

## A EDUCAÇÃO LITERÁRIA EM PORTUGAL: DOS DOCUMENTOS ÀS PRÁTICAS DOCENTES<sup>1</sup>

### *LITERARY EDUCATION IN PORTUGAL: FROM DOCUMENTS TO TEACHING PRACTICES*

Pedro Dalte<sup>2</sup>

#### RESUMO

No presente artigo pretende-se refletir sobre o panorama atual da Educação Literária nos primeiros ciclos de ensino em Portugal. Neste sentido, numa primeira fase e com o intuito de enquadrar o tema, lança-se um olhar sobre os documentos normativos, sobre as orientações tutelares e sobre o que a literatura entende por “educação literária”. Posteriormente, é promovida a leitura dos mesmos documentos em articulação com a problematização da operacionalização da educação literária dentro do quadro global da *práxis* escolar. Inevitavelmente, para a concretização deste exercício atende-se, ainda, à análise do papel do professor naquilo que é atinente à promoção da leitura, à selecção do *corpus* literário e ao delineamento e concretização das estratégias e dos objetivos da leitura e do estudo de literatura em sala de aula. O objetivo fulcral do trabalho é compreender os fatores decisivos que condicionam ou contribuem para concretização da educação literária em sala de aula e, simultaneamente, perceber possíveis coordenadas que favorecem a leitura literária.

**Palavras-chaves:** Educação literária em Portugal; Metodologia literária; Educação; Ensino.

#### ABSTRACT

*This article intends to reflect on the current literacy education in elementary and middle schools in Portugal. In this sense, to frame the theme, the first part is focused on the normative documents, the tutelary guidelines, and what literature understands by "literary education." The second part is dedicated to reviewing the same documents and exploring the intricacies of literary education operationalization within the global framework of school praxis. Inevitably, to carry out this exercise, attention is also given to the teacher's role in promoting reading, selecting the literary body, and designing and implementing the strategies and objectives of reading studying literature in the classroom. The main objective of the work is to understand the decisive factors that condition or contribute to the literary education implementation in the classroom and, simultaneously, to perceive possible coordinates that favor literary reading.*

**Keywords:** Literary education in Portugal; Literary methodology; Education; Teaching.

---

<sup>1</sup> Artigo escrito em português de Portugal.

<sup>2</sup> Atualmente é membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Estudos da Criança, na Universidade do Minho. e-mail: [pedrodalte@outlook.pt](mailto:pedrodalte@outlook.pt)

## INTRODUÇÃO: O QUE É A EDUCAÇÃO LITERÁRIA?

Em Portugal, por meio do despacho 17169/2011 é revogado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e surge um novo texto regulador para estes anos de ensino. No caso da Língua Portuguesa, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, no qual a Educação Literária se consubstancia domínio – assumindo tempos, objetivos próprios e propostas de trabalho com livros sugeridos<sup>3</sup>. O documento é fulcral no panorama de ensino e, pela sua centralidade, condiciona a práxis escolar. Neste sentido, revela-se oportuno dedicar atenção ao que significa a Educação Literária e como a mesma se concretiza em seio escolar.

Ora, no que tange a escansão do conceito de educação literária, é possível construir um importante referencial teórico recorrendo a diversos autores. Roig-Rechou (2013) e Cerrillo (2007) assinalam que a educação literária pretende dotar o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais que o ajudem a aumentar a sua competência literária e intertextual, mas, também, a ampliar a sua competência enciclopédica<sup>4</sup>. Ramos (2013, p. 53) refere que a Educação Literária tem como objetivo fulcral a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz com o texto literário, ativando as suas múltiplas potencialidades de leitura. Por sua vez, Azevedo e Balça (2016, p. 2) entendem o termo da seguinte forma: “a educação literária visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum”. A estes recortes, importa acrescentar o contributo de Colomer que, explicitamente, distingue “ensino de literatura” de “educação literária”. Segundo

---

<sup>3</sup> O documento é público e de livre acesso. Para o presente artigo, não existe pertinência na escansão dos objetivos referidos no mesmo, mas sobretudo, uma reflexão sobre a gestão dos processos em prol do favorecimento da educação literária.

<sup>4</sup> Silva, Lira, Rego e Sampaio (2014, p. 313) defendem que a educação literária potência o desenvolvimento do pensamento crítico, a abertura a novos mundos e horizontes, um olhar diferente relativamente ao outro e incrementa as potencialidades da língua. Reconhecendo que, na linha do que é defendido por Vygotsky, a palavra suporta, realiza e materializa o pensamento, é crucial que o aprendiz não seja refém da sua própria língua: “todo o pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo o pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa (VYGOTSKY, 2001b, p. 409).

a autora, a educação literária renova o interesse pelo leitor que recupera o seu papel de destaque. Centra-se nos processos de compreensão, no gosto pessoal do leitor, na adequabilidade das práticas literárias à sua idade; no valor epistemológico da literatura e na sua capacidade de contribuir para a interpretação da realidade (COLOMER, 2010)<sup>5</sup>.

Sob este prisma, torna-se implícita a noção de leitura como direito civil, como participação cívica nacional e universal, como fruição estética e artística<sup>6</sup>, entendendo-se, assim e, também, a literatura como arte da palavra. Paralelamente, a expressão “visa dotar” implica a existência de um processo de mediação leitora e de ensino da leitura literária<sup>7</sup> que se distingue de outras formas de leitura, desde logo, pelo rol de competências que os autores elencam.

Concretizada a aproximação ao conceito, carece refletir sobre a sua gestão e sua implementação na escola.

## 2. A GESTÃO DO *CORPUS* LITERÁRIO

Para um professor de língua portuguesa, a escolha do texto revela-se, por inúmeras razões, exigente. Note-se que o *corpus* documental trabalhado nas aulas de língua portuguesa tem vindo a evoluir ao longo da história do ensino nacional (Sousa, 1992; Teodoro, 1990)<sup>8</sup>. Hoje em dia, existe, em contexto escolar, uma pluralidade de tipologias textuais e uma ampliação dos suportes discursivos com a abertura e a inclusão, por exemplo, do universo

---

<sup>5</sup> Importa reler: “*bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo*” (COLOMER, 2010, p. 24).

