

A POESIA PARA A INFÂNCIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: REFLEXÃO SOBRE MUDANÇAS NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA ÚLTIMA DÉCADA

POETRY FOR CHILDHOOD IN PRIMARY EDUCATION IN PORTUGAL: REFLECTION ON CHANGES IN CURRICULUM GUIDELINES IN THE LAST DECADE

POESÍA PARA LA INFANCIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN PORTUGAL: REFLEXIÓN SOBRE LOS CAMBIOS EN LAS DIRECTRICES CURRICULARES EN LA ÚLTIMA DÉCADA

Sara Lima Alves¹

Resumo: O papel da poesia para a infância na educação formal tem sido objeto de diversos estudos como os de Azevedo e Balça (2017), Melo (2012) ou Osório (2015) que têm demonstrado a sua secundarização no plano na ação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua abordagem parece alicerçar-se em práticas tecnicistas, como têm acentuado alguns investigadores, designadamente Butlen (2018) ou Jagher e Mello (2021). Com base no reconhecimento da necessidade de emancipação da abordagem da poesia que vise as suas potencialidades estético-literárias, esta reflexão, enquadrada no âmbito da investigação em doutoramento, com o apoio financeiro da FCT, procura discutir e analisar criticamente as mudanças ocorridas na última década sobre o lugar da poesia nos documentos curriculares, por ocuparem um papel de destaque na orientação do ensino em Portugal. Embora seja reconhecida a importância da Educação Literária na formação de leitores e estejam clarificadas estratégias de exploração de textos narrativos, o texto poético padece de menor incidência de forma focada, revelando certas confusões concetuais sobre as suas finalidades, meios a partir dos quais poderia ser explorado e com ele articulado competências leitoras e literárias. A metodologia utilizada foi a análise documental de seis documentos orientadores/curriculares, incidindo em pontos de comparação sobre os valores intrínsecos e educacionais da poesia. Como aporte teórico, recorreu-se aos contributos de Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) ou Siméon (2015) como auxílio para compreender a especificidade da linguagem poética e as potencialidades deste modo literário no início da formação de primeiros leitores.

Palavras-chave: Poesia para a infância. 1.º Ciclo do Ensino Básico. Currículo. Formação leitora e literária. Educação literária.

Abstract: The role of poetry for children in formal education has been the subject of several studies, such as those by Azevedo and Balça (2017), Melo (2012) or Osório (2015), which have demonstrated its marginalization in terms of primary teaching action. Its approach seems to be based on technical practices, as emphasized by some researchers, namely Butlen (2018) or Jagher and Mello (2021). Based on the recognition of the need to emancipate the approach of poetry as its aesthetic-literary potential, this reflection, part of a doctoral research, with financial support from FCT, seeks to discuss and critically analyze the changes that have taken place in the last decade about the place of poetry in curriculum documents, as they occupy a prominent role in guiding teaching in Portugal. Although the importance of Literary Education in the formation of readers

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Santiago de Compostela. Bolseira pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2021.05878.BD). saralimaalves@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4075-1648>

is recognized and strategies for exploring narrative texts are clarified, the poetic text suffers a lower incidence in a focused way, revealing certain conceptual confusions about its purposes, means from which it could be explored. and with it articulated reading and literary skills. The methodology used was the documentary analysis of six guiding/curricular documents, focusing on points of comparison on the intrinsic and educational values of poetry. As a theoretical contribution, the contributions of Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) or Siméon (2015) were used as an aid to understand the specificity of poetic language and the potential of this literary mode in the beginning of the formation of first readers.

Keywords: Poetry for childhood. Primary Education. Curriculum. Reading and literary formation. Literary education.

Resumen: El papel de la poesía para niños en la educación formal ha sido objeto de varios estudios, como los de Azevedo y Balça (2017), Melo (2012) u Osório (2015), que han demostrado su marginación en la acción docente en la educación primaria. Su enfoque parece estar basado en prácticas técnicas, como lo enfatizan algunos investigadores, a saber, Butlen (2018) o Jagher y Mello (2021). Partiendo del reconocimiento de la necesidad de emancipar el abordaje de la poesía con su potencial estético-literario, esta reflexión, parte de una investigación doctoral, con el apoyo económico de la FCT, busca discutir y analizar críticamente los cambios que se han producido en la última década sobre el lugar de la poesía en los documentos curriculares, ya que ocupan un papel destacado en la orientación de la enseñanza en Portugal. Si bien se reconoce la importancia de la Educación Literaria en la formación de lectores y se esclarecen estrategias para explorar textos narrativos, el texto poético adolece de una menor incidencia de manera focalizada, revelando ciertas confusiones conceptuales sobre sus propósitos, medios desde los cuales podría ser explorado articulados con competencias lectoras y literarias. La metodología utilizada fue el análisis documental de seis documentos orientadores/curriculares, centrándose en puntos de comparación sobre los valores intrínsecos y educativos de la poesía. Como aporte teórico se utilizó a Cervera (1992), Mendoza Fillola (2004), Reis (2001) o Siméon (2015) como ayuda para comprender la especificidad del lenguaje poético y sus potencialidades en el inicio de la formación de primeros lectores.

Palabras clave: Poesía para la infancia. Educación Primaria. Reanudar. Lectura y formación literaria. Educación literaria.

Introdução

O papel da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal tem sido objeto de diversos estudos que têm demonstrado a sua secundarização no plano da ação docente (OSÓRIO, 2015). Max Butlen (2018) afirma que as práticas docentes persistem em basear-se no preenchimento de fichas de leitura, tornando técnica a aprendizagem da literatura. Jagher e Mello (2021) acrescentam que a função utilitária da literatura predomina sobre a fruição da leitura, descurando a formação ampla que a literatura pode oferecer aos pequenos leitores. A propósito destas assunções, Melo (2012) indicou a carência de alternativas da exploração da poesia para a infância.

Mendoza Fillola (2004), Roig-Rechou (2013) e Vegas (2018) argumentam que a educação literária é uma abordagem que alarga o saber enciclopédico, cultural e social do leitor e promove o desenvolvimento de competências lecto-literárias, que se conjugam entre competências leitoras e

literárias, contribuindo para a formação leitora do indivíduo. Como manifestação artística, a poesia afigura-se como um modo facilitador privilegiado na promoção da formação leitora e de competências lecto-literárias. A sua especificidade (e.g. acesso à linguagem simbólica, ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, entre outras) amplia conhecimentos abrangentes, bem como o contacto com diferentes formas de pensamento (BRAGADO, 2017). Além do contributo para o desenvolvimento de competências linguísticas, os leitores ainda desfrutam dos processos mnemotécnicos intrínsecos (e.g. efeitos onomatopaicos estimulantes, repetições de fonemas e a possibilidade de outros jogos de linguagem do discurso poético), aspetos reveladores do potencial educativo inerente a este modo literário (CERRILLO, 2010; GOMES, 1996; JEAN, 1995).

Poetas portugueses contemporâneos, referidos na antiga lista de obras para Educação Literária e integrados no Plano Nacional de Leitura (PNL) - como António Mota, João Pedro Mésseder, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Maria Alberta Menéres ou Matilde Rosa Araújo -, têm escrito poemas, adotando estilos assentes em singularidades literárias, que se pautam por um pendor lúdico libertador no ato da leitura (GOMES, 1998; MÁRQUEZ, 2016; SILVA, 2017). Estas características criam condições para desenvolver uma Didática da Poesia para a Infância que inclua a função poética da linguagem, convidando os leitores infantis a vivenciarem, explorarem e descobrirem a reinvenção da língua, aliada ao mecanismo do jogo infantil (EAGLETON, 2010). Assim, a poesia para a infância abre um espaço de prazer com um itinerário enveredado no ritmo, na rima e musicalidade, e nos campos férteis da imaginação e criatividade, para (re)construir a visão que a criança tem sobre o mundo, conjugando sentimentos, cores, ideias e emoções (MÁRQUEZ, 2016).

A intencionalidade educativa da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sua prioridade no ensino justifica-se, ainda, a título institucional, pela sua inserção no quarto objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que prevê uma educação de qualidade para todos e a promoção da aprendizagem ao longo da vida. A sua abordagem a todos os alunos, desde os primeiros anos de escolaridade, potencia a promoção da igualdade de oportunidades (como o aproveitamento do legado cultural da poesia) e o prolongamento da formação leitora ao longo das suas vidas.

