

Educação Literária no Ensino Básico e no Ensino Secundário

Contributos para o Estudo da Educação Literária



Educação Literária - Estudo

1. Ensino da Literatura versus Educação Literária

A Educação Literária tem como finalidade essencial a melhoria das competências literárias dos alunos, baseadas no desenvolvimento de capacidades e estratégias, abrangentes e expressivas, que lhes permitam, através da formação do seu próprio intertexto, familiarizarem-se e aproveitarem as diferentes manifestações literárias, adequadas à sua idade e interesses (Dromundo, 2000).

Na última década, a expressão “Educação Literária”, focada no desenvolvimento de competências literárias, tem vindo a substituir a designação “ensino da literatura” - modelo de transmissão patrimonial e historicista assente no comentário de textos canónicos de obras já consagradas.

A transição entre estes dois modelos não tem sido fácil, porque a leitura livre, pouco comprometida com a programação literária, nem sempre tem promovido a formação de leitores competentes.

A abordagem do que chamamos ensino da literatura, democraticamente imposta pelo sistema educativo, é decisiva, embora não fatalista, no desenvolvimento dessa formação literária. Se essa abordagem for exclusivamente verbal, técnica e literária, ou seja, alheia às necessidades emocionais, psicológicas, sociais e intelectuais dos alunos, será preciso mais do que um milagre curricular para que eles queiram ler livros de literatura com alguma complexidade intelectual, social e cognitiva (Moreno, 2015).

Moreno acrescenta, ainda, que não há aprendizagem quando a literatura se limita a ser ensinada, porque o mero conhecimento formal da literatura não garante sensibilidade estética, nem competência literária, porque a literatura existe para ser lida, compreendida, interpretada e valorizada, devendo, por isso, ser um convite à leitura e não apenas um conteúdo a aprender.

“Se não nos permitirmos práticas pedagógicas alternativas em redor do texto literário, não promovemos uma Educação Literária humanizadora, aquela que permite aprender a ler através da arte e que introduz a criança no mundo da cultura escrita”. (Moreno, apud Souza, Girotto & Silva, 2012).

Segundo Colomer (2014), derivou-se do rígido modelo historicista para uma pedagogia livre e por prazer, que, apesar da vantagem de ter aberto a leitura escolar a um novo *corpus*, também não favoreceu o aumento da competência literária. A adoção deste modelo de Educação Literária teve também um resultado ambivalente: se, por um lado, centrou os objetivos na aquisição de competências, por outro lado, reduziu as potencialidades cognoscitivas, estéticas, morais e linguísticas das leituras ao situar a literatura numa classificação homogeneizada de tipos textuais, ao mesmo tempo que criava uma grande tensão entre os professores, que passaram a desdobrar-se em vários papéis – defensores do legado patrimonial literário e animadores da leitura. Há, deste modo, necessidade de conjugar a experiência individual perante uma obra literária com o domínio das convenções da comunicação literária que

permitirão ao leitor aceder ao texto literário na sua plenitude. Dito de outra maneira, o objetivo último da didática não é nem o domínio de um património de obras, nem a análise das características formais, mas a aquisição de um saber literário.

O ensino da literatura deve ser entendido como um processo de "Educação Literária" com o objetivo principal de possibilitar ao aluno o acesso a uma forma de comunicação, que utiliza uma linguagem especial e que transmite uma mensagem estética verbal com o objetivo de adquirir competências literárias. Provavelmente, essa é a dificuldade de estudar literatura (Cerrillo & Sánchez, 2017).

2. Desenvolvimento da competência literária e do gosto pela leitura

Baseando-nos no que parece ser uma evidência, demonstrada em estudos recentes, *How Are Practice and Performance Related?* de Van Bergen, Vasalampi, & Torppa (2020) e *Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9*, de Niemi, Lerkkanen, Tolvanen, & Poikkeus (2020), existe uma relação entre a frequência de leitura dos jovens e as suas capacidades, isto é, lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais (Querido & Fernandes, 2021). Quando falamos de leitura, referimo-nos também à formação de leitores literários e à promoção de uma Educação Literária, desígnio perseguido pela escola desde há muito, mas também desde há muito pressentido como um intento falhado, já que a Educação Literária deve levar o aluno a fruir de uma experiência estética com a literatura, transformando-a num “conjunto de experiências de participação no processo de receção e de atualização interpretativa do discurso literário” (Costa, 2015).

Nas investigações de 2020 atrás referidas, segundo Querido e Fernandes (2021), pretendeu-se, ainda, estabelecer qual das duas variáveis é promotora da outra, ao longo do desenvolvimento do leitor, ou seja, se é o gosto inicial pela leitura o promotor de boas competências de leitura posteriores ou se são as boas competências de leitura iniciais que estão na origem da leitura por prazer. Ao que tudo indica, a direção desta relação poderá depender do momento do desenvolvimento da leitura das crianças e do género de leitura que estejamos a considerar. Van Bergen, Vasalampi, & Torppa (2020) e Niemi, Lerkkanen, Tolvanen, & Poikkeus (2020) concluíram que, nos anos iniciais, são as habilidades de leitura basilares (habilidades de pré-leitura e fluência em leitura oral) que têm um papel causal, com impacto na compreensão e na quantidade de leitura por prazer. Isto significa que, nesta fase de desenvolvimento, o conhecimento de letras, a consciência fonológica e os níveis iniciais de fluência em leitura das crianças são preditores fundamentais da quantidade de leitura prazerosa futura e da subsequente compreensão em leitura. Contudo, a partir do 3.º ano de escolaridade, observa-se uma alteração na relação entre as

habilidades de leitura e a quantidade de leitura por prazer, que se revela, ela própria, um fator preditor do crescimento subsequente das habilidades de leitura, em particular da compreensão em leitura.

Rios (2014) também refere a importância dos primeiros anos da criança para incentivar o gosto pela leitura e que os principais responsáveis por esta estimulação precoce são os pais e a família.

Quem educa (...) é principalmente a família e o ambiente onde a criança se movimenta. Se a família está em crise, se a televisão ocupa a maior parte do tempo das crianças, se os pais não têm tempo para dedicar aos seus filhos, se a escola de massas não consegue desenvolver uma pedagogia fascinante, então podemos falar em deseducação, na medida em que todos contribuíram para ela (Rio, apud Esteves,1994).

