

DARCILIA SIMÕES  
MADALENA TEIXEIRA  
(ORGANIZADORAS)

# PROPOSTAS DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS PARA AS AULAS DE PORTUGUÊS

Tomo 2 - Portugal

DARCILIA SIMÕES  
MADALENA TEIXEIRA  
(ORGANIZADORAS)

PROPOSTAS  
DIDÁTICO-  
PEDAGÓGICAS  
PARA AS AULAS  
DE PORTUGUÊS  
Tomo 2 - Portugal



## UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

### Reitor

Ricardo Lodi Ribeiro

### Vice-Reitora

Mario Sergio Alves Carneiro

### DIALOGARTS

#### Coordenadores

Darcilia Simões

Flavio García

### Conselho Editorial

#### Estudos de Língua

Darcilia Simões (UERJ, Brasil)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)

Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Flavio García (UERJ, Brasil)

Karin Volobuef (Unesp, Brasil)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

### Conselho Consultivo

#### Estudos de Língua

Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)

Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)

Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)

Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)

Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)

Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)

Massimo Leone (UNITO, Itália)

Paulo Osório (UBI, Portugal)

Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)

Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)

Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)

Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

#### Estudos de Literatura

Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)

Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)

David Roas (UAB, Espanha)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)

Júlio França (UERJ, Brasil)

Magali Moura (UERJ, Brasil)

Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)

Maria João Simões (UC, Portugal)

Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)

Rosalba Campra (Roma 1, Itália)

Susana Reisz (PUC, Peru)



### DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D  
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>

Copyright© 2020 Darcilia Simões, Madalena Teixeira (Orgs.)

Coleção AILP - Volume 3 - Tomo 2

**Edição**

Darcilia Simões

**Diagramação**

Darcilia Simões

**Capa**

Raphael Ribeiro Fernandes

**Imagem de Capa**

*Wheat Field with Cypresses* - Vincent van Gogh

**Produção**

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

Propostas didático-pedagógicas para as aulas de Português.  
Tomo II – Portugal.  
S593 Organização: Darcilia Simões; Madalena Teixeira  
T266 Edição: Darcilia Simões  
Capa: Raphael Fernandes  
Diagramação: Darcilia Simões  
Rio de Janeiro: Dialogarts  
2020, 1ª ed. (digital)  
469 – Português  
ISBN 978-65-5683-015-5  
Português. Oralidade. Linguística. Literatura. Currículo.

# FORMAÇÃO DE LEITORES NA (E PARA A) COMPLEXIDADE

João Paulo Balula (Instituto Politécnico de Viseu - ESEV, Portugal)

Dulce Melão (Instituto Politécnico de Viseu - ESEV, Portugal)

Ana Isabel Silva (Instituto Politécnico de Viseu – ESEV, Portugal)

## 1. Introdução

A importância estratégica do investimento na educação e na formação é consensualmente defendida, há vários anos, uma vez que *“innovation and growth will be weak without a broad foundation of knowledge, skills and competences which promotes talent and creativity from an early age and is updated throughout adulthood”* (Commission of the European Communities, 2009, p. 10).

No entanto, a transição da Sociedade da Informação para a Sociedade do Conhecimento tem sido marcada por bastantes dificuldades. A informação pode obter-se fácil e rapidamente, mas perde a importância se as pessoas não forem capazes de a seleccionar e de a processar. Por outro lado, o conhecimento relaciona-se com a inteligência, constrói-se lentamente e conduz à ação. Por isso, não é suficiente o acesso à informação. É necessária a sua apreensão, compreensão e transformação em conhecimento.

O êxito da Sociedade do Conhecimento é um objetivo atual e, por isso, é imprescindível a aquisição da capacidade de leitura por parte dos cidadãos. Neste tempo, dominado pelo avanço das novas tecnologias, é cada vez mais necessário formar cidadãos leitores, competentes e críticos, capazes de compreender diferentes tipologias textuais e de processar a

informação que lhes é disponibilizada diariamente em diversos suportes, acedendo a ideias passadas e presentes a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação ou compartilhar emoções, sentimentos e esperanças com pessoas próximas ou de outras culturas e outros territórios. As exigências ao nível da melhoria da literacia de todos os cidadãos e das suas competências de compreensão na leitura devem ser uma preocupação constante para toda a sociedade. O nível de literacia deixou de ser um luxo e passou a ser uma necessidade.

A formação de leitores leva-nos assim a abraçar o desafio do complexo. E como afirma Morin (2008), “a complexidade é uma palavra problema e não uma palavra solução” (p. 8).

Assim, neste texto, propomo-nos analisar a problemática da formação de leitores, tendo em conta aspetos relacionados com os processos relacionados com o leitor, mas também refletindo sobre o papel do texto e do contexto.

Ao longo deste capítulo, após o enquadramento teórico relativo à formação de leitores num contexto de incerteza e de rápida mudança (na e para a complexidade), procuramos, com base na análise dos dados obtidos através da aplicação de um questionário a uma amostra de estudantes, futuros profissionais da Educação, refletir sobre motivação para a leitura, desempenho em compreensão na leitura e fatores que os influenciam, procurando pistas para responder aos desafios da formação de leitores numa sociedade cada vez mais caracterizada pela complexidade.

## **2. Enquadramento teórico**

As diversas modalidades de comunicação, na língua materna e nas línguas estrangeiras, são reconhecidas como tendo uma importância fundamental. Ainda no século XX, a Escola transformou o domínio da

escrita no seu grande desafio. Segundo Linuesa (2007), “a escola ensina a ler e a escrever como principal objetivo e obrigação porque a transmissão cultural que dela emana realiza-se basicamente a partir de textos escritos, enciclopédias, livros de textos, cadernos de trabalho, etc.” (p. 27). No entanto, a autora refere também que a importância da escrita se liga a muitas outras dimensões da vida social.

Perante este contexto, “*The European Framework of Key Competences for Lifelong Learning*” (European Commission, 2018), no início do século XXI, identifica e define oito competências-chave necessárias para a realização pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e a empregabilidade na Sociedade do Conhecimento: “*communication in the mother tongue*”; “*communication in foreign languages*”; “*Mathematical competence and basic competences in science and technology*”; “*digital competence*”; “*learning to learn*”; “*social and civic competences*”; “*Sense of initiative and entrepreneurship*”; e “*cultural awareness and expression*” (European Commission, 2018, p. 7). Pretende-se que a educação e a formação inicial promovam o desenvolvimento destas competências-chave, preparando todos os cidadãos para o trabalho e para a aprendizagem ao longo da vida. Por outro lado, “*critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings play*” (European Commission, 2018, p. 7) são aspetos relevantes em todas as competências-chave. Como afirma Morin (2008), “é preciso reconhecer fenómenos, como liberdade ou criatividade, inexplicáveis fora do quadro complexo, o único que permite a sua aparição” (p. 53).