Face ao exposto, a nossa discussão nasce da seguinte indagação: será que os documentos estruturantes emanados pelo Ministério de Educação, que orientam e antecedem as práticas dos professores em Portugal, reconhecem a importância e as potencialidades estético-literárias da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico e sugerem propostas ou realizações de leitura que resultem na interação entre o leitor e o texto e na procura de uma verdadeira formação leitora? Assim, esta

reflexão, inserida no projeto de doutoramento, ainda em curso, financiado pela FCT, procurará analisar e discutir as diferentes orientações e documentos curriculares oficiais em Portugal e colocar em evidência algumas mudanças ocorridas ao longo da última década, a respeito do lugar que a poesia ocupa nos mesmos. Como forma de contextualizar as mudanças ocorridas mais recentemente com as Aprendizagens Essenciais, iniciamos a nossa análise com breves referências ao Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), ao Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), homologado em 2011, ao Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (PMCPEB), que entrou em vigor em 2015 e, terminando, com as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico (AE), que, em 2021, substituíram o programa e as metas anteriores.

Programa Nacional do Ensino do Português

Em 2006/2007, com conclusão no ano letivo 2009/2010, o *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP) assumiu-se como uma iniciativa marcante no ensino em Portugal, direcionada para a formação contínua de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Surgiu como necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e os desempenhos dos alunos em competências referentes ao domínio da língua materna, através de uma articulação entre agrupamentos de escolas e estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores (PEREIRA, 2010). A criação deste programa fundamentou-se nos resultados decorrentes de projetos internacionais, nos quais Portugal participou, nomeadamente *Reading Literacy – IEA* (1992) e *Programme for International Student Assessment - Pisa* (2000; 2003), ou estudos nacionais, como *A Literacia em Portugal* (1995), as provas nacionais de aferição (2000 a 2005) ou os exames nacionais do 9.º ano de escolaridade, que apontaram um défice nas crianças ao nível da leitura (*idem*).

Deste Programa citado, surgiu uma coleção de brochuras dirigidas a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o objetivo de disponibilizar recursos e materiais didáticos sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico. Na brochura *O Ensino da Compreensão dos Textos*, Sim-Sim (2007) distingue o ensino da compreensão de textos dos três modos literários. Dedicar uma secção/capítulo ao ensino da compreensão da poesia, afirmando que este deve implicar o encorajamento da criança na sua leitura, no desenvolvimento da sua compreensão, na exploração da natureza fónico-rítmica da língua e no desenvolvimento do raciocínio metafórico (SIM-SIM, 2007, p. 55). O facto de esta brochura evidenciar um ensino distinto de um texto literário de um não literário, e dentro da literatura, dos três modos literários, concorre para a promoção de práticas mais assertivas. A poesia é um modo literário que ajuda a

despertar o interesse e a motivação da criança na leitura e afigura-se muito útil do ponto de vista didático para o desenvolvimento da língua e a melhoria da elocução. Este modo lterário “basado en repeticiones y juegos silábicos, fonéticos, verbales y sintácticos, y su aprendizaje es una forma lúdica de adquirir vocabulário y de conocer las posibilidades expressivas de la lengua” (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 70). Ademais, pode ajudar a imaginar diferentes realidades e pontos de vista, educando o pensamento (*idem*).

Não é ao acaso que estudos nacionais revelaram, de uma forma geral, o impacto positivo do PNEP na aprendizagem dos alunos, como se pode ler num estudo avaliativo, desenvolvido por Pereira, Braga e Riaño (2015), que apresentou a análise dos resultados de um inquérito realizado a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico provenientes de escolas públicas dos distritos de Vila Real e Braga, com uma taxa de representatividade de 58,65%, e que frequentaram o último ano de funcionamento do PNEP. De uma forma geral, o inquérito indicou que os alunos demonstraram que a forma como aprenderam nas aulas foi bastante positiva.

Programa de Português do Ensino Básico (2009) e Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura (2011)

Com a sua entrada em vigor no ano letivo 2011/2012, o *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB) foi desenvolvido, decorrente da necessidade de renovação das estruturas curriculares vigentes, que datavam de 1991 e que foram alvo de revisão em 1996 (REIS et al., 2009). Neste documento, realça-se a importância do PNEP, do *Plano Nacional da Leitura* (PNL) e da leitura no “convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos” (REIS et al., 2009, p. 22), embora, como a investigadora Isabel Melo (2012), na sua tese de doutoramento, refere e Azevedo e Guimarães (2017) sublinham, não se constam propostas para a sua operacionalização nem a sua referência à promoção do desenvolvimento da competência literária.

A promoção da competência literária parte das experiências prévias dos alunos, uma vez que o repertório literário já é incorporado antes da criança ingressar no ensino obrigatório. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, trata-se de combinar as experiências de vida com “experiências literárias propias de y para la infancia a través de diferentes tipos de textos” (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015, p. 62). A aquisição da competência literária, como início de um processo continuado da educação literária, prolonga-se durante a vida escolar e resulta das atividades formativas que conferem autonomia e capacidade ao leitor que o permita disfrutar e, depois, compreender, interpretar e valorizar as criações artísticas elaboradas a partir da linguagem (ORTIZ, 2013).

No PPEB, de acordo com os investigadores Azevedo e Guimarães (2017, p. 99), faz-se, pela primeira vez, uma alusão direta à poesia na compreensão do oral nos primeiro e segundo anos:

“Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral” (REIS et al., 2009, p. 24). Nos terceiro e quarto anos, o PPEB optou por não expressar essa menção direta, pondo como referência objetivos de índole generalista. Na leitura, destacamos alguns descritores de desempenho, nomeadamente a leitura por iniciativa própria, a escolha autónoma de livros de acordo com os interesses pessoais dos alunos e a leitura e audição de obras de literatura para a infância, ainda que a leitura de poesia surja nos terceiro e quarto anos de escolaridade, apenas incidindo no estudo de componentes que compõem a estrutura externa verso, estrofe, rima e refrão e no domínio da escrita, incidindo na sua composição (REIS et al., 2009). Apoiando-nos em Melo (2012), a investigadora concluiu que a recitação e a memorização se afiguram como estratégias exclusivas neste programa para contactar com e analisar textos poéticos, revelando uma visão redutora da poesia. O contacto de um primeiro leitor com a literatura e, especificamente, com a poesia, deve ser múltiplo e variado, como Cervera (1992, p. 21) alega no estudo que se debruçou na teoria da literatura infantil:

Los contactos del niño con la literatura infantil así concebida son múltiples y variados. La realización de estas actividades a menudo insiste en el ejercicio de destrezas distintas del oír, entender, hablar y leer. El placer de leer va precedido por el placer de oír y de jugar. Cantar, danzar, representar suponen vivencias específicas y concretas, a menudo colectivas, de la literatura, motivadas por la palabra, pero diferentes de ella. La interdisciplinariedad irrumpe de modo que puede provocar fácilmente el gusto por la poesía y por el teatro y aboca a una serie de hallazgos e intuiciones.

Como supramencionado, uma vez que o PPEB não apresenta estratégias ou orientações de implementação dos conteúdos, a publicação do *Guião de Implementação da Leitura* acompanhou o PPEB e constituiu um instrumento auxiliar com o objetivo de explicitar o papel da competência da leitura a partir de diferentes propostas de atividades, percursos de projetos ou sequências didáticas com referência ao desenvolvimento da competência leitora e da competência literária num percurso conjunto, “a que se associa o intertexto do leitor” (SILVA et al., 2011, p. 15). São vários os processos de criação do intertexto leitor apontados, isto é, os mecanismos que intervêm na formação da competência literária para dotar o leitor de um conjunto de habilidades, conhecimentos e estratégias pertinentes no ato de receção, interpretação e valorização do texto literário (MENDOZA FILLOLA, 2004). O leitor recetor do texto centra-se na atividade do leitor para compreender e interpretar as produções literárias. Entre o autor, o texto e o recetor estabelece-se uma interação, um espaço central da receção literária. Para a descodificação da mensagem por parte do leitor recetor, concorrem os conhecimentos e experiências prévios, os aspetos da

formação leitora e os procedimentos formativos que facilitam o acesso ao conteúdo do texto. Para efeitos de orientação didática na formação literária decorrente destes pressupostos, Mendoza Fillola (1998) sugere que se atenda à construção da competência lecto-literária, à integração de conhecimentos linguísticos e pragmáticos e à valorização dos efeitos de experiências de leitura anteriores.