<sup>6</sup> Phùng e Fendler (2015) entendem a literatura como uma forma de arte que tem como objeto a palavra.

<sup>7</sup> Como assinala Costa (2015), este processo não é natural, requer um processo educativo.

<sup>8</sup> Teodoro (1990, p. 30) escreve: “Em documento da OCDE, são reveladas algumas das tendências emergentes à entrada da década de 90 no que diz respeito à evolução dos programas escolares europeus. Assim, nota-se o seguinte: o aumento do tempo dedicado às tecnologias de informação; a importância do reforço das competências cognitivas gerais; a promoção de valores relacionados com o incremento da qualidade da vida humana à escala planetária (direitos humanos, defesa do ambiente, sensibilidade estética, respeito intercultural); a avaliação rigorosa dos processos e resultados do ensino; a articulação com o mundo do trabalho e a empregabilidade; a internacionalização e globalização”.

digital<sup>9</sup>. O professor deve ter a competência de navegar pelo, cada vez mais amplo, rol de textos, selecionar um bom exemplo para a sua aula e promover, a partir da leitura e da exploração do texto, as adequadas competências nos alunos dentro de uma baliza temporal pré-definida e, também, avaliar as mesmas.

A panóplia de tipologias textuais e de diferentes materializações dos conteúdos presentes em contexto escolar obrigam, por sua vez, a uma multiplicação das habilidades solicitadas aos alunos<sup>10</sup>. A lógica que permite cumprir tais pressupostos assenta em dois processos essenciais: exposição ao texto e treino com consequente avaliação. Por sua vez, estes procedimentos subjugam-se ao tempo da aula e do ano letivo<sup>11</sup> que, como se depreende, não admite ampliações.

Ora, não é errado considerar que para cumprir tais requisitos, e muito particularmente nos casos em que o manual escolar assume a centralidade dos *corpora* escolares, o aluno acederá, sobretudo, a “recortes” ou a adaptações textuais que, ainda que não possuam a congruência e a consistência possibilitada pela plena coesão do livro enquanto artefato cultural, estético e simbólico, permitem o cumprimento das intenções elencadas anteriormente: a exposição a uma tipologia textual, o treino e a avaliação num determinado momento.

Este conjunto de observações é válido, também, para a vertente literária da língua. A educação literária usufrui, contudo, de um espaço e de um tempo destinados à sua promoção,

---

<sup>9</sup> Em 1992, José Carlos Abrantes partilhava o seguinte: “Ler, sim, mas o quê? Uma história policial, um clássico de literatura, as legendas dos filmes da TV ou as legendas da publicidade política? Como se lê o não escrito (a imagem) quando associado ao escrito, ou dele separado? Como se leem a imagem e o som juntos? Como se modifica uma imagem com outra imagem que a segue? Isto é, a leitura, como interiorização reflexiva de símbolos, não passa apenas pela palavra impressa. Passa também pelas linguagens da imagem e do som” (ABRANTES, 1992, p. 26). Hoje, ainda continuamos sem uma leitura crítica de audiovisuais em contexto escolar.

<sup>10</sup> A evolução do *corpus* literário e a sua versatilidade é anotada em Azevedo, Sardinha e Machado (2019). Os autores entendem como positivo o facto de o “o professor [de hoje, dispor] de um conjunto de dispositivos que lhe permite, não apenas a utilização das propostas do currículo escolar, mas também a adaptação da escola a vários saberes, com a correção desejável de muitas assimetrias existentes (2019, p.10).

<sup>11</sup> Existe a consciência implícita de que as competências solicitadas podem revelar-se desadequadas para parte dos alunos portugueses. Tal aspecto é visível, por exemplo, na construção espiralada do currículo que permite visitar textos e competências gerais e específicas em anos posteriores. Neste sentido, o professor pode gerir de forma mais flexível o cumprimento das suas tarefas pedagógicas.

consubstanciando-se como domínio. A educação literária apresenta objetivos e propósitos específicos que são divulgados por meio de documentos normativos que indicam, por exemplo, um número de obras mínimo a ser estudado e, também, os conhecimentos nucleares a desenvolver. Este intuito faz assegurar uma atenção especial dedicada à literatura, à metodologia literária e à presença do texto literário sem supressões em contexto escolar.

Neste âmbito da educação literária, repare-se que o conjunto de obras literárias proposto ao aluno e professores aumentou. Todos os anos, fruto deste processo de revitalização do mercado editorial, são revistas e expandidas as listas do Plano Nacional de Leitura. No entanto, Mergulhão (2008), num tom crítico, atesta que vários livros à venda no mercado editorial não podem ser tidos como literários pois não evidenciam potencialidades linguísticas polissêmicas, jogos conotativos nem uma simbologia passível de ser lida em linha com o que se entende como literatura<sup>12</sup>.

São, aliás, vários os títulos que motivam reflexões semelhantes. Por exemplo, *A toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*<sup>13</sup> não reúne consenso quanto à qualidade literária entre promotores da leitura nas escolas<sup>14</sup>. No entanto, sobre este e outros livros, é oportuna a reflexão de R. Chartier que defende que, para se fomentar a leitura, é crucial evitar-se uma posição intransigente:

[...] para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura

---

<sup>12</sup> Brito (1997, p. 114) revela que boa parte dos livros de potencial recepção infantojuvenil é um produto típico da educação em massa. Isto é, a sua criação visa responder a necessidades específicas do mercado; em termos temáticos retrata a realidade imediata do consumidor e tende à banalização de valores e conteúdos; serve utilizações didáticas.

<sup>13</sup> O livro traz a cena de uma toupeira mirolha que procura saber que animal fez as “necessidades” na sua cabeça. Veja-se mais em: [http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-toupeira-sons-PT\\_01.pdf](http://www.kalandraka.com/fileadmin/images/books/dossiers/A-toupeira-sons-PT_01.pdf).