A leitura que, no passado, foi uma atividade minoritária e circunscrita a um número reduzido de pessoas, é hoje um bem de primeira necessidade e um direito de todos os cidadãos de todas as sociedades, porque a leitura permitirá aos cidadãos participar, autónoma e livremente, na Sociedade do Conhecimento. Como dizem Martins e Sá (2008),

a leitura, a par da escrita, é uma das atividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade atual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada (p. 238).

Os formatos e suportes em que aparecem os textos que podem ser lidos têm sofrido grandes alterações ao longo dos tempos. A formação de leitores, nos nossos dias, exige o trabalho com os formatos e suportes clássicos, mas inclui também a preparação dos leitores para os novos suportes (Melão & Balula, 2012). Utilizar as novas tecnologias como suporte para a leitura e para o seu ensino implica ter presente um conjunto de princípios que permitam ao leitor refletir criticamente sobre a relação e coerência dos dados com que é confrontado, bem como sobre a contextualização, pertinência e validade da informação que tem ao seu dispor em grandes quantidades.

Da Escola espera-se que cumpra as expectativas sociais no que se refere às práticas de leitura dos cidadãos. Cabe-lhe iniciar e promover essas práticas de leitura. Porém, quer as práticas de leitura, quer o próprio conceito de leitura foram evoluindo e criaram uma dimensão diferente relativamente ao leitor. Hoje, ler é uma atividade que implica uma multiplicidade de competências que exigem uma atitude de constante exploração e de construção de sentido. A leitura é fundamental para aceder ao conhecimento, mas nem sempre é mobilizada por todos de forma adequada.

As necessidades comunicativas variam e são cada vez mais sofisticadas. Por isso, o sujeito vai ter necessidade de estar sempre a aprender a ler, a falar e a escrever, porque é constantemente confrontado com processos e fenómenos sociais novos. Segundo Nyssen, Terwagne e Godemir (2001),

*Apprendre à lire, c'est donc prendre en considération les différentes composantes du processus de lecture, que ce soient les microprocessus,*

*les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs, mais également réfléchir à leur intégration. Tout apprentissage qui se limite à l'une ou l'autre de ces composantes apparaît forcément lacunaire. (p. 27).*

A leitura é, assim, uma atividade mental complexa que pode ser analisada sob duas perspectivas complementares. Em primeiro lugar, lê-se para compreender, independentemente da motivação posterior dessa compreensão: informação, distração, aprendizagem, *etc.* A dimensão da compreensão é indispensável e, não sendo, todavia, específica à leitura, é preexistente à sua aprendizagem e é exercida ao longo e fora desta aprendizagem. Em segundo lugar, a leitura é uma atividade durante a qual o leitor deve coordenar diferentes processos: reconhecer os termos, construir o significado das frases e dos textos, reter o que já leu, entre outros.

Uma grande parte destes processos está já disponível e é exercitada regularmente na expressão oral. O que é novo com a leitura é que as condições para estabelecer estes diferentes processos diferem daquelas que prevalecem na expressão oral: o texto permanece disponível sob os olhos, o que permite adaptar a velocidade do tratamento das palavras ou mesmo reler, o que não acontece normalmente no oral. Quer a capacidade de identificação dos termos escritos quer as capacidades de compreensão da língua constituem condições necessárias, mas não suficientes, para a compreensão da escrita. Os leitores devem geri-las de forma simultânea aquando da leitura em si. A compreensão precisa de atenção associada a um importante esforço para processar a informação e para a integrar numa representação coerente.

Verifica-se assim que há um conjunto de fatores que afeta o processo de compreensão na leitura, tais como a construção e o contexto das tarefas de leitura, a condição social e o nível cultural do aluno, a sua capacidade

intelectual, o texto que lhe é proposto e as atividades criadas em volta da respetiva leitura.

Nesta perspetiva, formar leitores é ensinar a compreender um texto, é ensinar a reconhecer e a dar sentido e interesse ao texto, o que supõe necessariamente o trabalho, o prazer e a emoção da leitura. Segundo Martins e Sá (2008), tudo isto

exige da escola, e dos vários intervenientes do processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objetivos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade. (p. 236)

Compete, assim, à Escola,

em grande parte, a formação do leitor do século XXI, que se confronta com desafios cada vez mais complexos. Assim, esta terá que adequar as suas estratégias às necessidades do mundo atual, para poder ultrapassar os problemas detetados e contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos, futuros cidadãos. (Martins & Sá, 2008, pp. 238-239)

Devemos considerar também um conjunto de orientações a seguir sempre que na Escola se trabalha, como é esperado, para formar leitores. Em primeiro lugar, a formação de leitores deve ser uma atividade regular e continuada, provocada, abundante, variada e sem ser muito centrada nas questões da dificuldade. A formação de leitores deve ser um (longo) processo e deve investir na leitura de textos de qualidade comprovada, de vários tipos, de crescente grau de dificuldade e beleza, de modo a constituir-se como um desafio a ir mais longe e mais fundo na compreensão e na fruição estética. A Escola deve, ainda, associar a leitura a todo o tipo de aprendizagens, promovendo o contacto individual e visual com o texto de modo a poder-se concretizar uma apropriação simultaneamente pessoal e integral desse texto como um todo. Por outro lado, devem ser trabalhadas abordagens progressivamente mais complexas no sentido de potenciar diferentes dimensões (lúdica, criativa,

social e fruição estética) que podem incluir a relação do texto com outras linguagens artísticas.

A leitura deve ser pensada como parte integrante da aprendizagem em todas as áreas e a Escola não pode estar sozinha na formação de leitores. Precisa da família e de toda a sociedade para formar leitores capazes de ler o mundo cada vez mais complexo. Contudo, quando as outras instituições não dão a resposta que seria esperada, a Escola tem que saber reinventar-se e ser capaz de colmatar o que as outras instâncias não souberam ou não quiseram fazer. A leitura, outrora instrumento de exclusão, pode hoje, se for bem trabalhada, ser instrumento de inclusão e uma estratégia para o sucesso educativo e civilizacional.