Neste guião, alude-se ao modelo de compreensão em leitura, transversal a toda a escolaridade, assente na relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto, considerando, no primeiro, não só as estruturas cognitivas, mas também afetivas. Ademais, é reconhecida a “valorização do ato de leitura e do papel do leitor na construção dos sentidos do texto” (SILVA et al., 2011, p. 7). Este papel do leitor na construção de sentidos sobre o texto é retomado adiante com o reforço do seu envolvimento com o texto, na importância das suas apreciações em articulação com a experiência pessoal com uma referência direta à reflexão dos próprios textos, com o desenvolvimento de atividades que impliquem o aluno na comunicação literária e na receção dos textos literários. Estas diretrizes revelam-se, por isso, assaz pertinentes na consideração entre o repertório do leitor, as codificações do texto e na sua articulação-mediação, já que, nas palavras de Mendoza Fillola (2004), a atividade primária da interação entre o leitor e o texto é uma questão a considerar na ação docente por permitir a aproximação do aluno, o seu disfrute e interpretação das criações literárias.

No capítulo da Educação Literária, são considerados objetivos da leitura literária:

1. formar uma cultura literária; 2. fruir a dimensão estética do texto literário; 3. capitalizar a experiência humana presente na obra literária; 4. reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário; 5. contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais; 6. apreciar criticamente um texto literário; 7. conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal; 8. tomar consciência das especificidades dos diferentes modos de literatura – lírico, narrativo e dramático; 9. aceder às mundivivências proporcionadas pelo texto literário (SILVA et al., 2011, p. 19).

Dos objetivos supracitados, entre o valor atribuído à linguagem literária, à apreciação crítica da leitura, à reconstrução dos significados em articulação com a experiência humana, destacamos que nenhum dos elencados se associam às propriedades formais ou estruturais dos textos literários.

Para uma definição de educação literária – educação em e para a leitura literária –, recorreremos a uma definição proposta por Mendonza Fillola (2004), que vai ao encontro das diretrizes estipuladas neste guião, em que consiste na preparação para saber participar com efetividade no processo de receção e atualização interpretativa do discurso literário, considerando

três aspetos: o primeiro é que a literatura é um conjunto de produções artísticas estético-culturais; o segundo é que essas produções definem-se pelo recurso a expressões próprias do sistema linguístico; o terceiro é que a percepção do significado de um texto literário não resulta nem numa atividade espontânea, nem o significado é um resultado automático de uma leitura de natureza conotativa. Por conseguinte, a educação literária surge como uma âncora de reorientação metodológica e de perspectiva no tratamento didático da literatura; e nela pressupõe-se que a formação literária capacite o leitor para interagir com o material literário, tendo como efeito dessa educação uma receção ativa, onde o leitor participa, coopera e interatua com o texto explorado (Mendoza Fillola, 2004).

Além destes objetivos eleitos para a leitura literária no *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, na leitura, são indicados os seguintes pontos de potencial formativo da Poesia: “- Valorização da palavra e das emoções. - Apreciação dos ritmos interno e externo do texto - Lógica afetiva presente. - Fruição das sonoridades e da dimensão semântica do texto” (SILVA et al., 2011, p. 17), não a relegando para segundo plano nem tampouco remetendo o seu potencial para aspetos exclusivamente da sua natureza ou estrutura formal. Estes pontos exemplificativos do potencial formativo relacionam-se com a motivação poética que Reis (2001) explorou nos seus estudos literários: por um lado, com a propensão emotiva, por outro lado, com recursos técnico-formais. Esta motivação, aliada à evocação de sentidos traduzida em efeitos de concentração e de intensificação que o discurso poético privilegia, é o resultado da fusão natural entre a música e a poesia, no qual o texto lírico se valoriza por via rítmico-melódica. Os laços estreitos entre a música e a poesia substantivam-se desde a poesia grega e trovadoresca e após a chegada da tipografia e do livro distinguiram-se estes dois conjuntos com funções e características próprias, embora continuassem com pontos de interseção num convívio partilhado entre as palavras e a oralidade da poesia. Enquanto que a receção de uma canção é imediata e instantânea, a leitura do mesmo poema pode ser concretizada de maneiras diferentes, com a apreciação do seu ritmo interno e externo, devido à sua densidade e lógica afetiva, como explica o professor-investigador Siméon (2015).

Em suma, neste guião, conforme foi demonstrado, a leitura literária, o texto literário e, especificamente, a poesia apresentam uma determinada importância e valor na formação pessoal do aluno, colmatando a lacuna detetada no PPEB, como sublinhámos anteriormente.

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

A partir do ano letivo 2015/2016, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (PMCPEB) entrou em vigor, substituindo o anterior. Este apresentou uma novidade com a introdução do novo domínio da Educação Literária.

Nos objetivos gerais do programa de português (BUESCU et al., 2015, p. 5-6), este domínio parece associar-se ao desenvolvimento da capacidade da leitura de diferentes géneros textuais (ponto 6), da capacidade de interpretação “com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (ponto 15), da apreciação crítica da dimensão estética de textos literários (ponto 16) e da capacidade de produção de textos criativos (ponto 9). Ainda no ponto 17 dos objetivos, sublinhou-se a preocupação com o reconhecimento da matriz cultural na aprendizagem do português. Realça-se, nesta introdução, que todos os pontos elencados podem ser aplicados ao texto poético. Na caracterização do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é referido que este domínio “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (BUESCU et al., 2015, p. 8). Além do contacto com o texto literário, os textos do património oral português são referidos como meio de ampliar o espectro das leituras, favorecer a interação discursiva e enriquecer a comunicação e surgem como primeiro descritor de desempenho comum nos domínios da Iniciação à Educação Literária do 1.º ano de escolaridade (IEL1) (BUESCU et al., p. 47), da Iniciação à Educação Literária do 2.º ano de escolaridade (IEL2) (BUESCU et al., p. 51-52), da Educação Literária do 3.º ano de escolaridade (EL3) (BUESCU et al., p. 56) e da Educação Literária do 4.º ano de escolaridade (EL4) (BUESCU et al., p. 61-62), colocando como ênfase nas IEL1 e IEL2 a audição de obras de literatura para a infância e textos da tradição popular (“ouvir ler e ler...”) e nas EL3 e EL4 a leitura (“ler e ouvir ler...”). Nestes descritores, recordamos a passagem supra de Cervera (1992, p. 21) no que respeita ao prazer de ouvir e jogar com as palavras que precedem ao prazer da leitura.

Destacando-se como uma novidade no referencial curricular, a sua justificação parece ser parca, uma vez que os objetivos são referidos nos programas anteriores sob outras configurações. Veja-se, a título de exemplo, no PPEB, datado de 2009, que a aprendizagem do Português se associa à progressiva consciência cultural, destacando nesse quadro a relevância dos textos literários, “entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem” (REIS et al., 2009, p. 12). Especificamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ainda é destacada a importância do convívio com o texto literário, as experiências de leitura com uma breve referência à formação de leitores (*idem*, p. 22-23), tal como ocorreu no Programa de 2015

supracitado. Assim, em termos comparativos, os objetivos da Educação Literária não introduzem novidades relevantes relativamente ao primeiro, à exceção da sua nomenclatura e distinção.

Não podemos deixar de realçar, pelo menos, um outro aspeto discutível por entrar em discordância com a tentativa de definição de texto literário. Os recursos expressivos ou processos estilísticos que, sendo um dos fatores caracterizadores do processo de escrita da linguagem poética, não são exclusivos da linguagem literária, como observamos no discurso publicitário, que utiliza com frequência procedimentos usuais no discurso poético-literário. Reis (2001) coloca em clarividência que a presença de elementos de natureza formal – como técnicas versificatórias, as figuras de linguagem ou técnicas narrativas – não determinam a existência da literariedade, própria do discurso literário. Ora, a linguagem figurada ou as inferências, citadas na compreensão de textos no domínio da Educação Literária, nos terceiro e quarto anos de escolaridade (ponto 22.8. no EL3 e ponto 24.9. no EL4), sugerem que, em outros tipos de linguagem, não surjam processos estilísticos. Ademais, ainda no mesmo conteúdo, regularidades versificatórias na EL3 ou o “Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades” no EL4 reforça a associação das características formais do texto poético, como quase se da única potencialidade estético-literária se tratasse, ficando clara a conceção redutora de um poema. Esta excessiva formalização do texto poético é também censurada por Custódio (2019, p. 76) que afirma que “(...) a poesia para crianças será melhor enquadrada e compreendida se não se restringir à teorização (...)”, devendo basear-se essencialmente no “(...) commitment, immersion, abandonment, trust”.

Além da incidência nas propriedades formais do texto poético, relegando para segundo plano as suas potencialidades expressivas e o valor da palavra, esta conceção remete, igualmente, mais uma vez, para o traço distintivo do texto literário, quando outros discursos não literários também utilizam estas propriedades formais. De acordo com Carvalho e Resende (2019), a inferência, pela sua natureza operativa, corresponde ao processo de organizar e adicionar informação a partir dos conhecimentos prévios. O conceito de literariedade ou o sistema semiótico literário é apresentado como o conceito que distingue o modo de leitura da linguagem literária das restantes como Silva (1968) ou Reis (2001) estudaram.

