

Leitura(s) e criatividade(s): representações, itinerários e (desa)fiões para formar leitores com as *Metas Curriculares de Português*

Dulce Melão

Departamento de Ciências da Linguagem
Escola Superior de Educação de Viseu
dulcemelao@esev.ipv.pt

Resumo

A leitura e a criatividade têm sido crescentemente valorizadas na Educação pelo papel diversificado e importante que desempenham no universo social dos indivíduos, convidando o professor a (re)ver as suas práticas. Face aos desafios colocados pela homologação das *Metas Curriculares de Português* no que diz respeito a tais práticas, procedemos, primeiramente, a uma breve revisão do carácter multidimensional dos conceitos de criatividade e de leitura. De seguida, indagamos de que forma(s) as representações dos professores/futuros profissionais de Educação sobre tais conceitos se podem repercutir nas suas práticas. Finalmente, refletimos sobre os múltiplos desafios inerentes ao cruzamento entre criatividade e leitura.

1.Introdução

A leitura e a criatividade têm sido crescentemente valorizadas na área da Educação pelo papel cada vez mais diversificado e importante que desempenham no universo social dos indivíduos (European Commission, 2012; Saracho 2012), convidando o professor, em particular, e os profissionais de Educação, em geral, a (re)verem, com apuramento, as suas práticas nos diferentes contextos em que atua(m).

No que se refere ao ensino do Português, em particular no âmbito do ensino básico, as *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) acrescentaram porventura mais desafios implícitos em tal labor, na medida em que exigiram a articulação com o pré-existente *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009).

Assim, nesta comunicação temos como objetivos: i) fazer uma breve revisão sobre o carácter multidimensional dos conceitos de criatividade e de leitura; ii) indagar de que forma as representações da criatividade e da leitura que os professores/futuros profissionais de Educação têm podem repercutir-se nas suas práticas; iii) descortinar o modo como as Metas Curriculares de Português possibilitam, de forma explícita, a promoção do cruzamento da criatividade com a leitura, de modo a que possam contribuir para a formação de leitores.

2. Leitura(s) e criatividade(s) – possibilidades e inacabamento(s)

Nesta seção norteiam-nos os seguintes objetivos: i) traçar um breve itinerário em torno dos conceitos de criatividade e de leitura, de modo a lançar alguma luz sobre o seu carácter progressivamente multidimensional e inacabado; ii) refletir sobre a relevância das representações dos professores e dos futuros profissionais de Educação e suas possíveis repercussões nas suas práticas, no que respeita a formação de leitores.

2.1. Breve itinerário em demanda do carácter multidimensional dos conceitos

As dificuldades inerentes à definição de criatividade, dada a sua reconhecida polissemia, são consensualmente aceites (Glăvenu, 2011; Kauffman & Beghetto, 2009).

Morais (2011) considera que ser criativo implica, entre outros aspetos: i) aptidões (i.e. alguém com maior capacidade verbal, possivelmente poderá vir a ser criativo escrevendo; ii) elevado empenhamento, nomeadamente motivação intrínseca; iii) domínio de conhecimentos, exigindo associações de informação resultantes do cruzamento de tópicos isolados com outros de carácter multidisciplinar; iv) processos cognitivos, relacionados com o processamento da informação.

A valorização da criatividade no âmbito da Educação tem sido foco de atenção quer a nível internacional (Bruell, 2013; Le Métais, 2003), quer a nível nacional, contemplando diferentes níveis de ensino (Bahia & Nogueira, 2005; David, 2008; Moraes & Bahia, 2008), face aos múltiplos e diversificados desafios lançados por uma sociedade que nos exige um exercício de cidadania cada vez mais ativo e criativo (Sátiro, 2012). Como sublinham Silva e Nakano (2012, p. 754),

tanto alunos como professores já começam a despertar para o impacto da criatividade e de suas contribuições não apenas para o processo de ensino aprendizagem, mas também dada a exigência cada vez mais presente de indivíduos e profissionais criativos e inovadores, preparados para lidar com os desafios atuais e com o mercado de trabalho.