Considerando a importância atribuída à leitura no século XXI, conclui-se assim que deve ser reforçada a aposta na articulação entre as instituições de Ensino Superior e os centros de investigação, por um lado, e, por outro, os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas. Esta articulação deve assentar na realização de protocolos que permitam a investigação das práticas e o acompanhamento do desenvolvimento profissional dos docentes, procurando dar continuidade às boas experiências de aplicação dos resultados da investigação na prática docente nos diferentes níveis da atuação dos educadores (Jardim-de-infância) e dos professores (Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior).

Dos educadores e dos professores espera-se que estejam abertos à mudança, aos novos desafios, às novas práticas discursivas, permanentemente atualizados, que vejam a leitura como condição prioritária do sucesso escolar e como instrumento de integração social. Espera-se que sejam bons leitores, capazes de motivar para a leitura, o que será possível se aceitarmos as vantagens e a necessidade da aprendizagem ao longo da vida.

### **3. Estudo empírico: notas metodológicas**

O estudo empírico realizado foi norteado pela seguinte questão de investigação: Que representações evidenciam estudantes, futuros profissionais da Educação, a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: i) a sua motivação para a leitura? ii) o seu desempenho em compreensão na leitura? iii) os fatores que os influenciam?

No intuito de dar resposta a estas questões, utilizamos como instrumento o inquérito por questionário. Para a sua elaboração foram tidos em consideração: i) a literatura de especialidade, contemplando as representações da leitura de estudantes, futuros profissionais da Educação (Melão, 2016; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014); ii) investigação realizada no âmbito dos constructos da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura (por exemplo, Sá, 2009; 2014; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012); iii) outros questionários previamente elaborados focando múltiplas dimensões da leitura (Baleiro, 2011; Leite, 1980).

A aplicação do questionário às 10 estudantes que frequentavam o 3.º ano da licenciatura em Educação Básica, numa instituição de ensino superior politécnico (Portugal), foi realizada no 1.º semestre do ano letivo 2016/2017, em local e horário previamente agendados, sem que existisse um tempo de duração pré-estabelecido.

O questionário era constituído por vinte e sete questões, distribuídas por duas partes: i) dados pessoais (oito questões); ii) leitura (dezanove questões). A parte consagrada à caracterização dos estudantes, contemplou os seguintes parâmetros: i) sexo; ii) idade; iii) residência; iv) estatuto sociocultural (nível de escolaridade e profissão dos progenitores); v) atividades habituais nos tempos livres (com particular destaque para a leitura e outras atividades que com ela se pudessem

entrelaçar). Na segunda parte, foram colocadas questões relativamente a: i) motivação para a leitura e razões que lhe poderiam subjazer; ii) incentivos à leitura; iii) hábitos de leitura; iv) desempenho no que concerne ao desenvolvimento da compreensão na leitura.

Optamos por privilegiar as questões fechadas; no entanto, na segunda parte do questionário foram incluídas seis questões abertas, por entendermos que possibilitariam uma compreensão mais detalhada do tópico sobre o qual incidiam, procurando lançar luz sobre as representações da leitura que os estudantes evidenciarão, face à sua reconhecida complexidade, pautada por distintos ritmos e movimentos (Ribeiro & Antunes-Rocha, 2018). Para a análise das questões abertas privilegiamos a técnica da análise de conteúdo, na esteira de Bardin (2004), estando as respostas das estudantes codificadas de E1 a E10.

Apesar das vantagens conhecidas relativamente à aplicação dos questionários em suporte digital, neste caso optamos pela sua aplicação em suporte impresso, dado termos conhecimento que as estudantes manifestavam preferência por tal suporte, aspeto considerado relevante na literatura de especialidade (Fink & Kosecoff, 1998; Zhang, 1999).

## **4. Análise dos resultados**

### **4.1. Caracterização dos participantes**

As dez participantes do nosso estudo eram do sexo feminino, com idades compreendidas, sobretudo, entre os 20 e os 21 anos de idade (correspondendo, respetivamente a 40% e a 30%). A idade das restantes participantes oscilava entre os 23 (10%), os 24 (10%) e os 31 anos de idade (10%). A maioria declarou ter residido sempre em Portugal (80%), tendo uma estudante afirmado ter vivido em Angola (10 anos, entre os 0-10 anos) e em Espanha (6 meses, entre os 23 e os 24 anos) e outra

declarado ter vivido na Alemanha, durante os primeiros dez anos da sua vida.

No que respeita ao nível de escolaridade dos pais, foi possível inferirmos que se registavam algumas diferenças relativamente ao nível de escolaridade do pai e da mãe. Assim, no primeiro caso, a maioria dos pais teria, sobretudo, como habilitações literárias o 6.º ano de escolaridade (40%) ou o 9.º ano (30%). Apenas dois teriam completado o 12.º ano de escolaridade (20%), tendo um deles finalizado o 4.º ano de escolaridade (10%). No caso das mães, as habilitações literárias eram, globalmente, mais elevadas, tendo 60% concluído o 12.º ano de escolaridade e 40% o 6.º ano de escolaridade.

Compreendemos, igualmente, que existiriam algumas diferenças, no que respeitava à profissão do pai e da mãe destas estudantes. Relativamente ao pai, a sua profissão situar-se-ia, maioritariamente, no setor terciário (50%), enquadrando-se algumas das suas profissões nos setores primário (20%), secundário (10%) ou “outros” (20%). As mães trabalhariam, sobretudo, no setor terciário (90%) – apenas uma (10%) desempenharia uma profissão enquadrada no setor primário.

Na oitava questão, inquirimos as estudantes sobre a frequência com que realizariam, nos seus tempos livres, um conjunto de atividades que predefinimos. As estudantes declararam, preferencialmente, “navegar na *Internet*” (70% afirmou fazê-lo “muitas vezes”), seguindo-se “Ver televisão” e “Conversar com os amigos” (60% referiu realizar estas atividades “muitas vezes”), resultados que vão ao encontro de outros estudos contemplando o perfil de leitor de estudantes futuros profissionais da Educação, bem como de estudantes do ensino superior em geral (Caride, Caballo & Gradaílle, 2018; Fernandes & Maia, 2013). Destacou-se o facto de 60% declarar “nunca” “Ir ao teatro” e de 50% afirmar “nunca” “ir à biblioteca” nos seus tempos livres. Relativamente à

atividade “Ler”, 50% das estudantes afirmou preferir realizá-la “poucas vezes” ou “algumas vezes”, não sendo, pois, a sua prática de eleição, por prazer.

Embora se refiram à navegação na *Internet* enquanto prática comumente realizada, as estudantes declaram, como menos frequência, levar a cabo atividades como “interagir em chats e fóruns” (50% realiza tal atividade “poucas vezes” e 30% “algumas vezes”) e “postar em ferramentas web 2.0” (40% fá-lo “poucas vezes” ou “algumas vezes”).