De uma forma geral, não negamos a importância deste domínio, o seu avanço reconhecido para a conceção de leitura literária – que Carvalho e Resende (2019) designaram “novo tempo literário” – distinta do modo de leitura de textos não literários, e na necessidade de diferenciação no tipo de tratamento de análise que merece. No entanto, como expusemos, se o PMCPEB encerra, no domínio da Educação Literária, uma certa confusão concetual, quanto aos objetivos e metas elencados, que fazem parte da leitura e escrita literárias das não literárias, permite-nos concluir que a sua introdução não se justifica nestes termos. A relevância da sua introdução poder-se-ia justificar

pela natureza própria e distintiva do texto literário e da linguagem literária associada à função poética da linguagem. No que concerne à função poética da linguagem, Silva (1968, p. 26) caracterizou-a do seguinte modo:

A função poética da linguagem caracteriza-se primária e essencialmente pelo facto de a mensagem criar imaginariamente a sua própria realidade, pelo facto de a palavra literária, através de um processo intencional, criar um universo de ficção que não se identifica com a realidade empírica, de modo que a frase literária significa de modo imanente a sua própria situação comunicativa, sem estar determinada imediatamente por referentes reais ou por um contexto de situação externa.

Relativamente ao texto poético, a sua compreensão geral surge apenas nos primeiro e segundo anos de escolaridade no domínio da Leitura e da Escrita, sendo omissos, neste conteúdo, a referência a este modo literário nos terceiro e quarto anos de escolaridade, mantendo, porém, o texto narrativo (BUESCU et al., 2015). Nos terceiro e quarto anos, a compreensão de um poema é direcionada para as regularidades versificatórias ou para as propriedades formais, reforçando a ideia exclusiva de que as características formais do texto poético se assumem como a única potencialidade estético-literária, relegando para segundo plano as suas potencialidades expressivas e o valor da palavra, reforçando a conceção redutora da poesia. Siméon (2015) esclarece-nos que a leitura de um poema implica ousar ficar sensível à sua ressonância e é uma forma de penetrar profundamente no real e compreender um pouco a complexidade do mesmo.

Repare-se que, no domínio da Leitura e Escrita no 1.º ano de escolaridade (LE1) (BUESCU et al., p. 44-45), surge o ponto 11.2. “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”, que coincide exatamente com o mesmo ponto 20.3. no domínio da Iniciação à Educação Literária no 2.º ano (IEL2). Por outro lado, é de sublinhar a evidente maior importância dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético, pois estes descritores de desempenho em concreto poderiam fazer referência às intenções ou emoções do sujeito poético, já que o modo lírico é um modo com o qual se expressam sentimentos e emoções íntimas, individuais e pessoais, assumindo por isso, um carácter subjetivo (JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2015).

No que concerne ao *Guião de Implementação do Programa de Português - Leitura*, anexado ao PPEB, assinala-se a sua substituição para *Materiais de Apoio à Implementação das Metas Curriculares* do PMCPEB, organizados por domínios. O PMCPEB menciona a delimitação dos objetivos e metas a atingir por cada ano de escolaridade de acordo com o princípio de uma “ordenação sequencial e hierárquica” (BUESCU et al., 2015, p. 3). De facto, no domínio da Educação Literária, em específico no *Material de Apoio à Implementação das Metas Curriculares*, é apresentada especificamente

uma progressão da natureza das inferências a desenvolver por cada ano de escolaridade. São apresentados dez tipos de inferências, designadamente pela seguinte ordem: “1. Lugar 2. Agente 3. Tempo 4. Ação 5. Instrumento 6. Categoria 7. Objeto 8. Causa e Efeito 9. Problema e Solução 10 Sentimento e Atitude”. (BUESCU et al., 2015a). No entanto, este tipo de inferências encontra-se em concordância com as categorias da narrativa, pelo que o tratamento deste modo literário se revela claro e consistente nas orientações fornecidas para a sua exploração e análise no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A preocupação reside, pois, na falta de orientações claras e de que modo este princípio de progressão das inferências se pode plasmar no texto poético. São vários os indícios que nos permitem concluir a atenção dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético no PMCPEB. A título de exemplo, no domínio da Leitura e Escrita surge o ponto 11.2. “Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história”, novamente sem referência às intenções ou emoções do sujeito poético.

Na leitura e escrita (LE1 e LE2), a compreensão do texto cita precisamente a compreensão de poemas nos primeiro e segundo anos de escolaridade, desaparecendo, neste conteúdo, a referência a este modo literário nos terceiro e quartos anos de escolaridade, mantendo, porém, o texto narrativo. São vários os indícios que nos permitem concluir acerca da maior atenção dada ao texto narrativo em detrimento do texto poético no PMCPEB.

Sublinhamos a importância atribuída aos diferentes momentos de leitura, que se constituem como atividades que promovem o desenvolvimento de competências lecto-literárias, nomeadamente na referência aos conhecimentos prévios e à antecipação de conteúdos com base nas ilustrações e no título no IEL1 e IEL2 e o confronto com as previsões elaboradas sobre o texto no EL3. Ainda que as ilustrações já sejam referenciadas neste domínio, servem apenas para o momento de pré-leitura, quando estas podem fornecer pistas ou outras interpretações para o texto literário, com um grande potencial no âmbito do desenvolvimento de competências leitoras e literárias, durante o momento de leitura ou após a leitura. Apoiando-nos nas reflexões de Fernando Azevedo (2006), a análise das ilustrações procuram fertilizar o imaginário por auxiliar de modo cooperativo a organização de ideias e a participação e a interpretação do texto por parte do leitor. Por constituírem um leque de interpretações potenciais do texto literário, a interação com as ilustrações estabelece uma relação dialógica com os signos presentes na escrita. Esta componente do texto literário concretiza outra narrativa, pelas diferenças territoriais que estrategicamente pode ser explorada por auxiliar o desenvolvimento da competência interpretativa (AZEVEDO, 2006).

Ainda neste domínio, e antes de prosseguirmos para as mais recentes revogações curriculares, o caminho para uma educação pela arte por meio do texto literário é mencionado nos primeiros dois níveis de escolaridade a partir da recriação de pequenos textos em diferentes formas

de expressão (pontos 20.4. no IEL1 e 23.4. no IEL2). Se a formação leitora e literária, ao longo de todos os níveis de ensino, se apoia duplamente com base em conhecimentos literários, em intuições e sensações estéticas, como enfatiza Mendoza Fillola (2004), por que não dar continuidade ao incentivo da recriação de pequenos textos – ou, mesmo, outras formas artísticas para estabelecer um diálogo com o texto estudado – nos terceiro e quartos anos? Aliás, Cervera (1992) considera a literatura para a infância uma realidade interdisciplinar pela sua própria natureza, por se relacionar com outras manifestações e atividades, nas quais a poesia se integra em fenómenos artísticos mais complexos, pela conexão entre os textos das canções e a música; pelo convite à dança e outros jogos de suporte literário com o movimento e a criatividade.

Centrando no universo do leitor infantil, que se encontra ainda numa fase inicial no que concerne a experiências leitoras, estas, não raras vezes, dependem da mediação adulta, esperando-se que, do ponto de vista da comunicação literária, o professor procure aproximar o repertório dos signos do emissor (neste caso, sujeito poético) do recetor (do leitor infantil), para que a mensagem seja transmitida de uma forma mais ou menos harmoniosa (REIS, 2001). Para o efeito, e considerando a discussão, estas orientações curriculares não clarificam, nem tampouco parecem suficientes, para os professores-mediadores, no que respeita a estratégias e objetivos para proporcionar experiências ricas e diversificadas na formação leitora e literária de pequenos leitores, que concorram para o amadurecimento da leitura deste campo do conhecimento, que é a poesia, enquanto objeto estético e não como objetivo utilitário.

A leitura literária rege-se pela assídua participação e observação das características da linguagem estética e pressupõe, de acordo com Botega e Portolomeos (2021), um processo continuado alienado de ações pontuais. Assim, parece pertinente contornar a ausência ou as confusões concetuais discutidas deste domínio a respeito da abordagem metodológica específica da poesia para orientar práticas seguras.

Aprendizagens Essenciais: manutenção ou renovação da abordagem da poesia?