À semelhança do conceito de criatividade, o conceito de leitura tem também assumido maior relevância pelo papel que desempenha no universo social dos indivíduos (Martins & Sá, 2008; Sá, 2004) face, por exemplo, ao considerável caudal de informação que têm de seleccionar no quotidiano, implicando práticas de leitura cada vez mais exigentes.

O conceito de leitura partilha, ainda, com o conceito de criatividade o seu carácter de permanente revisão e desdobramento, sendo necessário, de forma crescente, que a encaremos na sua pluralidade, aspeto que vindo a ser frisado na literatura de especialidade, na medida em que se reconhece a existência, por exemplo, da leitura literária, da leitura na nuvem, da leitura clínica, etc. (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013) que implicam diferentes leituras do mundo.

A tal desdobramento do conceito de leitura não são alheias as práticas de leitura no ecrã em que diariamente nos envolvemos, implicando possíveis mudanças no modo como interagimos com diferentes tipologias textuais, bem como exigindo, por parte dos leitores a mobilização de estratégias de compreensão na leitura adequadas a tais práticas (Coiro & Dobler, 2007; Melão & Balula, 2012).

À Escola e a outros intervenientes nos processos educativos caberá, pois, auxiliar os estudantes, supostos “nativos digitais” (Prensky, 2001), a explorar novos trilhos de leitura, tirando partido das potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação, podendo o professor ensinar um conjunto de estratégias que auxiliem, por exemplo, a encontrar e a seleccionar informação na Internet, de modo a promover práticas de leitura mais eficazes (Guinee, Eagleton & Hall, 2003; Nachmias & Gilad, 2002).

Como sublinham sinteticamente West e Chew (2014, p. 83), “A revolution in reading is upon us thanks to the massive proliferation of mobile technology, and future research should aim to evaluate, improve and facilitate this revolution as it unfolds.”

Um outro aspeto que merece destaque é a possibilidade, defendida pela comunidade científica, de a criatividade poder ser fomentada através de atividades de aprendizagem no âmbito da leitura e da escrita (McVey, 2008; Sturgell, 2008), tendo sido identificados alguns aspetos promovidos por ambas (por exemplo, a capacidade de

comunicar ideias) que poderão estar subjacentes ao encorajamento da criatividade (Amabile, 1996; Beghetto, 2005).

No estudo empírico de natureza quantitativa realizado por Wang (2012), com base numa amostra constituída por 196 estudantes de uma universidade da Tailândia, e cujo objetivo principal foi o de explorar a possibilidade de existência de uma relação correlacional entre a performance criativa e as práticas de leitura e de escrita, foi possível concluir que: i) quanto mais os estudantes gostavam de ler, mais elevados eram os resultados do teste de criatividade que lhes tinha sido aplicado; ii) existiria uma correlação significativa entre a capacidade criativa dos estudantes e o número de horas passadas a ler com fins recreativos, leitura de revistas ou artigos e leitura de notícias *online*.

Da breve síntese apresentada acima podemos, pois, inferir que: i) os conceitos de criatividade e de leitura estão abertos a múltiplas possibilidades, caracterizando-se pelo inacabamento, alimentado pelos múltiplos desafios que hodiernamente enfrentamos na nossa sociedade; ii) apesar dos estudos realizados, parece haver ainda necessidade de promover uma reflexão mais cuidada sobre as possibilidades frutíferas do cruzamento entre criatividade e leitura, favorecendo uma visão holística das mesmas.

2.2. Representações sobre a criatividade e a leitura

O estudo sobre as representações em Educação tem sido crescentemente valorizado pelas suas possíveis repercussões na ação dos intervenientes do processo educativo (Amado, 2013; Gomes, 2013). Como sublinha Abric (2008), a realidade é apropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, podendo a representação ser considerada uma forma de reestruturação de tal realidade, moldando uma visão do mundo que confere sentido às condutas de tal indivíduo ou grupo e resulta da fusão do seu sistema de referências.