#### 4.2. Leitura

Na segunda parte do questionário começamos por colocar a seguinte questão, de forma muito direta, aos estudantes: “Gosta de ler?” (Questão 9), solicitando-lhes que justificassem a sua resposta (Questão 9.1). A maioria das estudantes declarou gostar de ler (90%); apenas uma das estudantes afirmou não gostar (10%). No quadro abaixo apresentamos a análise dos resultados relativa à questão 9.1, à qual não responderam duas estudantes.

**Quadro 1 – Razões pelas quais as estudantes afirmavam gostar de ler**

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Possibilidade de evasão	5	27,8%
Requisito de cidadania	3	16,7%
Aumento de conhecimentos/vocabulário	3	16,7%
Enriquecimento pessoal	2	11,0%
Passatempo	2	11,0%
Motivação intrínseca	1	5,6%
Diversão	1	5,6%
Promoção da calma	1	5,6%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

Da análise do Quadro 1, é possível inferir que a categoria “Evasão” (5 ocorrências) sobressai, seguindo-se as categorias “Requisito de cidadania” (3 ocorrências) e “Aumento de conhecimentos/vocabulário” (3 ocorrências). As restantes categorias, apesar do menor número de ocorrências, permitem-nos inferir algumas das nuances diversificadas do perfil de leitor destas estudantes.

A possibilidade de evasão, quando lemos, é muitas vezes apontada como uma das razões para realizar tal atividade, por prazer (Bustos, 2009; Proust, 2011). Os resultados parecem, pois, corroborar, a relevância da fruição na leitura, sem imperativos de obrigação, aspeto que consideramos muito positivo.

No que respeita à categoria “Requisito de cidadania”, foi frisado, por exemplo, o seguinte: “Ler é um requisito que é básico na sociedade em que vivemos e quem não souber ler, não terá nenhum sucesso na nossa sociedade, em pleno século XXI”. O estatuto de relevo atribuído à leitura poderá ter repercussões positivas nas estudantes, quer a nível pessoal, quer no futuro desempenho da sua profissão, no qual a leitura terá um carácter fulcral. O facto de algumas estudantes terem apontado o “Enriquecimento pessoal” (2 ocorrências) enquanto razão pela qual gostam de ler corrobora, também, as inferências realizadas.

O “Aumento de conhecimentos/vocabulário” é, porventura, um dos aspetos mais mencionados quando nos referimos aos benefícios da leitura (Balula, 2011; Tomás & Díaz, 2012), sendo também um dos parâmetros salientados no *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*, em alguns dos seus domínios (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Alguns estudantes associaram a justificação do gosto pela leitura ao facto de fazer “(...) passar o tempo” (E6), sendo uma forma de lazer

apreciada. À semelhança da evasão, embora com contornos distintos, tal aponta, também, para a valorização da leitura.

Apenas uma estudante afirmou “Gosto de ler por iniciativa própria, por gosto...” (E9), enunciado que associamos à categoria “Motivação intrínseca”, no entendimento de que, como sublinham Viana e Martins (2009, p. 22), “um indivíduo está intrinsecamente motivado para ler quando realiza esta atividade pelo prazer que, por si só, ela lhe proporciona.”

A “Diversão” recebeu, igualmente, pouca atenção por parte das estudantes (1 ocorrência). Tal poderá ter sucedido pelo facto de, ao longo do seu percurso académico, tal importante dimensão lúdica de que pode revestir-se a leitura não tenha merecido a devida atenção quer em contexto escolar, quer em práticas de literacia familiar.

Importa, ainda, vincar, que uma estudante afirmou gostar de ler pelo seu contributo para a “acalmar” (E3), o que nos merece particular reparo, numa época marcada por ritmos extraordinariamente acelerados. Para tal aponta a recente mensagem relativa às comemorações do Dia Mundial do Livro, em 2019, mensagem da responsabilidade do escritor e ilustrador lituano Kęstutis Kasparavičius, intitulada “Os livros convidam a uma pausa”:

(...) quando pegamos num livro, sentimo-nos logo diferentes. É como se os livros tivessem uma característica maravilhosa: ajudam-nos a relaxar. Abrimos um livro, mergulhamos nas suas profundezas tranquilas, e esquecemos o medo de que tudo passe ao nosso lado a uma velocidade vertiginosa, não nos permitindo ver o que quer que seja (Kasparavičius, 2019, s/p)

Inquiridas sobre se teriam sido incentivadas a ler, 90% das estudantes respondeu de forma afirmativa, tendo apenas uma estudante (10%) declarado não ter recebido qualquer incentivo. Os responsáveis maiores do incentivo à leitura teriam sido, de acordo com as opções assinaladas pelas estudantes, os “professores” (50% refere que o teriam

feito “muitas vezes” e 30% “algumas vezes”) e a “mãe” (afirmando 38% das estudantes que tal teria acontecido “muitas vezes” e 50% “algumas vezes”). Os “amigos” também teriam tido um papel importante, dado que 75% indica que as teria incentivado “algumas vezes”. As estudantes não atribuíram aos avós grande relevância no que aos incentivos à leitura diz respeito (29% assinalou a resposta “nunca” e 43% “poucas vezes”, valorizando mais os irmãos (50% indicou que este incentivo ocorrera “algumas vezes e 13% “muitas vezes”).

No que respeita à frequência das formas de incentivo à leitura recebidas, estas estariam, maioritariamente, relacionadas com “Atividades de leitura promovidas por professores” (88% declarou que teriam tido lugar “algumas vezes”) e “Atividades de leitura realizadas em contexto extraescolar” (alcançando semelhante percentagem). A “Oferta de livros” também se destacou, tendo 75% das estudantes dado indicação que teria ocorrido “algumas vezes” e 25% “muitas vezes”. As “Idas à biblioteca” e a “Partilha de livros” receberam quase idêntica valorização (50% optou pela resposta “algumas vezes”), alcançando, ambas, menor relevância que as restantes. A “Leitura em voz alta com/pelos pais” recebeu semelhante valorização; apenas 20% assinalou que tal prática teira ocorrido “muitas vezes”.

No Quadro 2 apresentamos a análise dos resultados relativos à questão “Por iniciativa sua, o que costuma ler?”.