No entanto, quando as crianças integram a escolaridade obrigatória, também os professores passam a ter uma importância acrescida neste domínio, pelo que é necessário que estes estejam preparados para a utilização de estratégias que auxiliem a criança a criar significado do que lê e, não menos importante, que ajudem o aluno a gostar de ler e a tirar prazer disso mesmo.

“O ensino da literatura não tem nenhuma fórmula, nem pode ser respondido com um elenco de bons textos. A formação de leitores literários exige docentes competentes e com profundo conhecimento das especificidades do sistema literário, para além de, é claro, uma sólida “bagagem” de leituras (Rio, apud Ramos, 2013).

É, pois, fundamental que os professores façam mais do que ensinar a decifrar palavras de forma mecânica, é preciso criar o gosto e a vontade de continuar a ler mais, promovendo, assim, não só o conhecimento do mundo, mas também a socialização das crianças.

Mas a leitura de um texto literário, condicionada pela experiência do leitor, não é apenas função da escola, pois a prática de leitura fora da sala de aula e o contacto com os livros por crianças de tenra idade facilitam o ensino e a aprendizagem da literatura, porque uma criança em desenvolvimento está no auge da sua imaginação e esta exerce na criança leitora uma função libertadora e projetiva do mundo. É por isto que é tão importante que a criança escolha os textos, se interesse pelas obras e disso tire prazer e aprendizagem. Ir ao encontro dos seus interesses pressupõe dar resposta à sua curiosidade, tendo em conta aquilo que a criança precisa de aprender, mas também o que deseja descobrir.

Muitas crianças não gostam de ler porque não sabem ler ou não compreendem o que estão a ler, mas para que o aluno leia fluentemente é também importante que o consigamos motivar para tal.

A Educação Literária deve, nesta medida, constituir-se como uma área de formação mais livre e autónoma dos objetivos específicos inerentes ao Português e de uma lógica marcadamente escolar e didático-pedagógica, distinguindo claramente aquilo que é o ensino disciplinar da leitura, da escrita e da história da literatura daquilo que é a formação de alunos leitores e a promoção de hábitos de leitura.

Ler é um ato livre e um leitor forma-se lendo, pelo que se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já não leem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma atividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante (Rio, apud Azevedo, 2007).

Conclui-se com este estudo que a Educação Literária se desenvolve a partir do contacto precoce e assíduo com obras e autores de referência que, pela sua qualidade, estimulam a atenção, a reflexão, a sensibilidade e o gosto do leitor. A adequabilidade dos textos e a sua leitura integral são também fatores relevantes a ter em conta nas propostas de leitura, pois só assim se conseguirá cativar a atenção das crianças e dos jovens e chegar à plena concretização de estes lerem regularmente e com prazer.

Inês Bento e Ângela Balça também refletem sobre a importância da promoção de uma Educação Literária com as crianças, centrando a sua metodologia na investigação-ação e no modelo *Literature based reading activities*. Os resultados apontam para um maior envolvimento emocional, maior fruição leitora e maior capacidade crítica e reflexiva das crianças quando os professores trabalham com livros de literatura infantil. O contacto com textos literários, reforça, assim, não só as competências linguísticas e literárias e a sensibilidade estética das crianças e jovens, mas também os ensina a valorizar e a apreciar a literatura (Bento & Balça, 2015). Segundo estas autoras, “O contacto da criança com a literatura infantil deve ocorrer de forma precoce e diária, para que esta possa alargar as experiências de leitura, configurando-se como um “andaime” no conhecimento do mundo que a rodeia” (apud Balça & Pires, 2012).

A Educação Literária é, deste modo, essencial na formação de crianças e jovens, sendo um veículo para a aprendizagem formal da leitura, da escrita, para fomentar o gosto pela literatura e também para alargar a visão que têm acerca do mundo, possibilitando-lhes um olhar crítico e reflexivo sobre ele.

3. Competências e hábitos de leitura

Sendo facto assente que as competências literárias se sobrepõem em grande parte à competência leitora em geral, ou seja, que “as finalidades da Educação Literária partilham os objetivos essenciais que correspondem à formação do leitor competente”, esta competência constitui uma preocupação central nas avaliações internacionais (Colomer, apud Mendoza, 2005).

Nos resultados globais PIRLS (2016), nas duas finalidades avaliadas - leitura como experiência literária e leitura como meio para adquirir e utilizar informação -, os resultados obtidos por Portugal, em 2016, foram 528 pontos em ambas as finalidades, significativamente inferiores às obtidas em 2011, em que os alunos portugueses tinham obtido 538 e 544 pontos, respetivamente. Na escala ordenada dos resultados, entre 2011 e 2016, Portugal passou do 19.º para o 30.º lugar.

Sobre os resultados PISA (2018), expressos no relatório nacional de 2019, (apesar de Portugal, no período entre 2000 -2018, considerando a variação média em ciclos de três anos, ter apresentado uma evolução positiva em literacia da leitura – mais 4,3 pontos, portanto acima da média da OCDE, que registou 0,4 pontos), Portugal diferencia-se dos resultados da OCDE se se considerar a percentagem de alunos nos níveis 3 e 4 de proficiência em leitura – em conjunto, perto de metade dos alunos portugueses demonstraram competências de leitura que se enquadram num destes dois níveis. No nível três de proficiência em leitura, os alunos sabem, por exemplo, integrar várias partes de um texto para identificar uma ideia principal, ou compreender relações e atribuir significado a uma palavra ou a uma frase. No nível quatro de proficiência em leitura, correspondente 21,0% dos alunos portugueses, estes conseguem localizar e organizar vários elementos de informação incorporada no texto, e, em tarefas que implicam interpretação, conseguem compreender e aplicar categorias em contextos com os quais não estão muito familiarizados.

Note-se, no entanto, que a percentagem de alunos portugueses que revelam desempenhos de nível superior em proficiência de leitura (níveis 5 e 6) é inferior à da OCDE (7,3% e 8,7%, respetivamente). Nestes níveis de proficiência os alunos conseguem compreender textos de leitura demorada, lidar com conceitos que são abstratos ou contraintuitivos e distinguir factos de opiniões assentes em pistas que dizem respeito ao conteúdo ou à fonte da informação.