Em 2021, no recente Despacho n.º 6605-A/2021 é declarado o fim das metas curriculares e a prevalência das Aprendizagens Essenciais (2018), com entrada vigor a partir no ano letivo 2021/2022. Sobre a mais recente revogação das orientações curriculares, propõem-se alguns tópicos de análise e discussão, a partir de uma estreita comparação em relação ao programa e metas anteriores (PMCPEB), visto ainda nos encontrarmos numa fase transitória da familiarização com o documento oficial curricular mais recente.

Antes de observarmos os objetivos e estratégias de ação sobre o campo da poesia, debrucemo-nos sobre a extinta lista de obras e textos para a Educação Literária, anexada ao

PMCPEB anterior. Nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (AEP), a seleção orientada das obras e dos textos literários é remetida para as sugestões do PNL.

Esta mudança drástica, de um plano pouco variado (sete títulos atribuídos por cada ano de escolaridade) para um plano amplo, abre uma porta para os docentes selecionarem obras que respondam às necessidades, motivações e interesses do grupo, a partir de um leque substancialmente vasto, o que revela, por um lado, um aspeto positivo relativamente à lista anexada ao PMCPEB. Contudo, por outro lado, a nossa preocupação reside na panóplia vastíssima que a lista do PNL possui e, por vezes, com a sugestão de obras de qualidade literária discutível, assim como ao nível das ilustrações. Uma das primeiras questões que surge a partir desta preocupação é: será que os professores apresentam formação e informação suficientes e necessárias para selecionarem textos adequados às suas práticas, requisito fundamental numa aula na qual se pretenda promover a educação literária? Se não, como orientar a seleção adequada dos professores-mediadores para promover a educação literária?

No âmbito da Didática da Poesia para a Infância, a seleção de obras e textos para explorar na prática pedagógica deve refletir uma determinada finalidade ou adotar critérios concretos que determinam uma orientação didática. Colomer (1991) destaca que a seleção de textos propostos deve compreender não tanto uma antologia de grandes autores, mas uma aprendizagem da comunicação literária, cujo *corpus* textual seja compreendido pelos alunos. Para efeitos de seleção e perante uma vasta variedade de textos poéticos para a infância que são publicados todos os anos, é exigido ao professor-mediador uma atualização constante sobre novas publicações e a sua qualidade literária (GOMES, 1996). No entanto, como demonstra uma primeira análise dos resultados de um questionário, ainda em curso, da nossa investigação, os professores não têm por hábito tomar opções de seleção de obras, a partir de revistas científicas ou especializadas na área da literatura, que discutem a qualidade e procedem à análise de obras literárias.

Esta atualização decorre do facto de, segundo Mendoza Fillola (2004), a adequação didática não se dever orientar apenas ou por preferências pessoais dos professores ou pela regulação oficial das sugestões do PNL. A seleção deve-se referir, de acordo com o investigador supra, ao conjunto de textos que permitam promover a formação leitora e enriquecer as competências lecto-literárias dos alunos, que conduzam à educação literária, com propostas de atividades em torno da análise do discurso poético, da sua valorização e apreciação dos distintos usos da linguagem que envolvem componentes literárias, metaliterárias, linguísticas e culturais. O conjunto de textos selecionados devem ser diversificados ao nível da forma, do conteúdo, da temática, da expressividade, e a partir da constituição dos materiais é que se inicia a planificação de atividades de formação, de acordo com critérios de definição de conteúdos e objetivos adequados à experiência leitora e interesses

dos leitores (COLOMER, 1998; MENDOZA FILLOLA, 2004). Ademais, a sua organização deve partir de textos cuidadosamente selecionados segundo critérios de adequação temática, de estilo, de conteúdo, de recursos linguísticos (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Os contributos das teorias do desenvolvimento infantil parecem igualmente pertinentes e devem ser consideradas na seleção ajustada dos textos literários a explorar. Por isso, apoiando-nos nas pesquisas de Arànega e Trullós (2000), estes investigadores recomendam que dos seis aos sete anos se recorra abundantemente à poesia tradicional, a livros tridimensionais com uma linguagem adequada à idade, a álbuns ilustrados que contenham textos com frases inteiras que se detetem com uma simples olhadela e incluir na seleção de textos a presença de animais, de diálogos, repetições, onomatopeias, jogos de palavras, canções, rimas sensíveis, trava-línguas. Relativamente à faixa etária entre os oito e os dez anos de idade, Arànega e Trullós (2000) admitem que as crianças já são leitoras autónomas e têm particular gosto por textos com a presença de personagens ou vozes da mesma idade, do humor, do medo, do *suspense*, que incidam sobre temáticas sociais, conflitos psicológicos ou enfrentar problemas básicos como o medo e a amizade.

Para encerrar a questão da assinalada parca orientação para uma seleção adequada das obras em contexto de sala de aula, considera-se igualmente pertinente, do ponto de vista didático-metodológico, publicações breves, - talvez incluir nas leituras orientadas, assumidas pelas AEP, que se aguardam pelo PNL-, com propostas de referências de textos que dialoguem entre si – de forma direta ou indireta, de um ponto de vista semântico. O contacto de pequenos leitores com diálogos intertextuais revela-se um aspeto interessante nas práticas pedagógicas que promovem a educação literária. Como o investigador Mendoza Fillola (2004) afirmou, na sua investigação em torno das bases para a educação literária, a formação de primeiros leitores recetores em sala de aula, em busca de novos estímulos, implica também o estabelecimento de diálogos e de saberes intertextuais, isto é, a construção gradual de referências e manter diálogos com textos prévios e apontar as peculiaridades intertextuais da comunicação literária. Estes diálogos permitem apreciar a intenção estética da literatura e valorizar o efeito dos recursos empregues (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Incidindo agora nas AEP (2018) nos primeiros quatro anos de escolaridade, o domínio da Educação Literária continua como um domínio autónomo e próprio, embora não acrescente novidades quanto à aprendizagem do português relativamente ao programa anterior de 2015. É reforçado o entendimento da língua como um fator de fruição estética, de educação literária e de pensamento crítico. Os textos literários do património português e a formação de leitores merecem uma breve referência e a educação literária é destacada como uma das áreas que concorre para o ensino e aprendizagem do Português e para o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva. Parece associar-se também à participação em jogos de linguagem e a “uma correta e

adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 2). Neste domínio, é sublinhada a importância da motivação para a leitura e de proporcionar experiências gratificantes aos alunos “a partir de recursos e estratégias diversificados, que o *Plano Nacional de Leitura* disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação” (p. 3). É expressamente mencionada a importância das aprendizagens essenciais para a leitura integral de uma obra literária, tomando como exemplo a poesia como parte integrante de um conjunto de competências básicas que se espera que os alunos adquiram, como se verifica na seguinte passagem: “(...) ler na íntegra uma obra literária, (...) compreender uma decisão jurídica, um poema épico (...)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 2.), embora a leitura integral apenas surja no quarto ano de escolaridade, como se discutirá adiante.

A confusão concetual advogada no programa anterior, relativamente à integração da educação literária nos diferentes domínios, parece ser atenuada, como se observa na seguinte afirmação:

Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 3).

Fica mais claro neste documento curricular, embora não referenciado, a tentativa de distinção entre leitura literária e leitura de textos não literários e o facto de as inferências ocuparem igualmente lugar no segundo tipo de leitura, como se pode comprovar através da ação estratégica no primeiro ano de escolaridade “inferências baseadas em informação explícita no texto” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 8).

De acordo com Mendoza Fillola (2004), durante o processo de leitura, na fase da pré-compreensão, o leitor vai interagindo com os aspetos semióticos e conotativos, com os quais identifica indícios e estabelece relações com referências metatextuais, ativadas pela competência lecto-literária. Nas fases seguintes desta interação leitora, o leitor reformula as suas expectativas e hipóteses com estratégias aplicadas, que lhe permitem elaborar e construir inferências. As expectativas assumem-se como previsões, nas quais o leitor formula a partir de dados referentes ao conteúdo, à intencionalidade do autor, a partir de palavras-chave, servindo como apoio para o avanço da leitura e que podem possivelmente ser modificadas por formulações alternativas, à medida que a leitura avança (*idem*). Relativamente às inferências, estas são construídas a partir da confirmação das expectativas e assumem-se como uma atividade cognitiva na qual o leitor obtém informações a partir de pistas que o texto disponibiliza; são, por isso, concretizações do

conhecimento ou conclusões parciais (MENDOZA FILLOLA, 2004; PUENTE, 1996). Deste modo, as recentes tendências na Didática da Literatura colocam especial enfoque, entre variados aspectos, na conceção da receção leitora enquadrada numa atividade racional onde as previsões e as inferências (construções parciais de significado) são implicadas no processo de construção do significado do texto com a revisão e reformulação das ideias (MENDOZA FILLOLA, 2004).