**Quadro 2 - Tipos/géneros textuais lidos por iniciativa própria pelas estudantes**

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Romances	6	43,0%
Obras de ficção e aventura / Todo o tipo de livros / Livros com temáticas do seu interesse	3	21,5%

Policiais	1	7,1%
Ficção científica	1	7,1%
Banda desenhada	1	7,1%
Novelas	1	7,1%
Textos dramáticos	1	7,1%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>

O Quadro 2 permite-nos inferir que as estudantes declararam preferir “Romances”, resultado em linha com investigação realizada quer sobre os hábitos de leitura dos estudantes do ensino superior em geral (por exemplo, Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), quer sobre as preferências dos estudantes futuros profissionais da Educação em particular (por exemplo, Granado & Puig, 2014). A heterogeneidade é a característica mais marcante no que se refere à análise dos resultados, destacando-se os textos literários e primando pela ausência a referência à poesia, aspeto também já identificado em outros estudos tendo como participantes estudantes futuros profissionais da Educação (por exemplo, Melão, 2016). Parece-nos que tal merece muita atenção, não só pela relevância da poesia enquanto itinerário de redescoberta de mundos, por parte dos leitores, mas também por indiciar falta de motivação para a ler, com possíveis consequências nefastas para o futuro público destas estudantes.

Quanto ao seu suporte de leitura preferido, 100% manifestou a sua preferência pelo impresso, em detrimento do suporte digital. No Quadro 3, apresentamos a análise dos resultados relativos às razões que

fundamentaram tal preferência, não tendo respondido apenas uma estudante.

**Quadro 3 – Razões da preferência pelo suporte impresso**

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Sensações associadas ao livro	4	26,7%
Materialidade do livro	4	26,7%
Caráter apelativo do livro	4	26,7%
Caráter prático do livro	1	6,6%
Conforto visual	2	13,3%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>

Da leitura do Quadro 3 é possível inferir o destaque conferido às “Sensações associadas ao livro” e à “Materialidade do livro” (4 ocorrências cada), bem como ao seu “Caráter apelativo” (4 ocorrências) enquanto razões que consubstanciarão a preferências destas estudantes pelo suporte impresso. No primeiro caso, as estudantes mencionaram as sensações olfativas – por exemplo, “(...) gosto de sentir o cheiro das folhas...” (E6); “(...) Gosto do cheiro do livro” (E7) – e tácteis – por exemplo “(...) gosto (...) de o folhear...”. No segundo caso, a ênfase foi colocada no manuseamento do livro enquanto objeto palpável, sendo explicitamente referido o “(...) gosto pelo material...” (E7), bem como por um “(...) livro palpável” (E8). O “Caráter apelativo do livro,” que se entrecruza com os dois aspetos anteriormente mencionados também foi entendido enquanto característica de relevo por estas estudantes.

Os resultados alcançados vão ao encontro das conclusões obtidas através de um inquérito por questionário *online*, aplicado em 2013, envolvendo participantes de 16 países de vários continentes, no âmbito

do qual se apurou que “(...) comparando com a leitura em ecrã ou digital, são mais os indivíduos que reconhecem na leitura em papel uma forma de nos envolvermos com o mundo que nos rodeia” (Cardoso, 2015, p. 107).

No que se refere à materialidade do livro e às sensações a ele associadas, ambas têm sido crescentemente entendidas enquanto dimensões de relevo no âmbito de experiências de leitura significativas, pelas repercussões positivas no estabelecimento de relações muito cúmplices com os leitores (Mangen & Kuiken, 2014; Melão & Balula, 2018).

Inquirimos, de seguida, as estudantes sobre a frequência com que preferiam ler num conjunto de locais por nós elencados (casa; escola; biblioteca da escola; transportes públicos; no parque/no jardim; outro(s) local/locais). O local que declararam preferir “muitas vezes” foi a sua casa (56% selecionaram a opção “muitas vezes”), seguindo-se, “algumas vezes” (67%) a escola, a biblioteca da escola (56%) e o parque/o jardim (56%). Como menos escolhido destacaram-se os transportes públicos (56% referiram “nunca” o fazer). Uma estudante declarou, ainda, preferir ler “muitas vezes” na praia, rio e piscinas. Tais preferências apontam, possivelmente, para o cruzamento de práticas de leitura com fins recreativos com práticas de leitura com fins académicos, com particular destaque para a casa enquanto lugar que mais poderá favorecer tais práticas, porventura por dar privilegiado abrigo a livros que acolhem a preferência destas estudantes.

Quando questionadas sobre a leitura com fins recreativos, metade das estudantes deixa-a para o fim de semana, enquanto que 20% refere que o faz apenas uma ou duas vezes por ano e as restantes 30%, distribuídas equitativamente duas a três vezes por semana, uma ou duas vezes por mês e diariamente.

Já no que diz respeito à leitura para fins informativos, 70% das estudantes refere que o faz diariamente e os restantes 30% lê, com essa finalidade, duas a três vezes por semana (10%), ao fim de semana (10%) e ainda diariamente, durante o período de férias (10%). É a leitura com fins académicos que ocupa mais tempo das nossas inquiridas: 80% refere que o faz diariamente e os restantes 20%, de forma equitativa fá-lo duas a três vezes por semana e ao fim de semana. A leitura recreativa parece ocupar um lugar menos destacado, face às leituras de natureza informativa e académica, com especial incidência na última, corroborada pelo contexto de formação em que se encontram as estudantes.

Quando se pergunta sobre os sentimentos que decorrem da prática de leitura com finalidade recreativa, 70% das estudantes refere que tem facilidade em compreender o que lê e os restantes 30% assume ter muita facilidade em compreender o que lê. Estes resultados assemelham-se ao da questão seguinte, referente aos sentimentos associados à prática de leitura com fins informativos: 80% das estudantes compreendem com facilidade as leituras de natureza informativa e 20% sentem que o fazem com muita facilidade. Já as leituras com finalidades académicas são facilmente compreendidas por 90% das respondentes e 10% assume que tem dificuldade em compreender o que lê. Face a estes resultados, poder-se-á projetar a correlação entre a frequência de leitura com finalidades recreativa, informativa e académica, e compreensão do que lê, já que a frequência diária de leitura descrita é proporcional ao grau de compreensão atribuída pelas estudantes. Ou seja, o tempo dedicado e frequência com que fazem as leituras plasmar-se-á no sentimento de compreensão da informação. No caso específico da leitura com fins recreativos, coloca-se a questão de saber o que se lê e que domínios da linguagem possam determinar a compreensão da informação com mais ou menos facilidade.