Neste mesmo relatório, a informação sobre o interesse pela leitura dos alunos de 15 anos evidencia uma perda de interesse pela leitura e menos hábitos de leitura, quando comparada com a informação do PISA 2009, em que a literacia de leitura foi o domínio principal avaliado. Em 2009 e em 2018, a proporção de alunos portugueses de 15 anos que «Gosta de falar de livros com outras pessoas» foi superior à observada para a média da OCDE. Contudo, a percentagem de jovens portugueses que mantém esse gosto em 2018 diminuiu 11 pontos percentuais relativamente a 2009. A percentagem de alunos portugueses que «Só lê se for obrigado» e que considera a leitura uma «Perda de Tempo» aumentou 9 e 3 pontos percentuais, respetivamente, seguindo a tendência da OCDE. A leitura como passatempo preferido evidencia um decréscimo de 4 pontos percentuais entre os dois ciclos, embora, neste caso, a média da OCDE tenha aumentado ligeiramente.

Por fim, o PISA relaciona a resiliência académica com atitudes positivas dos alunos face ao gosto pela leitura e, tanto em Portugal como na OCDE, existe uma associação positiva e significativa entre os alunos que têm maior gosto pela leitura e mais elevados níveis de resiliência académica.

“A aquisição de uma competência literária não está condicionada apenas pela aquisição de conhecimentos, mas também pelo desenvolvimento de competências, processos cognitivos e atitudes que a favoreçam” (Dromundo, apud Cassany, 2000). Todos estes dados levantam várias questões e obrigam inevitavelmente a uma reflexão profunda sobre a eficácia dos objetivos escolares definidos

quando, após 10 anos de escolaridade obrigatória, os alunos manifestam um enorme afastamento da leitura em geral e da leitura literária em particular.

4. Políticas educativas de Leitura. O lugar do PNL na Educação Literária

As orientações sobre Educação Literária inscritas nos **Programas de Português do Ensino Básico, de 2009**, (PPEB, 2009), relativas ao **1.º ciclo**, mencionavam que a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, podendo, no entanto, ser objeto de leitura orientada ou pretexto para a realização de atividades que o prolonguem ou o recriem. No que se refere à leitura, numa fase inicial, recomendava-se que se devia começar por ouvir ler e ir evoluindo progressivamente para situações de uma leitura cada vez mais autónoma. O programa tinha presente que ler em voz alta às crianças fortalecia os vínculos afetivos entre quem lê e quem ouve, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e potenciava a vontade de querer aprender a ler, desempenhando o professor um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura. Quando a criança já sabe ler é necessário diversificar as situações de leitura. Ler individualmente de forma autónoma ou com ajuda do professor ou de um colega, ler em pequenos grupos, ler para outros ouvirem e ouvir ler são exemplos de situações de leitura a incentivar. Os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar, devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura. Os textos com que a criança convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinha, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como ato voluntário.

Na constituição de um *corpus* textual, o professor deveria ter em conta um conjunto de critérios: representatividade e qualidade dos textos; integridade dos textos, evitando o recurso a cortes e a adaptações abusivas; escolha e forma de abordagem dos textos tendo em conta a progressiva complexidade dos mesmos, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças; diversidade textual em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário.

No **2.º ciclo**, considerava-se a necessidade de promover a continuidade das experiências relatadas para o ciclo anterior, o seu aprofundamento e a consequente sistematização de aprendizagens, relativamente a um *corpus* diversificado de textos e de obras literárias. No domínio da compreensão do oral e da leitura, tendo em conta múltiplas literacias, deviam trabalhar-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal, com incidência, no 5.º ano, nos textos instrucionais, expositivos, narrativos e descritivos, bem como nos textos literários correspondentes aos três modos, lírico, narrativo e dramático. No 6.º ano, alargava-se a diversidade de tipologias, mas dando-se maior atenção ao texto literário. Nesta

etapa, para além da fruição estética inerente, a leitura dos textos literários deve intensificar a curiosidade e o desejo de pensar e de conhecer, permitindo que os alunos expressem a sua experiência racional e a sua vivência afetiva. Os textos literários deviam evidenciar a plasticidade verbal da língua e as suas potencialidades na criação de universos e na produção de sentido(s). No que respeita aos textos literários, consideravam-se os elencos de autores e de textos para leitura orientada na sala de aula apresentados no Plano Nacional de Leitura, como obras recomendadas, não se impondo aqui uma lista finita de textos. No **3º ciclo**, reiterava-se a promoção da leitura de textos de qualidade que abarcassem variedade e diversidade cultural. A diversidade linguística, que caracteriza a população escolar, devia igualmente orientar a seleção de textos representativos das tradições culturais em presença. O professor devia ainda considerar um programa alargado de leituras, que incluísse as que se realizam em sala de aula ou orientadas a partir dela e as leituras por interesse pessoal. Incentivava-se, também, o estabelecimento de relações entre as obras literárias e as outras manifestações artísticas e culturais, como o cinema, a música e a pintura.

Desde 2006, o Plano Nacional de Leitura elegeu a leitura orientada em sala de aula como a atividade mais estruturante e de carácter mais contínuo, pelo facto de se reconhecer, tanto em teoria como na prática, que a leitura regular e frequente é a base indispensável ao desenvolvimento da literacia e à aquisição de hábitos de leitura.

Para abranger o universo das crianças e jovens, o único contexto seguro é a sala de aula, facto que a investigação tem demonstrado, porque quando os professores criam condições para o envolvimento dos alunos na leitura com obras que lhes sejam acessíveis e lhes proporcionem um efetivo prazer, os resultados na compreensão dos textos sobem significativamente (Vilar, apud Guthrie & Cox, 2001).

Quanto às formas concretas de leitura, recomendava-se o recurso aos mais variados tipos de estratégias para evitar a monotonia e tornar a atividade aliciante: leitura em voz alta, em coro, em parceria, gravações, leitura feita por convidados. Na leitura das obras selecionadas para cada turma, aconselhava-se os docentes a escolherem o momento mais favorável para evitar a dispersão e a certificarem-se de que os alunos acompanhavam as atividades centradas no livro.

Contudo, em 2012, a leitura orientada em sala de aula influiu o seu percurso, com a implementação das Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012).