Outro aspeto a destacar nas AEP nos primeiro e segundo anos de escolaridade, é o desenvolvimento da “educação literária por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 4). Neste item, acrescentou-se nos terceiro e quarto anos de escolaridade a referência à leitura de poemas para o desenvolvimento da educação literária, não resistindo, assim, a questionar: por que não se incluiu igualmente esta referência nos anos de escolaridade anteriores? De acordo com diversos contributos teóricos, explorar a poesia significa experimentar a emancipação e a materialidade sonora da linguagem, interligar componentes lúdicos e criativos da língua, e cruzar esta forma de expressão com outras – como música, dramatização ou artes visuais – onde se identificam funções e estratégias particulares de articulação entre os objetos estéticos, caminhando para uma educação artística mais global (AZEVEDO e MELO, 2012; PRIETO e SASTRE, 2019; PARDIÑAS et al., 2009). Mendoza Fillola (2004) sustenta que estas aproximações efetivas e afetivas dos alunos na receção e exploração dos textos poéticos torna patente as suas aportações pessoais em resposta aos estímulos do texto, fomentando a capacidade do leitor de relacionar e organizar os seus conhecimentos de modo que o processo de receção culmine em aprendizagens significativas.

Focando nos conhecimentos, capacidades, atitudes e ações a desenvolver com o texto poético nas AEP, propõem-se alguns tópicos de observação e de análise, na sua maioria em comparação com o PMCPEB.

i) a antecipação de conteúdos, antes, no PMCPEB, dirigida para todos os modos literários nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, e agora, nas AEP, transversal a todo o 1.º Ciclo do Ensino Básico com referências aos elementos paratextuais e não só às ilustrações: “Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 9). Além disso, recorde-se de que, no Programa de 2015, os momentos de observação e análise das ilustrações em diálogo com o texto eram dirigidas apenas nos momentos de pré-leitura, e nas AEP (2018, p. 9-10) destacam-se como ações estratégicas para a valorização da leitura (1.º ano de escolaridade) e a criação de experiências de leitura (2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade), a avaliação

de ilustrações e a promoção de inferências sem destacar o modo narrativo - “fazer inferências, avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões”(APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10). Situando-nos no momento antes da leitura, na antecipação de conteúdos, esta assume-se como uma antecipação intuitiva, na qual o leitor realiza previsões e formula expectativas sobre o significado global e sobre a tipologia textual do texto, a partir da observação de elementos presentes no livro – título, capa, contracapa (MENDOZA FILLOLA, 2004). As expectativas assumem-se como previsões, nas quais o leitor formula a partir de dados referentes ao conteúdo, à intencionalidade do autor, a partir de palavras-chave, servindo como apoio para o avanço da leitura, e que podem possivelmente ser modificadas por formulações alternativas, à medida que a leitura avança (*idem*).

ii) além da manifestação de ideias, sentimentos, já aludida no PMCPEB, é acrescentada nas AEP a revelação de curiosidade e emissão de juízos valorativos de textos ouvidos apenas para o 1.º ano de escolaridade, o que nos obriga a questionar a razão pela qual esta capacidade não se encontra presente nos restantes níveis de escolaridade; no 2.º ano de escolaridade, é expressamente referida a leitura de poemas adequados à idade e a explicitação do sentido. A respeito desta capacidade, a poesia é um tipo de texto que, de acordo com Siméon (2015), permite apontar sentidos e interpretações pessoais, em função das suas possibilidades subjetivas. Ora, esta explicitação de sentido induz que os poemas apenas se direcionam num sentido único, descurando as possíveis leituras que a própria natureza do texto possibilita. Aliás, Siméon (2015) tece várias críticas sobre esta confusão concetual das orientações curriculares oficiais que conduzem o poema a uma interpretação estandardizada e única, explicando que, a partir do poema, o leitor pode construir a sua própria interpretação;

iii) a referência à exploração do conteúdo e compreensão de poemas surge no 1.º ano de escolaridade, em conjunto com os textos narrativos, embora estes sejam completados com informações detalhadas ao contrário dos poemas: “Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10); no 2.º ano, já analisámos a questão da explicitação do sentido dos poemas - “Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos”- ; no 3.º ano, retoma-se a compreensão de textos poéticos - “Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos”; e, no 4.º ano, a compreensão dos recursos estilísticos com o sentido do texto - “Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações)” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018). Esta apresentação parece demonstrar uma tentativa de princípio de progressão dúbia e incompreensiva, quanto ao progresso de maturação da promoção da competência lecto-literária, levando-nos a

questionar: por que não envolver estes passos em todos os níveis de escolaridade, dado serem formas de exploração distintas?

Dando especial enfoque, de forma isolada, na ação supracitada no 4.º ano de escolaridade, assinala-se um aspeto positivo na articulação do estudo da relação forma-conteúdo, contrariamente ao que indicava no PMCPEB, que demandava o estudo das estruturas fónicas e formais sem relação ao conteúdo ou à mensagem, a exploração da mensagem de um poema encontra-se meramente indicada às figuras retóricas. A respeito dos recursos estilísticos referidos também no 4.º ano de escolaridade, não deixamos de reparar num aspeto particularmente curioso, pois, apenas a partir do 2.º ciclo do Ensino Básico, é que a metáfora é expressamente mencionada como um objetivo a ser explorado, ao contrário da comparação que faz parte do repertório de itens a serem trabalhados no 1.º Ciclo do Ensino Básico (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018). A poesia, em particular, por mobilizar uma realidade subjetiva através da analogia ou da interiorização de um olhar, como afez Siméon (2015), e, como se verifica no estudo de Merlo (1976), oferece a oportunidade de compreender uma metáfora, superior à compreensão de uma comparação, principalmente antes dos seis anos de idade. A comparação, “con su juego lógico de términos análogos” (MERLO, 1976, p. 97), não é entendida e exige uma análise superior para a sua preparação. Por vezes, é o próprio vocabulário que se utiliza na comparação e não propriamente o recurso em si que cria ruído no canal de comunicação, pelo pouco desenvolvimento da competência comunicativa por parte do leitor infantil. Já a metáfora pode resultar num acesso com facilidade de compreensão, já que a criança a utiliza “desde pequeño en su actividad nominadora” (MERLO, 1976, p. 97) que é o jogo simbólico;

iv) nas AEP, observou-se a importância de articular a educação literária e a educação artística (expressões), pese embora não sejam clarificados objetivos, estratégias ou propostas de orientações de implementação, não acrescentando mais do que se encontra patente, como se pode verificar: “realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular” - 2.º/3.º/4.º anos de escolaridade (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018, p. 10).

v) a maior atenção dada ao texto narrativo nas ações estratégicas de ensino de compreensão de narrativas literárias – como se reconheceu no PMCPEB a propósito do princípio de progressão das inferências - é evidente, podendo-se justificar pelo conteúdo aludido no ponto ii), a propósito da manifestação de ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados nas leituras, que, no primeiro ano de escolaridade, não é especificado nenhum modo literário; no segundo ano, não existe nenhuma referência a esse conteúdo; no terceiro ano, apenas é apontada a partilha para histórias; e, no quarto ano, os poemas já são incluídos (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 2018).

Embora tenhamos colocado em discussão alguns tópicos, não poderíamos deixar de salientar o emagrecimento curricular – isto é, a redução drástica de conteúdos e estratégias de um modo geral - que se observa nestas revogações curriculares relativamente ao PMCPEB, que se apresentava demasiado extensivo. Assim, se assinalámos no PMCPEB a falta de clareza nos objetivos e a escassez de estratégias e orientações para a abordagem da poesia, nas AEP acentua-se esta preocupação – ainda que o PNL se tenha comprometido a instituir a Leitura Orientada em Sala de Aula, prevendo a publicação de um documento de orientações e de um conjunto de propostas exemplificativas de atividades em torno de diferentes livros de literatura infantil e juvenil. A exploração do texto narrativo continua em destaque e constitui uma das capacidades a atingir em todos os anos de escolaridade do 1.º Ciclo - discrepância igualmente observada e discutida no PMCPEB, a propósito do princípio de progressão das inferências.

Em suma, concluímos que, no domínio da Educação Literária nas AEP, em comparação com o PMCPEB, os objetivos não vão além de outras rubricas, não deixando de apontar um maior número de referências à poesia, embora o seu lugar tenha permanecido bastante menosprezado. Ainda que os objetivos da formação leitora e literária específicos para compreender o discurso poético elencados por Mendoza Fillola (2004) se coadunem com os objetivos curriculares gerais em articulação com a importância da educação literária, presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS et al., 2017) e nas *Aprendizagens Essenciais* (2018) – como o fomento de hábitos de leitura, o aproveitamento da literatura como meio de acesso ao conhecimento, a promoção da capacidade interpretativa de textos e da maturidade intelectual, pessoal e social em torno da cultura – e estejam clarificadas estratégias de exploração de textos narrativos, o texto poético padece de menor incidência de forma focada, aspeto que pareceu continuar desde o programa anterior e as ações estratégicas de exploração mantiveram-se gerais e pouco acrescentaram aos objetivos gerais enunciados no início do documento.

