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. 2008. Disponível em: http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas_LPEB.pdf Acesso em: 11/01/2012

SILVA, G., SIMÕES, R., MACEDO, T., DIOGO, A. L. & AZEVEDO, F. *Ler para entender*. Língua Portuguesa e formação de leitores. Porto: Trampolim, 2009

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGICD/ME, 2007.

SOUZA, R. J.; BALÇA, A. A traditional folk tale: strategies of reading in Brazil and Portugal. In: 17th European Conference on Reading Literacy and Diversity, 2011, Mons. *17th European Conference on Reading Literacy and Diversity Proceedings*. Mons: Mons University, 2011 (no prelo).

SOUZA, R. J.; MOURA, A. M.; SOUZA, S. F. Estratégias de intervenção. In: AZEVEDO, F. (Ed.) *Literatura infantil e leitores – da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 65-78.

STEINER, G. *O silêncio dos livros*. Lisboa: Gradiva, 2007.

YOPP, H.; YOPP, R. *Literature based reading activities*. 5. ed. Boston: Pearson, 2006.

Recebido em outubro de 2011

Aprovado em março de 2012