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, homologadas a 3 de agosto de 2012 (Despacho n.º 5306/2012), foram elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º

139/2012, de 5 de julho, que visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico.

Com o objetivo de harmonizar o presente Programa, homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, retomam-se neste documento estas metas, introduzindo-se tão só alterações decorrentes da necessidade de algumas correções formais e da incorporação de explicitações incluídas em contributos recebidos durante o período da consulta pública.

No âmbito da Educação Literária, o **Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015**, (PMCPEB, 2015) indicavam um conjunto de textos de carácter obrigatório, preconizando que os alunos tivessem um currículo mínimo comum de obras literárias de referência.

Nos dois primeiros anos de escolaridade, a denominada Iniciação à Educação Literária veio dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil conduziria ao objetivo prioritário de compreensão de textos e seria um estímulo à apreciação estética. Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola assumisse um currículo mínimo comum de obras literárias de referência, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores.

No **1.º ciclo**, foram definidos sete títulos por ano de escolaridade, sendo estes complementados com outros livros para leitura autónoma indicados nas listagens do Plano Nacional de Leitura, garantindo, assim, a escolha pessoal feita pelo aluno sob orientação do professor/ professor bibliotecário.

A Educação Literária estava orientada para o reforço da importância da literatura como parte literária integrante do património educativo e para a reorganização dos conteúdos literários presentes no programa nos domínios da leitura e da escrita.

No **2.º ciclo**, prosseguia-se o estudo de obras significativas adequadas a esta faixa etária, com o objetivo, sobretudo, de que os alunos pudessem ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora em torno dos géneros e textos eleitos, fábulas, lendas e contos, iniciando-se formalmente neste ciclo uma análise gradual dos recursos expressivos, e de textos literários com uma maior densificação temática. A lista de obras e textos para Educação Literária era composta por oito títulos por ano de escolaridade. À semelhança do 1.º ciclo, também ficava garantida a escolha pessoal do aluno, promovendo-se a leitura autónoma de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura.

No **3.º ciclo**, o objetivo principal era capacitar os alunos para a leitura, compreensão e fruição de textos literários, exigindo o domínio de vocabulário próprio. No entanto, reduziu-se a sua presença ao considerado necessário à compreensão dos procedimentos de sentido que permitiriam ao aluno aperceber-se das principais características dos textos literários. Tal era válido quer para os títulos explicitados na lista de obras e textos para Educação Literária, quer para obras indicadas pelo Plano

Nacional de Leitura e que deviam complementar o leque de leituras. Neste domínio convergiam, numa primeira abordagem, oralidade, leitura e escrita, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletiriam os procedimentos de compreensão, análise, inferência e escrita que estruturam os restantes domínios indicados.

Segundo Vilar (2016), o aparecimento das chamadas Metas Curriculares veio criar grandes constrangimentos, por serem contraditórias ao espírito incutido pelo PNL no contexto da Educação Literária, porque a orientação central do PNL radicava na convicção de que as decisões sobre as obras mais adequadas para a leitura orientada na sala de aula deviam ser tomadas pelos docentes e nunca por imposição de uma instância central. A prescrição nas Metas de Ensino de conjuntos com um número limitado de títulos para leitura em cada ano de escolaridade, do 1.º ao 12.º ano, conjuntos iguais para todas as turmas do país, fosse qual fosse o nível de leitura ou o interesse dos alunos pelos temas abordados, representou um lamentável recuo nas iniciativas de promoção de leitura que vinham sendo desenvolvidas na escola portuguesa. “As recomendações decorrentes da investigação científica têm demonstrado as vantagens e os benefícios do envolvimento não apenas dos docentes, mas igualmente dos alunos na escolha dos livros que são lidos nas salas de aula” (Vilar, apud Patall, Cooper & Wynn, 2010). A entrada dos livros e das obras literárias nos programas da disciplina de Português, sobretudo o estudo e a leitura orientada em sala de aula dessas obras, fez com que os alunos associassem essas obras à escola e a um trabalho que as dissecava em fichas de trabalho, guiões de leitura e outros exercícios afins, e à avaliação desse trabalho, havendo pouco lugar para uma leitura fruitiva, que deixasse espaço à voz dos alunos e que permitisse os múltiplos sentidos que, noutros contextos, a obra literária consente.

Não se leem os livros dos programas, mas os resumos deles, reduzidos a diagramas que permitem (ou dizem permitir) ao desprotegido estudante julgar que conhece o que não pode conhecer, porque a literatura e o mundo das palavras tornar-se-ão grotescas caricaturas infantilizadas se não forem servidas tal como são, como existem e tal como foram criados, para ser lidos e apreendidos como componentes essenciais da vida que deve ser vivida. Regressemos, pois, aos textos! É preciso ler mais e melhor! (Vilar, apud Oliveira Martins, 2007).

As orientações sobre Educação Literária inscritas nas **Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, 2018** (AE, 2018), preconizam, no 1.º e 2.º anos do **1.º ciclo**, 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; manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular; revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos; reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos

ouvidos; 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).

No final deste ciclo, nos 3.º e 4.º anos, no domínio da Educação Literária, pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com literatura de referência, a partir da qual poderão desenvolver capacidades de apreciação. 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.

Relativamente ao **2.º ciclo**, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, interpretação e fruição de textos literários, sendo fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra, tendo em conta que estes deverão apresentar, neste nível de ensino, uma complexidade e uma dimensão que requeiram alguma persistência. A aula de Português está orientada para o desenvolvimento de vários domínios, entre os quais a Educação Literária com a aquisição de conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético, do texto narrativo e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética. Ainda no âmbito da Educação Literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários.

Quanto ao **3.º ciclo**, tal como se verifica no ciclo anterior, pretende-se igualmente capacitar os alunos para a compreensão, interpretação e fruição de textos literários, esperando-se que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros. Também a aula de Português está orientada para o desenvolvimento da Educação Literária com a aquisição do conhecimento de aspetos formais específicos do texto poético e do texto dramático, com progressiva autonomia no hábito de leitura de obras literárias e de apreciação estética.

No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Este domínio abre possibilidade de convergência com a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletirão procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e uso específico da língua.

Em todos os ciclos de ensino é reforçada a ideia de fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação.