À luz de tal aceção, compreende-se que as representações dos docentes possam influenciar as suas práticas, ao apontarem caminhos que possam estar na base da fundamentação das suas decisões (Menezes & Sá, 2004).

Alguns estudos realizados, independentemente dos distintos referenciais metodológicos selecionados, apontam para uma possível relação entre o conceito que o professor tem de criatividade e as suas práticas (Glăvenu, 2011; Lima & Alencar, 2014; Saracho, 2012), corroborando a importância da reflexão em torno de tais representações, para uma melhor compreensão das mesmas e possível implementação de ações de melhoria na sala de aula ou em outros contextos em que atue.

É igualmente reconhecido na literatura de especialidade que as representações dos professores sobre a leitura podem assumir um carácter diversificado, repercutindo-se nas suas práticas, em diferentes níveis de ensino (Gomes & Pullin, 2010; Pryjma, 2011).

Outros estudos apontam ainda para a importância de refletirmos sobre as representações de estudantes futuros profissionais de Educação sobre a leitura, incidindo, por exemplo, na sua motivação para a mesma (Balsa, Costa, Pires & Pais, 2009; Silva & Pimenta, 2009) e no modo como valorizam estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura (Santos, 2007).

No estudo que temos em curso sobre representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas de futuros profissionais de Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos¹ (Melão, 2013) foi também já possível compreendermos a

¹ Estudo orientado pela Professora Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, no âmbito do Programa Doutoral em Didática e Formação, na Universidade de Aveiro.

relevância que tais representações poderão vir a ter no que se refere à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura. Os participantes foram a investigadora/professora e os estudantes (53) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3º Ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no ano letivo de 2012/13.

Nesse estudo, para o qual foi considerada adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso, os dados que recolhemos relativamente às representações iniciais que os estudantes evidenciavam sobre a leitura (através de uma reflexão individual realizada, por escrito, em sala de aula), permitiram-nos inferir que as palavras que mais associavam ao conceito de leitura (de acordo com o grau de importância que lhe atribuíam, da mais importante para a menos importante) eram “conhecimento” e “compreensão”, sendo depreciadas palavras como “imaginação”, “sonho”, “partilha” e “curiosidade”.

Tais representações sobre a leitura estão possivelmente relacionadas com a associação, habitual no senso comum, entre a proficiência em leitura e o saber adquirido pelos indivíduos, mormente em contexto escolar. Embora se reconheça a relevância da leitura com fins académicos, esta deverá caminhar a par com a leitura recreativa, bem como com outras leituras que possam favorecer uma visão holística do mundo.

A desvalorização da imaginação e da curiosidade, habitualmente relacionadas com o fomento da criatividade poderá, assim, ser um possível entrave ao desejável cruzamento desta com a leitura, cabendo ao professor enfrentar tal desafio.

Na seção seguinte procuraremos indagar algumas possibilidades de cruzamento de práticas de leitura associadas ao fomento da criatividade por parte do professor, a partir de uma reflexão sintética sobre os domínios da Leitura e Escrita e da Educação Literária e respetivos objetivos/descriptores de desempenho elencados nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), não descurando, embora de forma sintética, a sua articulação com o Programa de Português do ensino básico (Reis *et al.*, 2009).

3. Formar leitores com as *Metas Curriculares de Português* - e a criatividade?

Em Portugal, diversas iniciativas como a implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL), a revisão operada no Programa de Português do ensino básico e do ensino secundário (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014; Reis *et al.*, 2009) e o estabelecimento de Metas Curriculares para o ensino básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) e para o ensino secundário (Buescu, Maia, Silva & Rocha, 2014) têm, porventura, procurado incentivar novos rumos de leitura, aspirando possivelmente à promoção e aprimoramento das práticas docentes.