<sup>14</sup> José António Gomes também revela preocupações quanto à literatura nacional para a infância. O professor português critica algumas tendências irracionais e a forma como o pendor didático é concretizado por meio de uma escrita medíocre. Também a ausência de temáticas fortes e promotoras do desenvolvimento de uma consciência engajada com altos valores cívicos e morais está desaparecida de boa parte da produção portuguesa para a infância: “curiosamente, ou talvez não, a atual escrita portuguesa para a infância e a juventude não é tão fértil quanto possa parecer em textos, sob vários aspetos, fortes, marcantes, que estimulem o desenvolvimento de uma consciência cívica e política sem comprometerem a sua vertente artística [...]. Somos obrigados a recuar no tempo para encontrarmos algumas narrativas verdadeiramente ousadas do ponto de vista do questionamento sociopolítico (GOMES, 2012, p. 8-9).

clássica, seja ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes. (...) O caminho [...] deve conduzir às próprias práticas, desde leituras “indignas”, “selvagens”, até uma relação mais enriquecedora com obras profundas e densas (CHARTIER, 2000, p. 14).

Apesar de não ser intenção do presente documento debater a literariedade de um determinado livro, é legítimo supor que a problematização é oportuna e, por isso, urge pensar: o que ler e como o fazer? No que tange a escolha de livros para a leitura em contexto escolar, críticos como Cervera (1992), García Padrino (2001) e Cerrillo (2007) afunilam o leque de escolhas ao valorizar e aludir à combinação entre valor artístico e a existência de uma instância receptora preferencialmente infantil.

São vários os aspetos que concorrem para a seleção de um livro de literatura infantil. Apesar de não se fazer uma lista exaustiva de todos os fatores, existem características às quais um promotor de leitura tende a atender: o arranjo do livro, o formato e a sua qualidade gráfica; a inserção estética do texto na página; a existência aprazível de espaços em branco no livro; a relação qualitativa entre texto e ilustração; a qualidade de escrita e a qualidade estética; a dimensão do texto e sua adequabilidade ao público-alvo; a riqueza temática; a reputação do autor e seu consequente reconhecimento pela comunidade intelectual literária; a articulação e o diálogo entre a linguagem escrita e a plástica; a comunicabilidade com o público adulto e infantojuvenil; o gosto do público por determinado título.

No entanto, neste âmbito da educação literária e da seleção textual, existem, à cabeça, dois documentos que tentando auxiliar o professor na escolha dos livros a trabalhar literariamente, limitam a escolha. Fala-se das *Metas Curriculares* e das listas do *Plano Nacional de Leitura*<sup>15</sup>. Com efeito, antes que o professor tome qualquer parte na tomada de decisão do livro a ler e/ou tente fazer valer qualquer um dos critérios destacados anteriormente, irá deparar-se com dois processos de afunilamento do universo literário possível, isto é, dos livros que são trazidos para dentro da sala de aula.

A primeira condicionante relaciona-se com a atribuição do estatuto literário a um livro e, sincronicamente, com a sua validação para o desenvolvimento de competências literárias.

---

<sup>15</sup> Cabe lembrar o seguinte: este princípio foi seguido até 2017, tendo, a partir de 2018, as listagens, incluído igualmente obras não literárias, mas passíveis de contribuir para a formação de leitores.

Dito de outra forma, no Plano Nacional de Leitura são elencados os livros tidos como obras literárias e como relevantes para um determinado público-alvo. Posteriormente, a Escola, o professor bibliotecário e/ou professor titular de turma trabalham, quase exclusivamente, com a lista sugerida, sendo bastante improvável a inclusão de outro livro na lista de compras ou nos trabalhos de compreensão textual mais continuados<sup>16</sup>. O segundo processo, de feição mais autoritária, tem que ver com o rol de livros que são considerados de leitura obrigatória e cuja lista é publicada nas metas curriculares favorecendo-se a sua compra, a sua leitura e o seu estudo.

Ante o exposto, a questão “o que ler?” parece algo desajustada na medida em que não cabe exclusivamente ao professor a escolha dos livros, mas antes e, sobretudo, uma execução competente do que lhe é solicitado<sup>17</sup>.

Sincronicamente, repare-se que, a cada ano letivo, o professor recebe o manual adotado em departamento<sup>18</sup>. O mesmo consubstancia uma tentativa de concretizar as instruções da tutela e fornece um manancial de recursos analógicos e digitais que permitem explorar as obras escolhidas de forma satisfatória e que libertam, inclusivamente, o professor para outros afazeres

---

<sup>16</sup> Por norma, o professor-bibliotecário ou o gestor da biblioteca escolar apenas consegue aprovar a compra de livros presentes na lista do *Plano Nacional de Leitura*. Não se trata de uma condicionante deveras punitiva, dado a listagem ser ampla o suficiente para permitir um trabalho adequado com o texto. No entanto, devem anotar-se dois aspetos: a listagem do PNL surge, sempre, com um ano de atraso face aos livros lançados nesse ano letivo. Se o agrupamento escolar for intransigente quanto à compra de títulos, excluem-se as mais recentes novidades. Um outro reparo tem que ver com o destino da verba pública que é dedicada à compra de livros. Geralmente, é utilizada para o reforço dos livros obrigatórios, substituindo-se os danificados e permitindo um número adequado de títulos por turma.

<sup>17</sup> Sobre a questão da pertinência de uma lista que defina os livros a abordar, as opiniões dividem-se. Riscado e Veloso (2014) escrevem que ao longo de quarenta anos, a ausência de uma definição de uma lista de obras obrigatórias, sob pretexto de uma maior liberdade do professor, se traduziu na absoluta ausência de literatura infantil e na omnipresença de manuais que consubstanciavam a educação literária das crianças. Por outro lado, pode entender-se a presença de um cânone literário como um regresso ao passado que inibe liberdade de escolha do professor e que pode afastar as crianças da leitura. Aliás, algumas conclusões do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (ENAPP) veiculam precisamente esta ideia: <https://www.app.pt/noticias-e-apontamentos/conclusoes-do-12-o-enapp/> [consultado a 1 de novembro de 2018].

<sup>18</sup> Os manuais são escolhidos no ano anterior. No caso dos professores contratados, eles não fizeram parte do núcleo que escolheu o manual e não tiveram qualquer influência na escolha.

escolares. Indubitavelmente, existe a sedução por aproveitar os recursos didáticos e, também, por rentabilizar as despesas que as famílias tiveram com os manuais escolares.