Neste contexto, o PNL2027 tem vindo a reiterar, desde 2017, que é função da escola formar pessoas competentes e qualificadas nos vários domínios disciplinares e criar leitores autónomos, que façam da leitura um gosto e um hábito para a vida, encontrando nos livros a motivação para ler e continuar a aprender, já que a leitura constitui uma das melhores estratégias na formação cultural e socioafetiva do indivíduo, pressupondo e contribuindo para o domínio de competências que tornem o leitor capaz de refletir criticamente e agir sobre o mundo que o rodeia a partir do seu próprio contexto sociocultural.

Para gerar motivação intrínseca pela leitura literária é fundamental respeitar a individualidade de cada leitor e dar-lhe liberdade de escolha, oferecendo-lhe um amplo leque de livros de qualidade que sejam significativos e vão ao encontro das suas capacidades prévias de compreensão e metacompreensão leitoras e das suas expectativas. Considera-se, assim, que a oportunidade e o envolvimento na seleção e leitura de obras de forma independente constituem um fator determinante do desejo autorregulado de ler para lá das leituras obrigatórias ou mais ou menos determinadas pela cultura letrada que a escola privilegia.

Neste sentido, a Educação Literária em vigor poderá beneficiar com uma maior abertura a outras obras de educação leitora, clássicas e atuais, que não se esgotem num cânone tradicional, rígido e restrito, e se aproximem do aluno real e das práticas e usos sociais e culturais de leitura com que este hoje convive, cultivando o prazer de ler e a fruição de obras literárias variadas, indispensáveis a uma formação leitora plena, para a qual contribuirá a existência de professores mediadores de leitura empenhados e eficazes. Ao prescrever uma lista restrita de obras e excertos, fechada e obrigatória, numa área como a Educação Literária, compromete-se a liberdade e a variedade de escolhas que deve presidir às necessidades, gostos e motivações individuais dos alunos, tornando-a mais um conteúdo escolar a aprender e a avaliar, em vez de um incentivo, uma prática social e cultural a enraizar, desenvolver e aferir qualitativamente.

É, deste modo, importante que, além da atenção dada às leituras escolares, canónicas e iguais para todos, sejam criadas oportunidades de mudança das práticas de mediação dos docentes, de modo que os alunos valorizem e exercitem as suas competências e atividades de leitura literária e estas se enraízem como um hábito cultural, convertendo a Educação Literária numa verdadeira via de capacitação para a receção de qualquer texto, com criatividade e sentido crítico próprios. “Fazer leitores exige, por isso, mediadores comprometidos, que saibam transmitir aos outros o prazer de ler, práticas de leitura sistematizadas e intencionais, disponibilidade de um reportório adequado, à margem do cânone escolar, atualizado e acessível numa pluralidade de formatos” (Azevedo, 2021).

5. Práticas de mediação. A responsabilidade do professor

De acordo com Yopp & Yopp (2014) o professor, enquanto mediador de leitura e promotor da Educação Literária, deve diversificar as suas práticas, recorrendo a um conjunto alargado de atividades que permitem que o aluno, através do contacto com o texto literário, desenvolva o gosto pela leitura e, simultaneamente, competências consideradas essenciais no contexto do século XXI, nomeadamente a criatividade e o pensamento crítico; competências de comunicação e de colaboração; competências associadas à literacia da informação e dos média e competências sociais e transculturais. Segundo as autoras, o envolvimento dos alunos com uma grande variedade de textos literários de qualidade é também indutor de práticas de leitura que os preparam para um desempenho melhor quando confrontados com a avaliação de competências de literacia da leitura.

Estas atividades em torno do texto literário, lúdicas mas pedagógicas e intencionais, devem envolver os alunos antes, durante e depois da leitura, cumprindo objetivos muito diferentes. As atividades realizadas antes da leitura de um texto literário têm como objetivos ativar e construir conhecimento prévio, alargar o vocabulário, estabelecer objetivos de leitura, promover respostas pessoais, estimular a curiosidade e motivar para a leitura. Durante o processo de leitura, os alunos aprofundam a compreensão, desenvolvem estratégias de compreensão e de interpretação, tomam consciência da estrutura do texto, focam a atenção na linguagem e refletem sobre as personagens, os temas e as ideias que o texto literário lhes suscita. As atividades realizadas após a leitura devem incentivar à produção de respostas pessoais, estimular a reflexão, contribuir para a construção de interpretações e induzir à produção de conexões com outros textos e ideias.

O professor que assume o compromisso de desenvolver projetos de leitura orientada com os seus alunos, com o objetivo de fomentar a Educação Literária, tem responsabilidades que o implicam. É importante que conheça um leque muito variado de livros de literatura infantojuvenil, que incluam o texto narrativo, o dramático e o lírico; que planifique atividades para o grande grupo (turma), para pequenos grupos/pares e atividades individuais; que conheça bem os textos antes de delinear as atividades; que planifique atividades para as três fases de exploração do texto: antes, durante e depois da leitura e que estabeleça uma atmosfera de confiança com os alunos. A este respeito, continua válido o alerta de Cerrillo (2002) para a necessidade de se intervir na formação dos mediadores, capacitando-os para um desempenho de qualidade que se traduza em práticas pedagógicas que não instrumentalizem o texto literário, mas que o valorizem por si mesmo.

Yopp & Yopp (2014) reiteram a ideia de que o professor, neste processo de Educação Literária, deve assumir que a literatura está no centro das atividades, devendo estas servir de suporte e não distrair os alunos do texto literário. As práticas de mediação não devem induzir à realização de mais uma ficha de leitura, devem antes ser concebidas para despertar a curiosidade dos alunos, promover a discussão, ativar conhecimentos, encorajar à reflexão, aprofundar a compreensão das leituras que fazem e ajudá-los a encontrar sentido no que leem. É, pois, importante proporcionar aos alunos momentos de leitura e de discussão à volta dos textos literários de forma sistemática e em diferentes contextos, envolvendo-os e implicando-os, pois são estas oportunidades que permitirão que os mesmos se transformem em leitores competentes, independentes e apaixonados pela leitura e pela literatura. A biblioteca escolar pode e deve ser uma estrutura catalisadora.