Francis Mollica e Steven T. Piantadosi (2019) descrevem a capacidade de armazenamento de informação em *megabytes* durante o processo de aquisição da linguagem, salientando a supremacia do domínio da semântica sobre o da sintaxe como principal dificuldade na compreensão da linguagem, por isso, este domínio é o que distingue os humanos de robôs ou dispositivos de voz. Os desafios na aprendizagem e domínio de uma língua tornam-se mais evidentes quando falamos de léxico e das camadas de significado que as palavras trazem consigo, mais do que a frequência de palavras ou a ordem na estrutura sintática. Tal revê-se na estrutura profunda de análise linguística das palavras e das frases e, por isso, tão difícil de avaliar: *“Our results suggest that if any language-specific knowledge is innate, it is most likely for helping tackle the immense challenge of learning lexical semantics, rather than other domains with learnability problems that require orders of magnitude less information.”* (Mollica & Piantadosi, 2019, p. 9).

Tais resultados parecem, ainda que de forma tímida, assemelhar-se a algumas das dificuldades sentidas pelas estudantes, quando as questionamos sobre os itens por nós identificados (vocabulário; estrutura das frases; conhecimentos relacionados com o tema do texto; distinção entre ideias principais e ideias secundárias; estrutura de texto e finalidades do texto). De todos os itens, o que obteve mais percentagem (30%), no parâmetro “nunca” foi “estrutura da frase” por oposição a 10%, declarado por uma estudante, no item “vocabulário”. As restantes estudantes apontaram, de forma equitativa (20%), que nunca têm dificuldade nos três últimos itens identificados. Em nenhum dos itens foi assinalada a resposta de muitas dificuldades, restando a frequência de dificuldades para os parâmetros “poucas vezes” e “algumas vezes”. Corroborando o estudo acima descrito, as estudantes que responderam a este questionário apontam como mais frequência “algumas vezes” nos

itens “vocabulário” (40%) e “finalidades do texto” (50%); 30% referem que sentem dificuldades nos itens “conhecimentos relacionados com o tema do texto” e “distinção entre ideias principais e ideias secundárias”, respetivamente; os parâmetros “estrutura das frases” e “estrutura de texto” obtiveram a percentagem de 10%, respetivamente.

No que se refere ao parâmetro “poucas vezes”, 70% das estudantes referem os itens “conhecimentos relacionados com o tema do texto” e “estrutura do texto” respetivamente; 60% refere sentir poucas vezes dificuldades na “estrutura das frases” e 50% na “distinção entre ideias principais e ideias secundárias” e também no “Vocabulário”; 30% refere ter poucas dificuldades no item “finalidades do texto”. Quando somamos, por item, as percentagens nos parâmetros “poucas vezes” e “algumas vezes”, podemos sintetizar, por ordem decrescente: 100% das estudantes referiram sentir dificuldades no item: “conhecimentos relacionados com o tema do texto”; 90% no item “vocabulário”; 80% nos itens “distinção entre ideias principais e ideias secundárias”, “estrutura de texto” e “finalidades do texto”; 70% no item “estrutura das frases”.

A mesma escala é apresentada na questão seguinte, quando perguntamos sobre a atuação das estudantes perante as dificuldades atrás identificadas, através de seleção de itens específicos, a saber: “desisto da leitura”, “interrompo a leitura e retomo-a mais tarde”, “peço ajuda para resolver as dificuldades que surgem” e acrescentou-se a possibilidade de discriminar outro procedimento. Neste caso, quatro estudantes assinalaram a opção “outra”, sendo que apenas duas identificaram a estratégia para debelar as dificuldades (destas quatro, possivelmente por falta de atenção aquando da resposta facultada, duas optam por responder “nunca” aplicar outra estratégia. Acresce que 25% não descreve que outra estratégia ou procedimento utiliza “poucas vezes” para dar resposta a esta tarefa e os restantes 25% refere “muitas vezes” a

atividade de “pesquisa”. Os restantes procedimentos são assinalados com frequências e percentagens distintas. Assim, 30% das estudantes “nunca” desistem da leitura e 10% nunca interrompe a leitura para mais tarde a retomar. A estratégia “muitas vezes” utilizada pelas estudantes é a que remete para pedido de auxílio para resolver as dificuldades (30%); 10% refere que desiste da leitura “muitas vezes”. Este item (desistir da leitura) é apontado como um procedimento que é utilizado “algumas vezes” por 20% das estudantes contra 40% que diz fazê-lo “poucas vezes”.

No que diz respeito ao item “interrompo a leitura e retomo-a mais tarde” é, em 40% dos casos, “poucas vezes” utilizada e “muitas vezes” utilizada por 50% das estudantes. De todos os itens, o que remete para pedido de “ajuda para resolver as dificuldades que surgem” é utilizado poucas vezes por 50% das estudantes e “algumas vezes” por 20% das inquiridas neste estudo. Em síntese e tendo em conta a soma das percentagens dos parâmetros “algumas vezes” e “muitas vezes” resulta no item “peço ajuda para resolver as dificuldades que surgem” (50%) e 30% no item “desisto da leitura”. O item que prevê a interrupção da leitura e posterior retoma não é muitas vezes utilizado, mas 50% das respondentes recorre a ele “algumas vezes”. Na questão 24 foi solicitado que justificassem as suas opções, tendo obtido os resultados que se apresentam no Quadro 4 que, a seguir, apresentamos. Apenas três estudantes deram resposta a esta solicitação.

**Quadro 4 - Razões do procedimento utilizado, durante a leitura, perante as dificuldades**

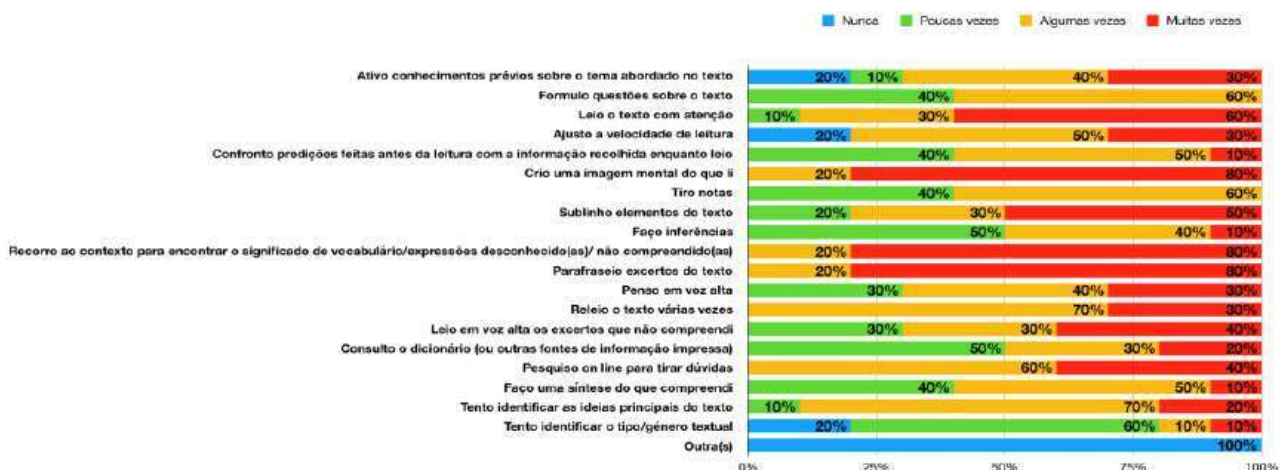
<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Facilidade na resolução das dificuldades	2	66,7%