A existência de manuais e de guiões de exploração já concebidos tendem a fazer com que o professor opte por dedicar maior atenção às obras integrais que são abordadas com maior preponderância no manual e, também, a fazer uso de documentos padronizados na abordagem literária. Assim, apesar de uma suposta autonomia quanto às opções pedagógicas e quanto à seleção do *corpus* textual, o horizonte das metas curriculares condicionam fortemente o professor nas suas opções<sup>19</sup>.

A este aspeto, cabe acrescentar que os exames finais tendem a evocar as obras previstas, requerendo, implicitamente, que o professor lhes dedique a melhor das atenções devido à exigência dos resultados. Importa destacar que os resultados finais que são afixados em ratings escolares e que tendem a ser lidos como rótulos representativos daquilo que é uma “boa escola” e uma “má escola”<sup>20</sup>, não são, obviamente, exclusivamente relativos à educação literária e, como tal, os professores têm no seu horizonte todo um trabalho necessário orientado para todos os domínios da língua. Abordar outras obras literárias é entendido como um desvio desnecessário, quando existe uma preocupação genuína com o cumprimento das orientações tutelares. Assim, os professores tendem a cingir o trabalho literário às obras obrigatórias e aos excertos literários que compõem o livro didático para aquele ano optando, conforme se percebe, por dedicar mais atenção a obras que irão surgir em exames e ao treino de competências que permitam ao aluno ter uma melhor performance quando avaliados.

---

<sup>19</sup> A Associação de Professores de Português problematiza: Os objetivos e descritores de desempenho foram elencados, “permitindo que os professores se concentrem no essencial”, por outro lado, “foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal”. Como pode um professor gerir o programa com autonomia e conceber o essencial, quando tem de lidar com conteúdos articulados com cerca de mil metas curriculares, cuja obrigatoriedade se encontra explicitada em todos os anos de escolaridade, nos seguintes termos: “a operacionalização dos conteúdos do Programa é definida nas Metas Curriculares. Os objetivos e descritores nela indicados são obrigatórios em cada ano de escolaridade; devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes sempre que necessário” (APP, 2015, s.p.)

<sup>20</sup> Veja-se, a título demonstrativo, a notícia do jornal Público: [Em que lugar está a sua escola? | Rankings das Escolas 2019 | PÚBLICO \(publico.pt\)](https://publico.pt) [consultado a 22 de março de 2021].

Comum a todos os aspetos supramencionados está a agenda pessoal do professor que prevê a lecionação, os assuntos administrativos, a gestão da turma, o aprimoramento do seu currículo académico e a própria vida pessoal que convergem, para que o mesmo aceite, grande parte das vezes, os recursos cedidos pelo manual e pela editora que o apresenta, não havendo, em grande parte das situações, tempo para a inclusão de outras obras literárias integrais em sala de aula<sup>21</sup>. Neste sentido, qualquer resposta à questão “como ler?” parece devolver um conjunto de esforços enfocados para um momento de avaliação padronizado<sup>22</sup>.

### 3. *QUO VADIS* EDUCAÇÃO LITERÁRIA?

Atendendo ao que se apresenta, é legítimo concatenar um conjunto de implicações relativas ao estado vigente da educação literária. Com efeito, apesar de a Educação Literária ser altamente desejável e, também, de ter surgido num contexto no qual a práxis escolar se afunilava para o puro exercício utilitário e para um favorecimento de interpretações textuais unívocas, cabe problematizar o seguinte:

1. No contexto atual de ensino, o professor de português consegue ampliar o número de obras literárias integrais lidas em contexto de sala de aula sem comprometer todas as indicações tutelares sobre o tipo de competências que um aluno-tipo deve evidenciar a determinada fase do seu percurso académico?

---

<sup>21</sup> A estes aspetos podem somar-se outros de ordem logística e que estão relacionados com as migrações laborais que os professores têm que concretizar. António Teodoro (1990, p. 24-29) sintetiza as difíceis condições docentes: forte mobilidade geográfica que origina instabilidade quanto ao local de trabalho; precariedade de existência de trabalho; baixos vencimentos cuja parte é dedicada ao custeio de despesas migratórias (alojamento e transportes não subsidiados); discurso negativo que não reconhece o professor e o seu esforço na implementação das reformas educativas.

<sup>22</sup> Autores como Costa & Melo (2018) opõem-se à ideia de que a educação literária, em contexto escolar, promova a verdadeira leitura literária. Segundo estes críticos, a escola afasta-se da leitura literária e promove, antes, a leitura analítica. A leitura analítica é um exercício formal que não exige o envolvimento pessoal do leitor, verificando-se, sobremaneira, a ausência de um investimento subjetivo, intelectual e emotivo por parte do aluno-leitor. No limite, este torna-se exímio a responder a questões sobre o texto (COSTA; MELO, 2018, p. 107).

2. Como podem ser incluídas outras obras literárias integrais quando existe um peso tão grande na avaliação do aluno (e em diferido dos professores) e os próprios instrumentos de avaliação incidem sobre as obras literárias obrigatórias?
3. Como os alunos recebem uma nova obra literária que não é obrigatória?
4. O *corpus* literário predefinido é de tal forma legítimo e consensual que justifica que todos os alunos de norte a sul, do litoral ao interior, das escolas internacionais portuguesas, rapazes e raparigas leiam a mesma obra em período semelhante e a abordem de forma similar?
5. Atualmente, o fazer literário em sala de aula surge dissociado de um momento final de avaliação?
6. Quão valorizável e valorizado é o aprendente que lê mais obras literárias do que as previstas ou trabalhadas em sala de aula?
7. A metodologia literária predominante em sala de aula corresponde às motivações do aluno de hoje?
8. É permitida a leitura literária na escola?
9. Os modos de ler e os dispositivos textuais apresentados aos alunos foram atualizados ao longo dos últimos anos?<sup>23</sup>

Admitir a impossibilidade de dar soluções positivas às interrogações anteriores pressupõe que a educação literária e seus moldes de operacionalização não são concretizáveis em articulação com o plano de estudos e, por conseguinte, faliram. Ora, é de crer que uma “boa prática de leitura” possa contornar estes espaços de indefinição e possa dar um sentido adequado às metodologias literárias em contexto escolar.