6. Estudos

Os hábitos de leitura de uma comunidade dependem de um conjunto complexo de fatores. Em Portugal, a melhoria das condições económicas das famílias, medidas de política educativa e cultural como o aumento da escolarização da população, o lançamento da Rede de Bibliotecas Públicas, da Rede de Bibliotecas Escolares e do Plano Nacional de Leitura, decerto contribuíram para alargar esta prática social. O PNL tem vindo a lançar um conjunto de estudos, levados a cabo por instituições do ensino superior e centros de investigação, que mostram a evolução das práticas de leitura entendida como atividade realizada em tempo de lazer.

6.1. O que leem os nossos filhos? (2019)

Com o propósito de promover um debate sobre a temática da leitura, a McDonald's Portugal, em parceria com o jornal Expresso e o PNL 2027, lançou o inquérito **“O que leem os nossos filhos”** a 1004 pais com filhos até aos 15 anos de idade. A sondagem, cuja amostra teve em conta quotas por região, foi conduzida pela GfK em 2019.

Este estudo indica que mais de metade dos pais inquiridos não tem hábitos de leitura, essencialmente por falta de tempo, embora a maioria considere que ouvir ler histórias desde pequeno é importante para desenvolver bons hábitos de leitura nas crianças, sobretudo entre os 6 e os 10 anos, considerando ainda que a leitura é uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e tem um impacto positivo no aproveitamento escolar.

Relativamente aos filhos dos inquiridos, mais de metade das crianças tem hábitos de leitura e lê pelo menos 1 vez por semana, sobretudo livros de Aventuras e os Clássicos Infantis.

As conclusões mais relevantes deste estudo revelam que:

- a percentagem de crianças com bom aproveitamento escolar é superior nas crianças que têm hábitos de leitura;
- os pais têm influência nos hábitos de leitura dos filhos;
- a maioria dos pais com hábitos de leitura são mulheres com idades compreendidas entre os 45 e os 54 anos, pertencentes a uma classe social mais elevada;
- o número de livros lidos pelos filhos é diretamente proporcional ao número de livros lidos pelos respetivos pais;
- a leitura surge como a 5.ª atividade de tempos livres para os miúdos;
- 68% dos pais compram anualmente 5 ou menos livros para si próprios;
- a maioria dos pais consideram que as crianças com hábitos de leitura são as mais criativas;
- os pais que têm o hábito de ler para os filhos são aqueles que anualmente mais gastam em livros para lhes oferecerem;
- o papel é o suporte largamente preferido para a leitura de pais e filhos.

6.2. Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário (2020 e 2021)

O estudo “Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário” é o resultado de uma parceria entre o Plano Nacional de Leitura 2017-2027 (PNL2027) e o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte).

Do ponto de vista conceptual a leitura é considerada como prática cultural, de lazer, não diretamente relacionada com a escola, embora tendo presente que a população inquirida a está a frequentar e foi inquirida na escola.

A recolha da informação foi desenhada para três subuniversos, a que correspondem três questionários:

i) 1º CEB (3º e 4º anos); ii) 2º CEB; iii) 3º CEB e Secundário.

No **1º e 2º ciclos**, o trabalho de terreno decorreu entre abril e junho de 2021, tendo sido inquiridos 12.842 estudantes de 340 escolas.

Os resultados deste estudo confirmam diversas regularidades do ponto de vista social e dos perfis de práticas de leitura dos estudantes portugueses e as tendências de evolução dessas práticas, em várias dimensões, nos vários ciclos e níveis, incluindo o 3.º ciclo e o secundário, concluindo-se que:

- as raparigas declaram gostar mais de ler e têm, em geral, níveis de práticas de leitura de livros superiores aos rapazes, registando valores mais elevados nas condições existentes e nos incentivos à leitura em contexto familiar;
- há uma associação negativa entre a leitura de livros e a idade/ ano /ciclo frequentado: quanto mais velhos/à medida que avançam nos anos curriculares, mais baixos são os níveis de leitura de livros, resultado mais visível nos/as alunos/as fora das idades esperadas da frequência escolar (11 e mais anos no 1º ciclo; 13 e mais anos no 2º ciclo), contingentes (pequenos) marcados pela retenção escolar;
- em contexto escolar, confirma-se a generalização da frequência das bibliotecas escolares, em especial por parte dos alunos do ensino público, confirmando-se a importância das atividades de incentivo à leitura por parte dos professores;
- nas fases de confinamento devido à COVID-19, constata-se um efeito positivo na intensificação da leitura de livros, em particular nas raparigas e nos mais novos, que já liam mais;
- o enfraquecimento da relação das famílias com a leitura ao longo dos ciclos de ensino, o que poderá indicar a perda de influência da família;
- quanto maior é a exposição às atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula nas práticas de leitura dos alunos maior é o número de livros lidos, mostrando as vantagens do reforço da frequência destas atividades em contexto de sala de aula;
- as bibliotecas escolares têm níveis de frequência muito elevados, seja qual for o indicador utilizado, mas revelam também que os alunos com mais livros em casa são aqueles que mais as frequentam, facto que interpela as políticas públicas, convidando à identificação de segmentos sociais de intervenção prioritária;
- o tempo que os alunos ocupam com os equipamentos tecnológicos é muito superior ao ocupado com a televisão e com a leitura por prazer, evidenciando usos da leitura mais desligados do suporte livro (impresso) e também relativa familiaridade com a leitura e a escrita em suportes digitais, acompanhando o rápido desenvolvimento da cultura de écran.

No **3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**, o trabalho de terreno decorreu ao longo de 2019, tendo sido inquiridos 7.469 estudantes de 97 escolas.