Clarificação conteúdos	1	33,3%
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>100%</b>

Da análise do Quadro 4, apenas conseguimos categorizar dois aspectos salientados pelas três estudantes que justificaram as suas opções, prendendo-se com o pedido de auxílio a outras pessoas como estratégia de resolução de dificuldades no decurso da leitura, atendendo à facilidade e rapidez com que se recorre a outrem. A título de exemplo uma estudante (E4) refere ser mais “simples e eficaz se pedir ajuda para resolver as dificuldades que surgem”, ideia corroborada por outra estudante (E8): “Se eventualmente existir alguma dificuldade com o que estou a ler, procuro superar essa dificuldade, com a ajuda de algum professor”. A ideia de simplicidade associa-se à de rapidez na busca de informação e na resposta que se espera automática e imediata “nos motores de busca (google, ...)” (E8) ou na “internet” (E8), representando 67% das respostas. A outra categoria identificada decorre das palavras de uma estudante (E7) que recorre muitas vezes ao pedido de ajuda como estratégia, mas também à pesquisa de informação com o intuito de “perceber os detalhes para que seja mais simples de interpretar”, ou seja clarificar aspectos decorrentes de conceitos ou conteúdos emergentes da leitura.

Segue-se a questão número 25, sobre a qual apresentamos a Figura 1, permitindo visualizar a frequência com que as estudantes recorrem a diferentes estratégias durante a leitura.

**Figura 1- Frequência com que recorre a estratégias, durante a leitura**



As estratégias foram identificadas no próprio questionário, apesar das estudantes poderem acrescentar outra(s), o que não se evidenciou. As estratégias “muitas vezes” utilizadas por 80% das estudantes são “Recorro ao contexto para encontrar o significado de vocabulário/expressões desconhecido(as)/ não compreendido(as)”, “Parafraaseio excertos do texto”, e “Crio uma imagem mental do que li”, seguindo-se as: “Leio o texto com atenção” e “Ajusto a velocidade de leitura”, cada uma correspondendo a 60%. Nesta ordem decrescente, surgem estratégias associada à tomada de notas, como sendo “Sublinho elementos do texto” (50%); os itens “Leio em voz alta os excertos que não compreendi” e “Pesquiso *online* para tirar dúvidas” são assinalados por 40% dos inquiridos, respetivamente; 30% faz uso muitas vezes dos itens: “Ativo conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto”, “Ajusto a velocidade de leitura”, “Penso em voz alta”, “Releio o texto várias vezes”; a percentagem de 20% corresponde à frequência atribuída aos itens: “Consulto o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)” e “Tento identificar as ideias principais do texto”; por último, as estratégias menos frequentemente utilizadas são: “Confronto predições feitas antes da leitura com a informação recolhida enquanto leio”, “Faço inferências”, “Faço uma síntese do que compreendi” e “Tento identificar o tipo/gênero

textual”. As estratégias que são algumas vezes utilizadas pelas inquiridas centram-se entre 70% e 10%, salientando que todos os itens identificados como estratégias apresentam frequência neste parâmetro. No caso do parâmetro “muitas vezes”, as estratégias: “Formulo questões sobre o texto” e “Tiro notas” não são utilizadas por nenhuma das estudantes, remetendo-as para o parâmetro de frequência “algumas vezes” e “poucas vezes”, com 60% e 40% respectivamente.

Salientamos do gráfico apresentado o caso do último item “Tento identificar o tipo/gênero textual”: 20% das estudantes nunca o faz, 60% diz recorrer poucas vezes a esta estratégia e apenas 10% refere que a utiliza algumas vezes ou muitas vezes (10%). Quando nos confrontamos com as respostas à questão número 22, constatamos que a maioria das estudantes (80%) diz sentir dificuldades na identificação e compreensão da “estrutura de texto” e no item “finalidades do texto”. A dificuldade em fazê-lo poderá estar relacionada com a não utilização dessa estratégia, tendo reflexos na compreensão da leitura. A questão número 26 requer que as estudantes argumentem sobre a seleção das estratégias que mais vezes, por cada uma, foram assinaladas. De referir que duas das dez estudantes não responderam a esta questão.

**Quadro 5 – Razões da seleção de estratégias mais utilizados, durante a leitura, perante as dificuldades**

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Facilidade na obtenção e clarificação de informação	5	55,6%
Resposta a exigências académicas	1	11,1%
Finalidade da leitura	1	11,1%

Adequação ao modo de leitura	1	11,1%
Eficácia na resolução de dificuldades	1	11,1%
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>

No Quadro 5, categorizámos, a partir das respostas das estudantes, a informação mais saliente utilizada para justificar as opções de cada uma em relação às estratégias e procedimentos mais frequentemente utilizados individualmente. Inferimos que é o intuito de tornar o complexo mais fácil e mais claro que orienta as opções das estudantes, com o total de 5 ocorrências. Não obstante esta maioritária referência, outras motivações são coadjuvantes, como sendo “...a necessidade a nível académico” (E5); a tipologia textual e respetiva finalidade: “Porque são as que mais utilizo quando o texto assim pede” (E7) e também o autoconhecimento sobre como extrair significado e compreender o que se lê ao construir, ao longo do tempo estratégias de leitura pessoais: “Recorro às estratégias que assinalei mais vezes pois desde pequena que adotei este modo de leitura” (E5); por último também a consciência de que são as mais adequadas ao esclarecimento de dificuldades como refere uma estudante (E8): “Porque penso que são as mais corretas para esclarecer as minhas eventuais dúvidas.”