#### **4. O QUE PROMOVER NA EDUCAÇÃO LITERÁRIA? AS “BOAS” PRÁTICAS DE LEITURA**

---

<sup>23</sup> Questões elencadas a partir da reflexão de d’Alte (2020).

Existe uma ideia recorrente e que a gíria acadêmica tende a repetir ao longo dos anos: as boas práticas de leitura. Ora o conceito de boas práticas de leitura, conforme identificam os investigadores José Neves, Maria J. Lima e Vera Borges nem sempre tem uma definição exata. Nas palavras dos autores e segundo a pesquisa bibliográfica exaustiva dos mesmos, o termo surge associado ao alcance de resultados positivos e a projetos tidos como exemplares ou positivos (Neves, Lima e Borges, 2007, p. 12). Inevitavelmente, em função do que tem vindo a ser defendido, uma boa prática de leitura não pode coincidir totalmente com a obtenção de um conjunto de resultados positivos pois, como se depreende, uma “má” prática de leitura é passível de obter bons resultados e uma “boa” prática de leitura pode revelar resultados contrários. Assim, o resultado não deve ser o principal definidor do processo nem o seu avaliador.

O esvaziamento do sentido do conceito de que se fala pode ser preenchido quando se entende o que é necessário para que a Literatura continue a existir. Ou seja, na sua fórmula mais básica, uma boa prática de leitura é aquela que conduz à manutenção da existência da própria literatura e não a que se traduz e reduz a um processo de avaliação em contexto escolar.

Neste sentido, uma prática salutar de leitura deve fazer com que o indivíduo construa um conjunto de atitudes em relação ao livro e ao seu conteúdo e que se caracterizem pela repetição da prática de leitura em situações similares ou dissemelhantes; pela autonomização da leitura; pelo reconhecimento das especificidades dos diferentes textos literários; pela apropriação do mesmo e por uma desejável inclusão da literatura no seu modo de viver. Em traços gerais, este modo de entender as práticas de leitura está em linha com o que é defendido por Abreu (2000) e Lajolo (2005) que preferem uma apologia da diversidade textual e uma orientação da didática literária para a promoção do gosto pela leitura.

Sumariando, um conjunto de práticas em favor do desenvolvimento de leituras literárias pelo indivíduo, pretende contribuir para a criação e sedimentação de uma determinada esfera de atitudes, condições e saberes. Assim, contrariando o esvaziamento de sentido que o conceito de “boa prática de leitura” parece encerrar, elenca-se, neste exercício de reflexão, um conjunto de aspetos que uma boa prática de leitura deve fomentar.

Com efeito, é de crer que uma boa prática de leitura deverá desenvolver, pelo menos, um dos aspetos seguintes:

1. Melhoria da competência discursiva – As atividades de leitura expandem o léxico passivo<sup>24</sup> do leitor e ajudam a melhorar as suas interações discursivas pelo conjunto de oportunidades que lhe são dadas para receber e produzir enunciados (BÁRTOLO, 2004; HARRIS, 1992; MORROW, 1992; SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2010; SEPÚLVEDA *et al.*, 2013).
2. Memórias positivas - Trata-se de desenvolver uma afetividade favorável para com o livro de modo a que o objeto e as atividades em torno deste sejam associadas a lembranças aprazíveis para o leitor e, também, permitam o sentimento de estar a aprender algo valioso com a leitura (DAMÁSIO, 2000, 2011; MOREIRA, 2000; VYGOTSKY, 2001a). Memórias positivas em relação ao livro não obstaculizam a sua leitura e aumentam as hipóteses de comportamentos leitores em idades adultas (GROTTA, 2000; LEITE, 2006, 2010; PRADO, 2004; STEINER, 2007)<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Aplica-se a distinção porque o falante, por meio da leitura, aprende palavras que vão sendo incluídas no seu léxico, mas que poderão não ser utilizadas imediatamente. Aliás, o léxico passivo do indivíduo suplanta, sempre, o seu léxico ativo (DUARTE, 2000).

<sup>25</sup> Os trabalhos produzidos por Grotta (2000) e Leite (2006) enfatizam que, quando da leitura, existe uma relação sujeito-objeto que tende a ser mediada por um agente cultural (a escola) e que este processo (sujeito-objeto-mediação) é marcadamente afetivo, sendo a qualidade da mediação um dos fatores com maior impacto na manutenção de comportamentos leitores em idades adultas. Bártolo (2004, p. 144) escreve que a leitura promove sensações físicas que consubstanciam a empatia para com o livro. Na opinião de Moreira (2000), é crucial que o estudante evidencie uma predisposição para aprender, isto é, que o ensino seja acompanhado por uma experiência afetiva. Segundo Damásio (2000, 2011), as emoções têm função social e um papel fulcral no processo de aprendizagem. Segundo o cientista português, a afetividade pode traduzir-se no bem-estar humano e o esforço cognitivo orienta-se nesse sentido. Por seu turno, Steiner (2007, p. 13) atesta que o texto literário solicita ao seu leitor uma relação de afetividade e de cumplicidade. Prado (2004, p. 334) sintetiza: *el punto de partida para el desarrollo de la educación literaria del alumno es el acceso al texto, su comprensión y el placer obtenido con su lectura, ya que las teorías psicopedagógicas sobre los procesos de aprendizaje inciden en la importancia de la implicación del lector en estos procesos y en que estas lecturas supongan experiencias placenteras para él, que signifiquen una relación gratificante entre su experiencia vital y la experiencia literaria, es decir, es necesario establecer la vinculación emocional entre el [lector], centro de su mundo, y el libro que lea*".