Considerações finais e algumas pistas de reflexão teórico-prática

Em tentativa de síntese, percebe-se que os diferentes documentos orientadores, ao longo da última década, embora com novidades promissoras, evidenciaram ambiguidades e controvérsias quanto à conceção e tratamento metodológico-didático da poesia no 1.º Ciclo do Ensino Básico, pois grande parte parece assumir a sua relevância numa perspetiva utilitária do ponto de vista das suas potencialidades estético-literárias, ao passo que poucos, como o PNEP ou o Guião de Implementação da Leitura que acompanhou o Programa de 2009, ampliaram a sua função para a formação do sujeito crítico, reflexivo e atuante socialmente. Como demonstraram Azevedo e Balça

(2017), a presença da poesia nas orientações curriculares revela-se pouco assídua, no que respeita às suas finalidades e meios que poderão ser exploradas.

Esta análise pode ser uma das explicações para o facto de os professores mostrarem alguma resistência no que tange à sua exploração em sala de aula. Acresce, ainda, que a falta de orientação na forma como se podem promover modos e estratégias de leitura literária com o texto poético obriga os professores a procurarem a solução para esta problemática nos manuais escolares, como alerta Custódio (2019), quanto ao uso demasiado intensivo do manual de Português, a que os professores recorrem como se fosse uma tábua de salvação. A propósito deste ponto, convém referir que os manuais escolares adotados, emanados pelo Ministério da Educação, não se atualizaram com os objetivos e conteúdos das AEP, continuando em conformidade com os do PMCPEB.

As propostas que emanam dos manuais escolares tendem a resultar em atividades pouco motivadoras, e, não raras vezes, descontextualizadas, insuficientes e desmotivadoras, ao nível da apreciação estética, que não favorecem atitudes positivas ao texto poético e não fomentam a participação criativa e interessada do recetor/leitor - quando o objetivo da formação leitora e literária é, de acordo com Mendoza Fillola (2004, p. 54), “desarrollar un conjunto de saberes y estrategias para que el lector elabore y proponga su personal interpretación”. A título de exemplo, observe-se um exercício de exploração com questões orientadoras para analisar o poema “A força das palavras” de Luísa Ducla Soares (2015, p. 9), inserido na obra *Poemas da Mentira e da Verdade*, contido num dos cadernos de fichas de Português, destinado ao 4.º ano de escolaridade e eleito pelo Ministério de Educação para ser adotado nas instituições escolares:

Figura 1: Exploração de um poema no caderno de fichas

1. Lê o poema.

A força das palavras

Juntei várias letras
Escrevi um letreiro.

Acendi as brasas
Que grande braseiro.

Soltei quatro berros
Armei um berreiro.

Juntando formigas
Fiz um formigueiro.

Será que com carnes
Se faz um carneiro?



Luisa Ducla Soares, A força das Palavras
in *Poemas da mentira e da verdade*, Livros Horizonte, 1983.

2. Que palavras estiveram na origem das palavras do poema? **Escreve-as.**

letreiro → _____ braseiro → _____

berreiro → _____ formigueiro → _____

2.1 Completa a frase.

As palavras acima foram formadas com o sufixo _____.

2.2 Escreve outras palavras com este sufixo.

Fonte: *A Grande Aventura: Caderno de fichas. Português 4.º ano* (COSTA e MELO, 2013, p. 51)

Na poesia, uma das maneiras de chamar a atenção sobre a palavra é impelir o leitor a deter-se sobre ela. Para o efeito, os autores dispõem de diferentes procedimentos e recursos literários, como as comparações, as precisões, as antíteses ou alusões, ainda que limitados pela capacidade da criança. Cervera (1992, p. 334) partilha que, talvez um dos recursos mais eficazes, aliado ao ludismo, seja o “efecto tropeazón”, que chama a atenção da palavra a partir de aspetos surpreendentes da linguagem literária que passam inadvertidamente ao contexto. Em particular, neste caso, a descoberta da formação da palavra, a brincadeira com o radical e como estes se relacionam entre si no discurso, atraem-nas particularmente para o jogo do mistério. Quando se apercebem de que algumas palavras, embora se compõem com coincidências formais que comportam elementos de raízes comuns, têm significados diferentes, estas resultam como uma surpresa.

Segundo Gomes (1996), este poema cultiva um certo gosto pelo *nonsense*, através de explorações criativas de ambiguidades e aspetos lúdicos da linguagem, que se completam com ecos das raízes tradicionais. O ludismo encontra-se acima do racional na atração das crianças e, por esta

razão, estas têm gosto por textos sem grande significado, mas que servem para jogar como se observam nas suas brincadeiras espontâneas (CERVERA, 1992). Perante a comparação de palavras e vozes aparentemente próximas, mas com realidade longínqua, é incitada a busca pela surpresa na reflexão de palavras como casos com o mesmo radical, mas que, em derivações de substantivos – “letreiro” deriva de “letra”, mas “carneiro” não deriva de “carne” –, contrastam no significado, e surpreendem e cativam a leitura no leitor infantil.

O fracasso do tratamento da literatura em geral passa por condenar a exploração do texto poético à exploração exclusiva de conteúdos gramaticais, o que, por um lado, resulta no empobrecimento da formação literária e da apreciação estética; e, por outro lado, descarta a didática da literatura para a infância, enquanto campo de conhecimento, desprovido de atenção. Repare-se que, no primeiro exercício, é proposto às crianças que escrevam os radicais das palavras contidas no poema, seguido do registo da sufixação partilhada entre elas e terminando com a escrita de outras palavras com o mesmo sufixo, que, em nada, se relaciona com o conteúdo do poema, servindo-se dele para tratar aspetos da linguagem utilitária e não da linguagem poética. É certo que, deparamos, muitas vezes, com situações quase que inevitáveis propícias ao desenvolvimento do conhecimento explícito da língua. No entanto, esse não é nem o objetivo nem a finalidade do texto literário por intervirem elementos que revelam outro(s) lado(s) da língua, contemplada como uma linguagem artística que, é certo, se apoia no sistema modelizante primário – língua natural (REIS, 2001). Este texto poético é estruturado de acordo com uma relação de complementaridade dos elementos que partilham o mesmo radical, culminando nos dois últimos versos o confronto com o facto de “carne” e “carneiro” serem palavras, do ponto de vista morfológico, próximas e, do ponto de vista semântico, afastadas. O leitor infantil depara-se, assim, com uma situação comunicativa de essência lúdica. A formação leitora e literária de pequenos leitores passa também por explorar essa disparidade morfológica e semântica, considerando a pegada da arte literária, a atração lúdica e o interesse por parte da criança recetora do texto literário. Estas três condições foram apontadas por Cervera (1992) para alcançar manifestações e atividades da poesia para a infância no âmbito da educação literária.

Deste modo, se os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico se socorrem do manual escolar nas suas práticas - como iremos apurar num próximo estudo, parte integrante desta investigação- e este recurso não parece explorar e analisar textos poéticos, considerando as suas potencialidades estético-literárias, revemo-nos na posição do investigador Custódio (2019) quanto à necessidade urgente de se repensar na reconceptualização geral dos conteúdos e nas propostas dos materiais didático-pedagógicos dos manuais escolares. Não podemos deixar igualmente de mencionar que este tratamento metodológico nos manuais escolares se relaciona também com a

parca produção científica nacional sobre a Didática da Poesia para a Infância, pelo pouco reconhecimento das suas potencialidades e pela escassez de sugestões de exploração deste modo literário, ao contrário do que sucede com textos narrativos. No texto poético, onde a palavra condensa maior impacto, o cuidado singular que se presta à criação de uma linguagem artística revela-se ainda mais desafiador e persegue outros efeitos, pois não se pretende dificultar o processo de captação da mensagem. Pretende-se torná-lo prazeroso e agradável no ato da receção de pequenos leitores com a descoberta de surpresas linguísticas capazes de estimular o conhecimento da língua. Para o efeito, Cervera (1992) propõe considerar o nível de linguagem da criança e os diferentes graus que consegue alcançar, ainda que a formação de leitores, e a promoção de competências lecto-literárias implique também, por parte dos professores, assegurar novas aquisições e elevar a linguagem a patamares linguísticos e literários superiores, onde a assimilação e a compreensão da mensagem sejam possíveis.