A resolução de problemas e dificuldades decorrem da experiência de leitura, enquanto ato e processo individual (intrínseco) implicado no leitor proficiente, mas também decorrente do produto que se lê (extrínseco). É este diálogo que as estudantes fazem ao ler com finalidades distintas e recorrendo a estratégias diferenciadas, ainda que as que são mais utilizadas tem repercussões no tempo que ocupa debelar as

dificuldades, quando identificam estratégias de facilitação como perguntar a alguém e cuja resposta não se pretende demorada, como constatamos nas palavras de uma estudante (E5): “Recorro a estas pois são mais demoradas...”. As estratégias consideradas menos utilizadas por esta estudante são as que identificamos como: “Confronto predições feitas antes da leitura com a informação recolhida enquanto leio”, “Consulto o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)” ou “Faço uma síntese do que compreendi” que se traduz na categoria de “ineficácia”, apontada no Quadro 6. Este quadro apresenta a informação recolhida com a pergunta número 27 do questionário, onde as estudantes justificam o recurso às estratégias utilizadas menos vezes. Três estudantes não responderam a esta questão.

**Quadro 6 – Razões da seleção de estratégias menos utilizados, durante a leitura, perante as dificuldades**

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>%</b>
Ausência de pertinência	3	50,0%
Irrelevância	2	33,3%
Ineficácia	1	16,7%
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>

Depreendemos das respostas plasmadas no Quadro 6 que as motivações para adotar determinadas estratégias de leitura com menos frequência, decorre da perceção das estudantes sobre a não produção de resultados eficazes na eliminação das dificuldades e na pouca pertinência

ou irrelevância. Tais opções são individuais e coadunam-se com estratégias mentais individuais.

## **5. Considerações finais**

O estudo realizado permitiu-nos inferir que a maioria das estudantes declarou gostar de ler, sobretudo pela possibilidade de evasão que tal atividade promovia. Para esse gosto, o maior incentivo recebido teria ocorrido por parte dos professores e da mãe das estudantes, cruzando o contexto familiar com o contexto escolar. Este último recebeu particular destaque no que concerne às atividades de leitura promovidas por professores. As práticas de leitura com fins recreativos das estudantes teriam, por seu turno, como objeto de eleição o romance, sendo realizadas, preferencialmente, em casa, em suporte impresso, pelas sensações associadas ao livro, sua materialidade e seu caráter apelativo.

É, contudo, nas práticas de leitura com finalidade informativa e acadêmica que as estudantes revelam estar mais à-vontade, tendo em conta que o tempo dedicado e frequência com que fazem as leituras parecem ser diretamente proporcionais ao sentimento de compreensão da informação. As estratégias mais utilizadas para minimizar as dificuldades sentidas, no decurso da leitura, são as que operam sobre o tempo de obtenção de resposta, ou seja, são mobilizadas com o objetivo de tornar o complexo mais fácil. As estratégias menos usadas são as que exigem mais tempo de maturação e construção de inferência, aspetos considerados mais ineficazes pelas estudantes.

Torna-se evidente que a formação de leitores é fundamental para ajudar a encontrar soluções para a complexidade da sociedade contemporânea, partindo do envolvimento de todos enquanto cidadãos leitores, críticos e intervenientes.

## Referências Bibliográficas

Baleiro, R. S. V. A. R. (2011). *A literacia da leitura literária no ensino universitário*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Balula, J. P. R (2011). Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didática. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Ed.), *Formar professores, investigar práticas. Atas do IV Encontro do CIED*, (pp. 22-26). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/988>

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Bustos, M. E. B. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11, 37-41. Disponível em: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/125\\_libro.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf)

Cardoso, G. (2015). “A multiplicação dos ecrãs. Novas formas de leitura ou novos leitores?” In AA.VV. *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 91-116). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17 (3), 7-18. doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2018.17.3.1707>

Commission of the European Communities (2009). *Key competences for a changing world*. Disponível em: <https://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF](http://lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF)

European Commission (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key competences for lifelong learning*. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

Fernandes, R. S. G. & Maia, R. F. (2013). Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, 3, (1). Uberlândia: EDUFU. Disponível em: [http://www.academia.edu/6694796/Comportamento\\_Leitor\\_de\\_Universitarios\\_Um\\_Estudo\\_com\\_Alunos\\_de\\_Administracao\\_e\\_Computacao](http://www.academia.edu/6694796/Comportamento_Leitor_de_Universitarios_Um_Estudo_com_Alunos_de_Administracao_e_Computacao)

Fink, A. & Kosecoff, J. (1998). *How to conduct surveys*. Thousand Oaks: Sage.

Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Disponível em: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>

Kasparavičius, K. (2019). Os livros convidam a uma pausa. *Dia internacional do livro infantil 2019 – mensagem da Lituânia para o IBBY internacional*. Tradução de Maria Carlos Loureiro. Lisboa: DGLAB. Disponível em: <http://dglab.gov.pt/wp-content/uploads/2019/03/dia-internac-livro-infantil-2019-mensagem-lituania.pdf>

Leite, A. M. (1980). Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito. In J. P. Coelho (Coord.) *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp. 167-173). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e Cultura Escrita*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mangen, A. & Kuiken, D. (2014). Lost in an iPad. *Scientific Study of Literature* 4 (2), 150-177. doi: 10.1075/ssl.4.2.02man
- Martins, M. E. O., & SÁ, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber & Educar*, 13, 235-245.
- Melão, D. & Balula, J. P. (2018). Da página como espaço de escuta e abrigo de afetos: a literatura para a infância na Educação Pré-Escolar. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu & R. G. Muñoz (Orgs.). *Livro de Atas da VII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 101-106). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. (ISBN: 978-989-8797-20-9). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/5036>.
- Mollica, F. & Piantadosi, S. T. (2019). Humans store about 1.5 megabytes of information during language acquisition. *Royal Society Open Science* 6 (181393), 1-10. Doi.10.1098/rsos.181393.
- Melão, D. & Balula, J. P. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. : *Exedra: Revista Científica* N.º Extra 6, 229-242.
- Melão, D. (2016). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas: um estudo no 1.º ciclo de Bolonha* (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nyssen, M.-C., Terwagne, S., & Godemir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Proust, M. (2011). *O prazer da leitura*, 5.ª edição. Lisboa: Teorema. (Trabalho original publicado em 1997).

- Ribeiro, L. P. & Antunes-Rocha, M. I. (2018) (Org.). *Representações sociais em movimento. Pesquisas em contextos educativos geradores de mudança*. Curitiba: Appris.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Tomás, A. C. & Díaz, M. E. G. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas*, 44, 83-96. Disponível em: [http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44\\_06.pdf](http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44_06.pdf)
- Viana, F. L. & Martins, (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- Zhang, Y. (2000). Using the internet for survey research: a case study. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (1), 57-68. doi:10.1002/(SICI)1097-4571.