3. Sociabilização primária ao redor dos livros – O leitor emergente<sup>26</sup> tem acesso a livros. São-lhe lidos textos literários<sup>27</sup> e o sujeito acede a exemplos de modelos de leitores nas figuras que lhe são mais próximas: pais, família, educadores (GOMES; SANTOS, 2010; LAJOLO, 1999; MAGALHÃES; ALÇADA, 1988).
4. Emergência do desejo de leitura (ler e ouvir ler) – Respondendo às motivações intrínsecas ou extrínsecas, o leitor sente desejo de ler novamente - para retomar a leitura onde a deixou, para revisitar o texto ou para ler outros livros de feição idêntica ou que lhe sejam complementares. Emerge, assim, um possível início para a criação de hábitos de leitura (GIASSON, 2000; PRADO, 2004)<sup>28</sup>.
5. Sentimento favorável de competência elementar - O leitor sente-se capaz de identificar os elementos paratextuais, de associar o título ao autor e de identificar as ideias básicas do livro (AGUIAR; SILVA, 1996, 2004; COLOMER, 1995; GIASSON, 2000)<sup>29</sup>. O leitor prevê possíveis conteúdos pela leitura e pelo manuseio destes itens<sup>30</sup> (HANCOCK, 2004; SMITH; ELLEY, 1997)

---

<sup>26</sup> Gillen e Hall (2003) defendem que a literacia começa antes do seu ensino formal. Nas palavras de Gomes e Santos (2010, p. 318): a literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um continuum entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências e atitudes que vão ser essenciais nos primeiros anos de escolaridade. Estamos, assim, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências de fala, de leitura e de escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interativo e experiencial.

<sup>27</sup> A oralidade pode ser um meio pelo qual a criança, que não sabe ler, acede ao texto literário (PINKARD, 2001). Robinson (1997, p. 17) escreve sobre as vantagens deste contato: “*here the text takes on a new role in which it is interacting with the reader to teach lessons about the way that all texts work, about the nature of written language, and about the ways in which stories are an integral part of our lives*”.

<sup>28</sup> Segundo Prado (2004, p. 333), “*el interés se centra en la creación de hábitos de lectura en el alumnado, en despertar en éste el gusto y el placer de la lectura en su infancia y adolescencia para pasar más tarde a hacer un uso más complejo y reflexivo de la lectura*”.

<sup>29</sup> Aguiar e Silva (2004) fala sobre a necessidade de o leitor dominar os códigos que serão objeto de leitura e os mecanismos que entram em tal processo. Trata-se do sistema modelizante primário (a língua) e o sistema modelizante secundário, do qual o texto depende como trecho literário. Giasson (2000) identifica a identificação das ideias principais como um macroprocesso de leitura que é conducente à compreensão global do texto e à estratificação textual coerente.

<sup>30</sup> Hancock (2004, p. 235) propõe que o leitor interage com o texto mediante as suas expectativas. A componente experiencial defende que o leitor traz a sua experiência de leitura, as suas experiências de vida prévias e os saberes enciclopédicos para a leitura a realizar. Nas palavras de Smith e Elley (1997, p. 86): “*Prediction from prior knowledge, syntax, or story grammar is a result of previous exposure to large amounts of print over time and*

6. Desenvolvimento do saber enciclopédico - O leitor utiliza o livro para aprender num processo de interação com os saberes já assimilados. Vai adquirindo conhecimento por meio da leitura literária e ampliando o seu universo de experiência (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005; BLOOM, 2001; DIONÍSIO, 2000; DONOVAN; SMOLKIN, 2003)<sup>31</sup>.
7. Intertextualidade com diferentes manifestações culturais – O sujeito reconhece ecos e influências de obras lidas em diferentes situações e produções culturais, tais como: peças de teatro, artes plásticas, cinema ou música. Reconhece, assim, as referências e o porquê da sua evocação (GREGORY E CAHILL, 2010; KRISTEVA, 1969)<sup>32</sup>.
8. Sociabilização secundária em torno e a partir dos livros – O indivíduo reconhece-se como leitor e partilha as suas experiências de leitura e as suas opiniões sobre o livro com outros leitores. Paralelamente, também recebe informações sobre outros livros por meio de diferentes canais: jornais, revistas, internet, rádio e grupo de pares e comunidade leitora. Este aspeto permite-lhe ampliar a sua biblioteca interior e o universo dos livros conhecidos (AZEVEDO, 2006b; AZEVEDO E MARTINS, 2011; CERRILLO, 2006; MOSS E YOUNG, 2010; RAPHAEL, PARDO E HIGHFIEL, 2002, 2004; YOPP E YOPP, 2006)<sup>33</sup>.

---

*usually does not require conscious effort to be invoked. We deliberately use the word “prediction” in contrast with Goodman’s term “guessing”, because prediction has connotations of purposeful behaviour which is built on previous learning”.*

<sup>31</sup> Ao leitor permite-se, desta forma, a aprendizagem informal, num contexto que pode ser externo ao recinto escolar e que afasta, de certa forma, a mediação e a seleção prévia dos conteúdos a ler pelo adulto. Neste percurso, há uma tomada de ação por parte do leitor que se lança autonomamente à descoberta, fazendo-se valer das suas competências. Bloom (2001, p. 15) fala de uma aproximação a universos dissemelhantes e com tomadas de consciência da alteridade. Como referem Donovan e Smolkin (2003, p. 28), “*children and their meaning-making efforts are the centre of this process*”. Esta aquisição de conhecimento relaciona-se com a construção cultural pessoal e é um processo que deve ser promovido desde tenra idade para que o leitor adquira ferramentas que lhe permitam ler para aprender (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 151).

<sup>32</sup> No entender das autoras Gregory e Cahill (2010, p. 515), os bons leitores ativam esquemas, fazem ligações, visualizam, questionam e inferem. Na lição de J. Kristeva (1969, p. 146), pode ler-se: “*tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption e transformation d’un autre texte*”.

<sup>33</sup> Apesar de a construção teórica dos autores em destaque se orientar para o clube de leitura em contexto escolar, os pressupostos gerais são passíveis de serem absorvidos pois estamos antes situações idênticas que, no seu âmago, pressupõem a leitura de livros, a afirmação do indivíduo enquanto leitor, a partilha de experiências sobre livros

9. Utilização de recursos paralelos – O leitor identifica e utiliza auxiliares que lhe permitem chegar a outros níveis de compreensão textual. Fala-se, a título de exemplo, de dicionários, glossários, enciclopédias, ferramentas de pesquisa digitais, revistas, livros e documentos de teoria literária (BRONKHORST, 2009; PEREIRA, 2008; PRENSKY, 2010)<sup>34</sup>.
10. Apropriação do texto – O leitor compreende o que lê e atribui-lhe sentido.
11. Reconfiguração do texto – Existe uma reutilização do texto com novas intencionalidades estéticas: a ironia, a pastiche, a sátira, a paródia.
12. Desejo de produzir devido à influência do livro – O livro motiva o leitor a realizar atividades relacionadas com o mesmo: leitura em voz alta, teatro de sombras, teatro da escola, composição de poemas, ilustração de um segmento textual, reescrita do início do livro, propostas para finais alternativos, escrita de um capítulo num blog escolar ou dinamização de uma página na internet com conteúdos relacionados com o livro.
13. Inclusão da leitura literária no modo de vida diário – No seu quotidiano, o indivíduo cumpre o seu desejo de leitura e dedica tempo pessoal à leitura literária de autores seus conhecidos ou de novos autores (CERRILLO, 2007).

## 5. O QUE CONCLUIR?

---

(book talk), a escolha autónoma do material a ler, a ausência de avaliações formativas e a democratização no acesso ao livro.

<sup>34</sup> Leiam-se as palavras de Pereira a respeito do manuseio de ferramentas que permitam o acesso a uma construção mais livre do conhecimento por parte do aprendiz: “a concepção social de aprendizagem proposta por Vygotsky (2001, p. 192) implicou a valorização da dimensão interativa na construção da aprendizagem e a reconceptualização do estatuto dos intervenientes neste processo, sobretudo no aluno, a quem foi reconhecido um papel ativo na construção do seu conhecimento; o que vemos agora é que a concepção explícita dessa aprendizagem”. Bronkhorst (2009, p. 21) chama a atenção para a emergência dos ambientes digitais como o primeiro palco de informação para esta geração de leitores: “*Internet is the defining context for the present generation regarding literacy and learning. It requires new skills, strategies and dispositions to fully exploit its information and learning potential*”. No mesmo diapasão, Prensky (2010, p. 203) também se debruça sobre a proeminência da Internet e suas vantagens: “a tecnologia atual (...) oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos – desde a internet com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro.

Conforme se problematizou ao longo do documento, existem pontos críticos na gestão das metas curriculares e que devem ser atendidos. Sobretudo em tópicos atinentes ao que se entende por “boa prática de leitura”, à autonomia do professor, ao centrismo do *corpus* literário e a uma dissociação, pelo menos parcial, entre leitura literária e avaliação.

Repare-se que o entendimento apresentado de uma boa prática de leitura não requer uma operacionalização semelhante ao que acontece nas escolas nacionais onde se insiste na manutenção de um *corpus* literário com pouca variação ao longo dos anos e, por arrasto, conducente a uma certa cristalização na produção metatextual. Dito de outra forma, a literatura, *per se*, necessita de revitalizações que passam, na sua forma mais crua, por trazer outros livros para a escola, por se ler, falar e escrever sobre variados autores. Aliás, a manter-se a perspectiva canónica, um aluno terá mais dificuldades em aceder, por via de um percurso escolar orientado, a, por exemplo, autores lusófonos – com todas as implicações daqui decorrentes. Os alunos repetentes também sabem que encontrarão, no ano seguinte, “livros que os fizeram reprovar o ano”. Não seria arriscado dizer que tal cenário favorece, sobretudo, as editoras mais proeminentes no nicho de mercado das “obras obrigatórias”. Em diferido, também se pode questionar se, na última década, o país não produziu nada de novo ou literariamente relevante para estudo académico.

Imbricado neste tópico, surge o papel do professor que se vê inserido numa redoma literária que o força ao cumprimento de orientações e que, pela repetição de abordagens ou pelo uso de instrumentos padronizados, ameaça criar-lhe um olhar opaco sobre a literatura. Face a uma extensa teia de solicitações, o professor é mais um cumpridor do que um desbloqueador de leituras literárias.

Por fim, a derradeira questão: está a educação literária – não enquanto conceito, mas como operacionalização – próxima das boas práticas de leitura acima propostas?

Chamar a atenção para possíveis perigos na operacionalização das Metas Curriculares é essencial para aprimorar as práticas. A escola e os seus professores entendem que, por meio da leitura, em especial do texto literário, permite-se a formação da sensibilidade e da estética; o acesso à plenitude funcional da linguagem e à realização de todas as virtualidades da língua; o

possível contato com o próprio patrimônio literário do país, mas, também, com outras matrizes de pensamento, com diferentes histórias, culturas e folclores. Resta, por agora, perceber uma melhor forma de o concretizar.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, J.C. **Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e a na formação**. Porto: Texto Editora, 1992.

ABREU, M. As variadas formas de ler. In A. Paiva (org.). **No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 121-134.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1996.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

ALLIENDE, F. & Condemarín, M. **A leitura. Teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AZEVEDO, F. & Martins, J. Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. In F. Azevedo (ord.). **Da Investigação às práticas**, nº 1, 2011, pp. 24-35.

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

AZEVEDO, F.; Balça, A. Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Org.). **Leitura e educação literária**. Lisboa: Pactor, 2016, pp. 1-13.

AZEVEDO, F.; Sardinha, M. G. & Machado, J. O perfil leitor do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, 24, (2), 2019, pp. 9-16.

BÁRTOLO, V. Motivação para a leitura. In J. Lopes; G. Velasquez; P. Fernandes & V. Bártole. **Aprendizagem, ensino e dificuldades da língua**. Coimbra: Quarteto, 2004, pp. 139-183.

BLOOM, H. **Como ler e porquê?** Lisboa: Caminho, 2001.

BRITO, L. **A sombra do caos: ensino de língua vezes tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

- BRONKHORST, J. New literacy. In **Virtually connected language workshops at European schools – selected papers of the accompanying research**. Győr: University of West Hungary Apazcai Faculty, 2009, pp. 20-37.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), **Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico**. Lisboa: Lidel, 2006, pp. 33-46.
- CERRILLO, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura**. Barcelona: Octaedro, 2007.
- CERVERA, J. **Teoría de la literatura infantil**. Bilbao: U. Desto - Ediciones Mensajero, 1992.
- CHARTIER, R. Educação e história rompendo fronteiras. In **Presença Pedagógica**, nº6, pp. 5-15, 2000.
- COLOMER, T. **La adquisición de la competencia literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura**. Barcelona: Grao Educación, 1995.
- COLOMER, T. **La evolución de la enseñanza literaria**. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010.
- COSTA, P. & Melo, S. Contributos para uma análise crítica do discurso oficial sobre educação literária. **Educação em Análise, Londrina**, nº2, 2018, pp. 96-119.
- COSTA, P. Algumas notas sobre o discurso oficial para o português: as metas curriculares e a educação literária. **Nuances: estudos sobre a Educação**, nº26, 2015, pp.17-33.
- D'ALTE, P. **Da educação literária à leitura de mundos. Práticas literárias em contexto escolar no séc. XXI**. Tese de doutoramento em Estudos da Criança – especialidade Literatura Infantil. Braga: Universidade do Minho, 2020.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Lisboa: Temas & Debates, 2011.
- DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DIONÍSIO, M. L. **A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do manual de português**. Coimbra: Almedina, 2000.
- DONOVAN, C. A. & Smolkin, L. B. Supporting comprehension acquisition for emerging and struggling readers: the interactive information book read-aloud. **Exceptionality**, nº11, 2003, pp. 25-38.

- DUARTE, I. **Língua Portuguesa. Instrumentos de análise.** Lisboa: Universidade Aberta, 2000.
- GARCÍA PADRINO, J. La investigación de la Literatura Infantil en España: en busca de una identidad científica. In P. Cerrillo & J. Padrino (Orgs.), **La literatura infantil en el siglo XXI.** Cuenca: Ediciones de la Univ. Castilla-La Mancha, 2001, pp. 13-26.
- GIASSON, J. **A compreensão da leitura.** Porto: Edições Asa, 2000.
- GILLEN, J. & Hall, N. The emergence of early literacy. In N. Hall; J. Larsson & J. Marsh (Eds.) **Handbook of early childhood literacy.** London: Sage, 2003, pp. 3-12.
- GOMES, I. & Santos, N. **Literacia emergente: “é de pequenino que se torce o pepino!”.** Lisboa: Casa da Leitura, 2010.
- GOMES, J. A **A literatura para a infância.** Lisboa: Torres & Abreu, 2012.
- GREGORY, A. & Cahill, M. Kindergartners can do it too! Comprehension strategies for early readers. **The Reading Teacher**, nº63, 2010, pp. 515-520.
- GROTTA, E. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.** Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação, 2000.
- HANCOCK, M. **A celebration of literature and response: children, books and teachers in K- 8 classrooms.** New Jersey: Pearson, 2004.
- HARRIS, M. **Language experience and early language development: from input to uptake.** Exeter: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- KRISTEVA, J. **Sèméiotikè. Recherches pour une Sémanalyse.** Paris: Seuil, 1969.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1999.
- LEITE, S. **Afetividade e o processo de constituição do leitor.** Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação, 2010.
- LEITE, S. **Afetividade e práticas pedagógicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MAGALHÃES, A. & Alçada, I. **Ler ou não ler: eis a questão.** Lisboa: Caminho, 1988.
- MERGULHÃO, T. **Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens.** Lisboa: FLUL, 2008. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/582>. [acedido a 28 de outubro de 2019].
- MOREIRA, A. **Aprendizaje significativo: teoría y práctica.** Madrid: Visor, 2000.

MORROW, L. M. The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature and attitudes of children from minority backgrounds. **Reading Research Quarterly**, 1992, nº27, pp. 250-275.

NEVES, J. S.; Lima, M. J.; Borges, V. **Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE**. Lisboa: GEPE / Ministério da Educação, 2007.

PEREIRA, I. Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In O. Sousa (Org.), **Desenvolver competências em Língua Portuguesa**. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008, pp. 173-199.

PINKARD, N. **Lyric reader: creating intrinsically motivating and culturally responsive reading environments**. Michigan: EDRS, 2001.

PRADO, J. **Didáctica de la lengua y la literatura para educan en el siglo XXI**. Madrid: Editorial La Muralla, 2004.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, nº15, 2010, pp. 201-204.

RAMOS, A. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude**. Porto: Tropelias e Companhia, 2013.

RAPHAEL, T.; Pardo, L. & Highfield, K. (2002). **Book club. A literature-based curriculum**. Massachusetts: Small planet communications, 2002.

RISCADO, L. & Veloso, R. Tempos novos, novas leituras?. In Viana, F.; Ramos, R.; Coquet, E. & Martins, M. (Coord.). **Atas do 10.º encontro nacional – 8.º internacional – de investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Braga: CIEC, 2014.

ROBINSON, M. **Children reading print and television**. London: Falmer Press, 1997.

ROIG-RECHOU, B. **Educação literária e literatura infantojuvenil**. Porto: Editora Tropelias & Companhia, 2013.

SEPÚLVEDA, A. & Teberosky, A. Aprender a escrever textos: o procedimento de reescrita. In O. Sousa & A. Cardoso. **Desenvolver competências em língua. Percursos didáticos** (pp. 13-52). Lisboa: Edições Colibri – CIED, 2010.

SEPÚLVEDA, A.; Correia, A.; Lourenço, M. & Sousa, O. Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana; R. Ramos; E. Coquet & M. Martins. **Atas do 9.º encontro nacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Braga: CIEC, 2013, pp. 35-49.

- SILVA, A.; Balula, J. ; Matos, I.; Amarante, S.; Castelo, A. & Melão, D. Manuais escolares de português: cenários didáticos de educação literária a partir das metas curriculares. In: **Língua Portuguesa na diversidade**. Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska, 2016, pp. 193-206.
- SMITH, J. & Elley, W. **How children learn to read**. New York: Richard C. Owen Publishers, 1997.
- SOUSA, M. L. D. **A interpretação de textos nas aulas de português**. Porto: Ed. Asa, 1992.
- Steiner, G. **O silêncio dos livros**. Lisboa: Gradiva, 2007.
- TEODORO, A. **Os professores – situação profissional e carreira docente**. Porto: Texto Editora, 1990.
- VELOSO, R. A leitura literária. In **Educação e leitura – atas do seminário**. Esposende: Câmara Municipal de Esposende, 2006, pp. 23-29.
- VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. V.N. Gaia: Estratégias Criativas, 2001b.
- VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- YOPP, Hallie. & Yopp, Ruth. **Literature-based reading activities**. 4ed. Boston: Pearson, 2006.