Importa, pois, indagar de que forma a criatividade e a leitura ganham destaque em tais iniciativas, pela importância que o seu tratamento de forma holística poderá ter na formação do perfil de leitor dos estudantes. Dado o escopo desta reflexão, a nossa análise incidirá apenas nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico, em articulação com o Programa de Português para o mesmo nível de ensino.

Pensamos que o ponto de partida da nossa reflexão deverá passar por uma indagação sobre as possibilidades em torno da associação entre a criatividade e a leitura. De acordo com Moorman e Ram (1994), a leitura criativa exige alguma proficiência por parte do leitor, estando associada a um envolvimento ativo do mesmo com o texto.

Numa reflexão mais recente sobre “leitura criativa”, é facultada a seguinte definição da mesma:

What does creative reading look like? Imagine a child who picks up a book on a topic of personal interest, finds a cozy place to read in the school library, and digs in. As she reads, she becomes more and more engrossed, picturing in her mind the characters as they act out the storyline, even imagining herself as the heroine, and never even hearing the end-of-day school bell. (Small & Arnone, 2011, p. 13)

As autoras sugerem as seguintes formas de promover a “leitura criativa”: i) fomentar a curiosidade natural dos alunos; ii) criar momentos de leitura partilhada entre os alunos, favorecendo a interajuda e a motivação para a leitura; iii) apoiar a escolha autónoma de livros pelos alunos, de forma a que os temas vão ao encontro do(s) seu(s) interesse(s); iv) facilitar o acesso a uma grande variedade de materiais de leitura na escola.

Os aspetos frisados pelas autoras parecem-nos estar estreitamente relacionados o desenvolvimento de estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura reconhecidas como relevantes na literatura (Mata, 2009; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Sá (2009), por exemplo, refere as seguintes: i) criar materiais para a leitura (por exemplo, ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno); ii) rodear os alunos de um universo de leitura (por exemplo, trazer para a sala de aula elementos de transmissão de leitura); iii) variar as experiências de leitura dos alunos (por exemplo, comparar um texto lido com outros do mesmo género); iv) promover a partilha de experiências de leitura (por exemplo, discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto).

Nas Metas Curriculares de Português para o ensino básico são elencados um conjunto de aspetos que apontam para a importância do fomento de atividades de leitura privilegiando diferentes suportes (e, consequentemente, aumentando o leque de escolhas dos alunos, potenciando um maior equilíbrio com os seus interesses), de modo a promover, possivelmente, o acesso a matérias de leitura diversificados. Pensamos que tal poderá favorecer práticas educativas plasmadas de criatividade, desde que devidamente fundamentadas pelos professores. Apresentam-se alguns exemplos abaixo:

- “10. Ler para apreciar textos variados. 1. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes.” (Leitura, 7.º ano; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 51; aspetos idênticos são referidos para o 8.º ano);

- “11. Ler para apreciar textos variados. “Reconhecer o papel de diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação e receção dos textos.” (Leitura, 8.º ano; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 58; aspetos idênticos são mencionados para o 9.º ano).

A par de outros aspetos aos quais pode estar associada implicitamente a criatividade dependendo das representações que os professores possam ter sobre a mesma (cf. 2.2. Representações sobre a criatividade e sobre a leitura), a sua menção explícita surge apenas no documento Metas Curriculares de Português:

- relativamente à Iniciação à Educação Literária (1.º ano) quando se refere, por exemplo, o objetivo “Dizer e contar, em termos pessoais e criativos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 11);

- no âmbito da Iniciação à Educação Literária (2.º ano), sendo mencionado o objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 18);

- no âmbito da Educação Literária (3.º ano), sendo elencado o objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p.