Este estudo revela um decréscimo dos valores dos indicadores relativos à posse de livros em casa e de leitura de livros por parte dos alunos, em particular do ensino secundário, contribuindo para tal situação diversos fatores, entre os quais se destacam:

- o enfraquecimento da relação das famílias com a leitura (57% dos alunos é oriundo de famílias com uma relação distante com a leitura), exige o reforço de investimento na promoção de práticas de leitura de jovens e de adultos;

- o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos ou até aos 18 anos, ao reforçar a heterogeneidade social da população escolar, coloca em evidência a necessidade de reforçar o trabalho desenvolvido por professores, escolas e instituições promotoras da leitura;
- o impacto das atividades relacionadas com a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula nas práticas de leitura dos alunos (34,9% dos alunos tem uma exposição alta a estas práticas), mostra as vantagens do reforço da frequência destas atividades em contexto de sala de aula;
- o distanciamento face às bibliotecas escolares por parte dos alunos com menos livros em casa, interpela as políticas públicas, convidando à identificação de segmentos sociais de intervenção prioritária;
- as mudanças tecnológicas da última década acompanhadas pela rápida adoção de smartphones e tablets, para além de computadores, com Internet móvel, refletem-se nos dados apurados, mostrando que o tempo que os alunos ocupam com estes equipamentos é muito superior ao ocupado com a televisão e com a leitura por prazer, o que evidencia usos da leitura (e da escrita) mais desligados do suporte livro;
- as práticas de leitura apresentam variações segundo o sexo, idade, escolaridade, contexto escolar, contexto familiar e culturas juvenis.

6.3. Práticas Culturais dos Portugueses e Leitura de Livros em Portugal

Não existindo desde 2007 um inquérito que incida especificamente sobre a leitura de livros em Portugal, pretendeu-se com o artigo “Leitores de Livros em Portugal. Uma Prática Cultural em Transformação”, de Lopes, Neves e Ávila (2021), publicado pelo PNL2027 no n.º1 da revista ENTRELER, colmatar algumas lacunas sobre a evolução dos contingentes de leitores e dos seus perfis sociais desde essa altura, analisando duas perguntas sobre a leitura de livros como atividade de lazer e o número de livros lidos no último ano, incluídas no âmbito do Inquérito à Educação e Formação de Adultos (IEFA) de 2007, 2011 e 2016, o qual corresponde à edição nacional do *Adult Education Survey* (AES), um inquérito europeu coordenado pelo Eurostat, que em Portugal é conduzido pelo INE.

Os resultados indicam que, em Portugal, a percentagem da população, com idade entre os 18 e os 64 anos, que afirma ler livros em contexto de lazer se situa, nos três anos analisados, sempre abaixo dos 50% e apresenta uma tendência de decréscimo ao longo desse período.

A percentagem de leitoras é sempre superior à de leitores, diferença esta que tem vindo a acentuar-se ao longo do tempo.

Relativamente à idade, se é verdade que, à medida que aumenta a idade, desce a percentagem dos que leem livros, é igualmente notório que as percentagens descem mais acentuadamente no escalão dos mais jovens ao longo do período em análise.

Quanto à escolaridade e à condição perante o trabalho, quanto mais elevado é o seu grau, maior é a percentagem de leitores de livros por prazer, mas também aqui se verifica uma diminuição mais acentuada entre os que mais leem, ou seja, entre os mais qualificados e que detêm um capital escolar mais elevado.

Em síntese, os resultados mostram que embora permaneça bem vincado o perfil social predominante dos leitores de livros em Portugal: mais feminino do que masculino, mais jovem e mais escolarizado (com destaque para os estudantes e os que exercem uma atividade profissional mais qualificada), estão a ocorrer importantes alterações, assistindo-se a uma diminuição das diferenças sociais que distinguem os leitores de livros por via de uma aproximação “por baixo”, ou seja, por via da perda de leitores onde estes têm maior peso e não por um ganho de leitores onde estes eram, e continuam a ser, menos presentes.

O “Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020”, coordenado por Pais, Magalhães e Antunes (2022), teve como objetivos fornecer às instituições culturais uma grelha sobre os seus públicos e dar um contributo para a produção de políticas públicas inovadoras.

O Inquérito reúne informação socialmente relevante e estatisticamente representativa da população residente em Portugal com 15 ou mais anos de idade, tendo os dados sido recolhidos pela Metris GfK através de entrevista direta na residência dos 2000 inquiridos que constituíram a amostra.

Dos diversos domínios pesquisados neste estudo, consumos culturais através da Internet, da televisão e da rádio, práticas de leitura em formato impresso e digital, frequência de bibliotecas, museus, monumentos históricos, sítios arqueológicos e galerias de arte, idas ao cinema, concertos e espetáculos ao vivo, daremos enfoque às práticas de leitura e aos perfis sociais dominantes dos leitores portugueses. O estudo começa por confirmar as fragilidades das práticas culturais em Portugal, constatando desequilíbrios educativos, económicos e geográficos, mas também verificando que em alguns casos o país apresenta tendências semelhantes às verificadas noutros países europeus.

No que à leitura diz respeito, a percentagem de inquiridos portugueses que, no último ano, não leram qualquer livro impresso (61%) é francamente superior à registada em Espanha, um ano atrás (38%). A leitura de livros digitais foi realizada por 10% dos inquiridos portugueses, contra 20% dos espanhóis.

Quanto aos objetivos associados à leitura, a maioria dos portugueses que lê fá-lo sobretudo por prazer (68%), independentemente do grau de escolaridade completado, percentagem que se eleva entre os mais idosos e os de mais baixa instrução. Os que menos prazer retiram da leitura (43%) são os jovens dos 15 aos 24 anos, precisamente os que mais leem para estudar ou realizar trabalhos escolares (45%).

Relativamente às fontes de informação onde os portugueses obtêm sugestões de leitura, 43% das recomendações surgem dos círculos da família, amigos e colegas de trabalho, 16% de comentários de

amigos nas redes sociais online, 10% buscam-se em sites de redes sociais virtuais especializados na leitura e avaliação de livros. Impulsos à leitura surgem da exposição dos livros nas livrarias (17%) e das críticas em jornais ou revistas (16%).

Na sua infância e adolescência, a maioria dos inquiridos não beneficiou de estímulos à leitura gerados em contexto familiar. Nunca os pais ou qualquer outro familiar os acompanharam a uma livraria (em 71% dos casos), a uma feira do livro (75%) ou a uma biblioteca (77%), nem tão-pouco lhes ofereceram um livro (47%) ou lhes leram um livro de histórias (54%). Porém, os inquiridos mais jovens e aqueles cujos pais tinham qualificações académicas superiores reconhecem, com mais frequência, esse apoio familiar.