Na atualidade, urge ter em conta as seguintes questões: o que ensinar sobre a Poesia? e Como ensinar Poesia?. É evidente que, no campo da epistemologia, não existem respostas absolutas e intemporais, pese embora, há já algum tempo, investigadores diversos como Colomer (1988) ou Mendoza Fillola (1994, 2002), a propósito da questão “como ensinar poesia?” apontem a prioridade da formação do leitor literário na própria finalidade da literatura, que, tal como qualquer obra de arte, é concebida para apreciar. Por conseguinte, na nossa perspetiva, partilhada com os autores *supra*, é na promoção da formação para apreciar o texto poético e na participação lúdico-afetiva do leitor infantil na exploração da linguagem literária que deve residir o ponto de partida para conceber atividades e propostas de exploração deste modo literário.

Recordando um estudo desenvolvido pelas investigadoras Botega e Portolomeos (2021), concebido para analisar as orientações curriculares no Brasil, e estabelecendo uma ponte à semelhança do que ocorre em Portugal, concluímos que, enquanto os documentos orientadores não apresentarem objetivos concretos e ações estratégicas deste modo literário, as práticas docentes estarão comprometidas e desprovidas de sentido estético, no âmbito da formação leitora e literária de pequenos leitores.

Referências

ARÀNEGA, Merce; TRULLOS, Anna. *Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora*. Barcelona: Edebé, 2000.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS. *PORTUGUÊS 1.º Ciclo do Ensino Básico*. República Portuguesa: Lisboa, 2018. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>. Acesso em: 15 jun. 2022.

AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: AZEVEDO, Fernando. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006. pp. 11-32.

AZEVEDO, Fernando; GUIMARÃES, Ana Sofia. O lugar da Poesia nas orientações curriculares oficiais portuguesas. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 28, n. 1, p. 95-111, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46872/1/3899-18269-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 janeiro 2022.

AZEVEDO, Fernando; BALÇA, Ângela. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *REVISTA LINHAS*, v. 18, n. 37, p. 131-153, 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46298/1/9394-32007-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BOTEGA, Simone; PORTOLOMEOS, Andrea. A Poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. *CLARABOLA*, n. 16, p. 291-315, 2021. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1914/pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BUESCU, H. *et al. Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BUESCU, H.; ROCHA, M.; MAGALHÃES, V. *Metas Curriculares de Português Ensino Básico 1º Ciclo: O domínio da Educação Literária*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2015a. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BUTLEN, Max. Leitura, literatura e formação de professores. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista da; SOUZA, Renata Junqueira de; BATISTA, Ana Karen Costa. (Orgs) *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, pp. 26-50, 2018.

CARVALHO, José Maria; RESENDE, José Manuel. Educação Literária: controvérsias pedagógicas entre o Ministério da Educação e da Ciência e a Associação de Professores de Português. *PEDAGOGIA Y SABERES*, v. 50, p. 133-145, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6140/614064457011/html/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

- CERRILLO, Pedro. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literária. Hacia una nueva enseñanza de la Literatura*. Barcelona: Octaedro, 2010.
- CERVERA, Juan. *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1992.
- CLEIDE, Jagher; MELLO, Claudio. Práticas de leitura literária na escola e a formação de leitores. *CLARABOLA*, n. 16, p. 242-256, 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1911/pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literária. *COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN*, n. 9, p. 21-32, 1991. Disponível em: <file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/Dialnet-DeLaEnsenanzaDeLaLiteraturaALaEducacionLiteraria-126236.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- COLOMER, Teresa. *La formación del lector literário*. Barcelona: Barcanova, 1998.
- COSTA, Marisa; MELO, Paula. *Grande Aventura: Caderno de fichas. Português 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores, p. 51, 2013.
- CUSTÓDIO, Pedro. A Literatura que se ensina no 2.º Ciclo do Básico Português: Desajustamentos e reduplicações. *Palimpsesto*, v. 18, n. 30, p. 213-325, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/42923>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- DESPACHO N.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021. Proceda à definição dos referenciais curriculares. Diário da República: 2.ª série, n. 129, p. 241, 6 de jul. 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.
- DUCLA SOARES, Luísa. *A força das palavras*. In: SOARES, Luísa. (Coord.). *Poemas da Mentira e da Verdade*. Lisboa: Livros Horizonte, 2015. p. 9.
- EAGLETON, Terry. *Cómo Leer um Poema*. Madrid: Akal, 2010.
- GOMES, José António. *Da Nascente à Voz. Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho, 1996.
- GOMES, José António. *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Lisboa: IPLB, 1998.
- JEAN, Georges. *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Piaget, 1995.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción. *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja, 2015.
- MÁRQUEZ, José. *Vida y Poesía. La promoción de textos poéticos en el aula*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2016. Disponível em: <https://latintainvisible.files.wordpress.com/2016/09/vida-y-poesia2.pdf>. Acesso em 2 mar. 2022.
- MARTINS, G. *et al. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em:
- CLARABOLA*, Jacarezinho/PR, n.20, p. 12-40, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 8 out. 2022.

MELO, Isabel. *Da Poesia ao Desenvolvimento da Competência Literária: Propostas Metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade de Literatura para a Infância) - Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20318/1/Isabel%20Maria%20Pinto%20do%20Souto%20e%20Melo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MERLO, Juan Carlos. *La literatura infantil y su problemática*. Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidade*. Madrid: La Muralla, 1994.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro, 1998.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Las funciones del professor de literatura. Bases para la innovación. In: *Aspectos didáctivos de la literatura*, n. 12. Zaragoza: Publicaciones ICE/Universidad de Zaragoza, p. 109-140, 2002. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/las-funciones-del-profesor-de-literatura-bases-para-la-innovacion.html?page=20>. Acesso em: 25 fev. 2021.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. *La educación literária: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.

ORTIZ, César. *Poesía, infancia y educación: El Cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Cuenca: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha, 2013.

OSÓRIO, Regina. *A poesia promovendo o trabalho integrado e colaborativo na escola: uma contribuição à formação de professores da Educação Básica*. 2015. Tese (Doutoramento em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15762/1/A%20poesia%20promovendo%20o%20trabalho%20integrado%20e%20colaborativo%20na%20escola_uma%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

PARDIÑAS, M.; VÁZQUEZ, C.; LEMA, J. La ilustración en la poesía infantil gallega del siglo XXI. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana., LÓPEZ, Isabel; RODRÍGUEZ, Marta. (Coords.) *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)*. Vigo, Galicia: Edicións Xerais de Galicia, 2009. pp. 259-270.

PEREIRA, Íris. Sobre a natureza metodológica do Programa Nacional de Ensino do Português: Opções e apostas do núcleo da Universidade do Minho. In: PEREIRA, Íris. (Coord.) *O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa*

CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.20, p. 12-40, jul./dez, 2023. ISSN: 2357-9234.

de português. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010. pp. 9-44. Disponível em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18399/2/Pnep%20vol%201%20P1.pdf>.

Acesso em: 7 mar. 2021.

PEREIRA, I.; BRAGA, A.C.; RIAÑO, X. Avaliação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 1.º ciclo: As percepções dos alunos. *REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO*, v. 28, n. 2, p. 51-86, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7732/5415>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PRIETO, Teresa; SASTRE, Moisés. *Poesía dramatizable para Educación Infantil y Educación Primaria*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida León, 2019.

PUENTE, Aníbal. Cómo formar buenos lectores. In: CERRILLO, Pedro; GARCÍA PADRINO, Jaime. (Eds.) *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1996. pp. 21-46.

REIS, Carlos. *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina, 2001.

REIS, C. et al. *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:

<http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROIG-RECHOU, Blanca-Ana. *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, 2013.

SILVA, E. et al. *Guião de implementação do programa de português do ensino básico – leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Sara. (2017). “Palavras que voam”: tendências contemporâneas da poesia portuguesa para a infância. In: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania; BORTOLOTTI, Nelita (Orgs.) *Literatura Infantil e Juvenil pelas frestas do contemporâneo*. Tubarão: Copiart, 2017. pp. 51-84. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/56725>. Acesso em: 28 set. 2021.

SILVA, Vítor. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

SIM-SIM, Inês. *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

SIMÉON, Jean-Pierre. *A Vitamina P. A Poesia, porquê, para quem, como?*. Porto: Trinta Por Uma Linha, 2015.

VEGAS, Rosa. *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis, 2018.

Recebido em: 5/12/2022

Aprovado em: 4/6/2023