25); para o 4.º ano são acrescentados alguns descritores de desempenho que valorizam as atividades de escrita e de reescrita;

- enquadrada no objetivo “Ler e escrever para fruição estética” no domínio da Educação Literária relativo ao 5.º ano de escolaridade, através do seguinte descritor de desempenho. “Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 40).

No Programa de Português do ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) é salientada a importância de:

- “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita”. (Reis *et al.*, 2009, p. 26; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita, para o 3.º e o 4.º ano, 1.º Ciclo);

- “Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto” (Reis *et al.*, 2009, p. 77; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita para o 2.º Ciclo);

- “Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas.” (Reis *et al.*, 2009, p. 117; indicado relativamente aos resultados esperados, no âmbito da escrita para o 3.º Ciclo).

Finalmente, no âmbito da leitura para o 3.º Ciclo é sublinhado o seguinte:

Na sua condição de guia e de mediador, o professor deverá criar uma dinâmica de ensino que impulse percursos interpretativos variados e criativos, inter-relacionando os desempenhos descritos para a competência de leitura: p. ex., *emitir pontos de vista e apreciações críticas* sugere o estabelecimento de relações com *identificar processos utilizados para influenciar o leitor* ou *reflectir sobre os valores culturais que perpassam nos textos*. (Reis *et al.*, 2009, p. 147; itálico dos autores)

Face ao exposto, parece-nos que quer o programa, quer as metas recentemente aprovadas associam explicitamente a criatividade à escrita e não à leitura (embora, no caso do programa, exista a preocupação de encarar o professor como mediador importante no fomento de “percursos interpretativos variados e criativos”, no que à leitura diz respeito). Assim, a denominada “leitura criativa” (Small & Arnone, 2011) poderá estar entretecida nos domínios da Leitura e da Educação Literária apenas se os docentes lhe atribuírem relevância de forma holística, associando-a, com objetivos claros e explícitos, à formação de leitores para a vida – leitores dos quais hoje se espera que abracem os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e se posicionem de forma crítica e inovadora face à informação que (di)gerem.

Em síntese, importará, porventura, ter em mente que se “Não nascemos leitores, nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.” (Azevedo & Martins, 2011, p. 24), existe ainda um caminho largo a percorrer se pretendermos, de forma holística, imbuir de criatividade as nossas práticas de leitura na Escola.

5. Síntese final

Embora o reconhecimento da importância da criatividade e da leitura plasmem, de forma crescente, diferentes áreas do conhecimento, assumindo a sua valorização um cariz nacional e internacional, a relação explícita entre ambas tem possivelmente sido pouco explorada, continuando a exigir uma reflexão ampla e aprofundada.

Os desafios lançados nas *Metas Curriculares de Português* para o ensino básico, mormente a associação dos domínios da Leitura e Escrita e a criação, em separado, do domínio da Educação Literária, a par com a articulação com o *Programa de Português*, implicam possivelmente: i) uma revisão por parte dos docentes e profissionais de Educação sobre as suas práticas; ii) uma reflexão sobre o modo como a criatividade, em associação com a leitura, possa ser um dos fios da tela maior que a Educação constitui.

Como refere Agualusa (2013, p. 81) “Nascemos sem asas mas com a capacidade de as sonhar.” Os pactos do quotidiano que estabelecemos com os nossos estudantes, lendo, tornam-nos, hoje e sempre, parceiros privilegiados na prossecução de tal sonho.