Pode concluir-se que os dados recolhidos neste estudo mostram a persistência de assimetrias sociais na criação de hábitos de leitura, mas também sinalizam uma mudança. O facto de os jovens de hoje terem pais mais escolarizados do que os das gerações mais velhas e, por isso mesmo, mais sensíveis ao valor cultural da leitura evidencia um indicador de transmissão geracional, fruto inequívoco da democratização do acesso à educação, potenciando ganhos culturais nas gerações seguintes.

A terminar esta reflexão, não deixa de se admitir a hipótese de que, em Portugal, a atividade de leitura, independentemente do teor e da extensão dos textos lidos, dos veículos em que estão assentes e das motivações que possam estar associadas ao ato de ler, pode não estar a experimentar um retrocesso por comparação com a realidade de há mais de uma década.

De facto, como também já tinha sido evidenciado (Lopes, 2019), se é verdade que em Portugal se assistiu a um declínio na leitura de livros, isso não significa necessariamente que os portugueses estejam a ler menos, o que acontece provavelmente é que, na atual sociedade em rede, a leitura seja cada vez mais fragmentada e em diferentes tipos de suportes, importando assim aprofundar a análise com outras dimensões de modo a incorporar as múltiplas facetas que a leitura, incluindo a de livros, adquire no atual contexto, e apreender as mudanças decorrentes da diversidade de suportes, impresso e digital, offline e online.

Referências

- Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico (2018). Ministério da Educação. Retirado de:
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- AZEVEDO, F. (2021). Ciclo LLL Livros, leitura e leitores. Educação Literária e formação de leitores. Conferência online proferida por Fernando Azevedo a 30 de janeiro 2021 pelo FB da Rede de Bibliotecas de Braga. Retirado de:
<https://www.facebook.com/Biblioteca.BLCS/photos/gm.409867236949040/3749884851745608/?type=3&theater>
- BARÇA, A. & COSTA, P. (2017). Leitura e Educação Literária: da viagem possível às restrições do mapa. Ensino em revista. Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 201-220, 2017. Retirado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/205417097.pdf>
- BENTO, I. & BALÇA, A. (2016). Educação Literária: um estudo no pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico. Cadernos de letras da UFF: a crise da leitura e a formação do leitor, 26 (52), 81-100. Retirado de:
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19445/1/Bento%20%26%20Bal%C3%A7a_Cadernos%20de%20Letras%20UFF_2016.pdf
- CERRILLO, P. & SÁNCHEZ, C. (2017). Educación y “competencia” literarias (sobre la formación del lector literario). Revista Literatura em Debate, v. 11, n. 21, p. 6-19, 2017. Retirado de:
<file:///C:/Users/X542UAR/Downloads/2703-10022-1-PB.pdf>
- COLOMER, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria in LOMAS, C. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Octaedro, 110-122. Retirado de:
https://www.academia.edu/38052221/EL_APRENDIZAJE_DE_LA_COMPETENCIA_LITERARIA
- COSTA, P. (2015). Algumas notas sobre o discurso oficial para o Português: as Metas Curriculares e a Educação Literária. Nuances: estudos sobre Educação, n. 3, set./dez. 2015. Retirado de:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3691/3145>
- Currículo do ensino básico e do ensino secundário para construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos (2017). Ministério da Educação. Retirado de:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- DROMUNDO, R. (2006) Enfoques teóricos, lengua, literatura y docente. Decires, 9 (9), 131-146. Retirado de:
<http://www.revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art9-11.pdf>

- DUEÑAS, J. (2013). La educación literaria: revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica: lengua y literatura*, 25, 135-156. Retirado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38834025.pdf>
- LOPES, M. Â. D. (2019). *Leitura de livros em Portugal e na Europa: Tendências recentes numa perspetiva comparada* [Dissertação de mestrado, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE: <http://hdl.handle.net/10071/19482>
- LOPES, M. A., NEVES, J. S. & ÁVILA, P. (2021). *Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação*. *Entreler* n.º 1, out. 2021, PNL2027. Retirado de: <https://pnl2027.gov.pt/np4/entreler/artigo5.html>
- MATA, J. T., NEVES, J. S. (coords.) (2021). *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 1.º e 2.º Ciclos*, 7 de dezembro, Lisboa, Iscte. Retirado de: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/praticasdeleiturasegundaparte.html>
- MATA, J. T., NEVES, J. N. (coords.), (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*, 30 de setembro, Lisboa, Iscte. Retirado de: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/praticasdeleitura.html>
- MORENO, V. (2015). *La formación literaria*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Retirado de: https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.com%2Fs%2F47jw1v2g58iq0v6x3l0nga79ntwjgghc
- MUNITA, F. (2014). *El mediador escolar de la lectura literaria: un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit digital de documents de la UAB. Retirado de: <https://ddd.uab.cat/record/141588>
- PAIS, J.M. & MAGALHÃES, P. & ANTUNES, M.L. (2022). *Inquérito às Práticas Culturais dos Portugueses 2020. Síntese dos Resultados*. Retirado de: <https://gulbenkian.pt/publication/inquerito-as-praticas-culturais-dos-portugueses/>
- PISA 2018, Portugal: relatório nacional (2019). IAVE. Retirado de: https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- *Programas de português do ensino básico (2009)*. Ministério da Educação. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>
- *Programa e metas curriculares de português do ensino básico (2015)*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

- QUERIDO, L. & FERNANDES, S. (2021). Ler por prazer: quem lê mais, lê melhor, ou quem lê melhor, lê mais? Iniciativa Educação. Retirado de: <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/ed-on-artigos/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais>
- Resultados globais PIRLS 2016 e PIRLS 2016, Portugal: literacia de leitura & literacia de leitura online (2017). IAVE. Retirado de:
 - https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relat_PIRLS_2016_Resultados.pdf
- RIOS, A. (2014). Promover a Educação Literária no 1.º e no 2.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso. [Relatório de estágio: mestrado em ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, Universidade do Minho]. Repositório UM. Retirado de:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/37968/1/Ana%20Assun%C3%A7%C3%A3o%20Nogueira%20Rios.pdf>
- VILAR, M. (2016). O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados. [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório UN. Retirado de:
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/18465/1/Tese%20M.%20Isabel%20Vilar.pdf>
- YOPP, H. K. & YOPP, R. H. (2014). Literature-based reading activities: Engaging Students with Literary and Informational Text, 6th edition. Boston: Pearson.