Referências bibliográficas

- Abric, J.-C. (2008). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (pp.11-36). Paris: Presses Universitaires de France.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press
- Amado, J. (2013) (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no ensino básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.
- Agualusa, J. E. (2012). *A vida no céu: romance para jovens e outros sonhadores*. Lisboa: Quetzal.
- Bahia, S. & Nogueira, S. I. (2005). A criatividade de estudantes universitários: difere de área para área de conhecimento? *Revista Recrearte*, 3, pp. 1-16.
- Balça, Â., Costa, P., Pires, N., Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leituras no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rossing (coord.), *Práticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Beghetto, R. A. (2005). Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69, (2), 254-263.
- Bruell, C. (2013). Creative europe 2014-2020. *A new programme – a new cultural policy as well?* Stuttgart: Institute for foreign cultural relations.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português*. Ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Maia, L. C., Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e metas curriculares de Português*. Ensino secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 214-257.
- David, A. P. M. (2008). Competências criativas no ensino secundário: um estudo com diferentes anos de escolaridade e áreas académicas. Dissertação de mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- European Commission (2012). *EU high level group of experts on literacy. Final report, september*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/creative-europe_bruell.pdf

- Gomes, B. O. N. C. (2013). Representações de professores do 1.º ciclo sobre a interação leitura-escrita. In C. M. Sá (Org.) *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 13-26). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português
- Gomes, M. de C., Pullin, E. M. M. P. (2010). Leitura nas representações sociais de professores. *Ciências & Cognição*, 15 (3), 84-99. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Guinee, R., Eagleton, M. B. & Hall, T. E. (2003). Adolescents' internet search strategies: drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29, 363-374.
- Le Métails, J. (2003). International trends in the curriculum frameworks. *The Educational Forum*, 67, 235-247.
- Lima, V. B. F. & Alencar, E.M.L.S. (2014). Criatividade em programas de pós-graduação em Educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. *Psico-USF*, 19, (1), 61-72.
- Martos Nuñez, E & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education & Teaching Internacional*, 45 (3), 289-294.
- Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). A motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise psicológica*, 4 (27), 563-572. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a10.pdf>
- Melão, D. H. (2013). Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha. In C. M. Sá (Org.) *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 27-36). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português
- Melão, D. H. & Balula, J. P. R. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. *Exedra. Português: Investigação e Ensino. Número Temático*, 232-244 Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1542>
- Menezes, I. & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, 61-70.
- Morais, M. F. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. *Atas do congresso internacional criatividade e inovação*. Editora CRIABRASILIS, 1-22. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15332>
- Morais, M. & Bahia, S. (Eds.) (2008). *Criatividade e educação: conceitos, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Nachmias, R. & Gilad, A. (2002). Needle in a hyperstack: searching for information on the world wide web. *Journal of Research on Technology and Education*, 34, 475-486.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9 (5). Consultado em Março 2009, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

- Pryjma, L. C. (2011). Representações sociais de leitura de professores de ensino fundamental. *Atas do X congresso nacional de educação EDUCERE. I Seminário internacional de representações sociais subjetividade e educação* (pp.15894-15910). Curitiba: Pontifícia Universidade católica da Paraná.
- Moorman, K. & Ram, A. (1994). Integrating creativity and reading: a functional approach. *Proceedings of the 16th Annual Cognitive Science Conference*, Atlanta, GA. Disponível em <http://www.cc.gatech.edu/faculty/ashwin/papers/er-94-10.pdf>
- Reis, C. *et al.* (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2004). Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro [documento policopiado].
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early child development and care*, 182 (1), 35-44. doi:10.1080/03004430.2010.535899
- Sátiro, M. A. L. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. Tese de doutoramento (não publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponível em <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43121>
- Santos, S. M. O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade do português*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2007001342>
- Silva, A. C., Pimenta, J. M. R. (2009). Biblioteca escolar: concepções de professores em formação inicial. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 823-838). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, T. F. & Nakano, T. C. (2012). Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação e Pesquisa*, 38 (3), 743-759. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop671.pdf>
- Small, R. V. & Arnone, M. P. (2011). Creative reading. The antidote to readicide. *Knowledge Quest*, 39 (4), 12-15.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: fertile ground for creativity. *Reading Teacher*, 61 (5), 411-414.
- Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking skills and creativity*, 7, 38-47. doi: 10.1016/j.tsc.2011.09.001
- West, M. & Chew, H. E. (2014). *Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO