



pelos mares da
língua
portuguesa 3

EDS.
ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA

universidade de aveiro



theoria poiesis praxis



pelos mares da
língua
portuguesa 3

EDS.
ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pelos mares da língua portuguesa 3

EDITORES

**António Manuel Ferreira
Carlos Morais
Maria Fernanda Brasete
Rosa Lídia Coimbra**

CONCEÇÃO GRÁFICA

Clássica

CAPA

Capa desenhada a partir de imagem criada por Álvaro Sousa

PAGINAÇÃO

Clássica Artes Gráficas · Porto

EDIÇÃO

**UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia**

EDIÇÃO

1ª edição – setembro 2017

ISBN

978-972-789-514-4

APOIOS



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis



ciceco
instituto de materiais de aveiro

universidade de aveiro



cllc centro de línguas, literaturas e culturas



dlc universidade de aveiro
departamento de línguas e culturas



universidade de aveiro
instituto confúcio
阿莫罗大学孔子学院

FUNDAÇÃO
ORIENTE
MUSEU



ESCOLAR
EDITORA

FUNDAÇÃO
MÁRIO SOARES



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN

60
ANOS



USP/PAE
pensando GOA
Letras, Artes & Ciências Humanas



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Agência de Gestão Científica e Tecnológica

Pelos mares da leitura literária no ensino superior: há lugar(es) para/(d)o livro na era digital?

DULCE MELÃO

Escola Superior de Educação de Viseu
CI & DETS
Instituto Politécnico de Viseu

É isto um livro,
Esta espécie de coração (o nosso coração)
Dizendo 'eu' entre nós e nós?
(Pina, 2011, p. 21)

Não temos proteção contra a luz porque é
sempre em pleno espanto que a luz assalta
e subtrai ao nosso olhar a relação infinitamente
preciosa que temos com a realidade.
(Brossard, 2015, p. 154)

Introdução

A crescente relevância da leitura na sociedade atual, bem como a sua abertura, em permanência, a uma multiplicidade de dimensões alimentadas pela comunicação em rede, recolhem consenso na literatura de especialidade (EACEA/Eurydice, 2012; Castells, 2013; Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013). No ensino superior, as dimensões a que aludimos merecem particular atenção, não só pelos desafios lançados pelo seu carácter cada vez mais diversificado, como pelas possíveis consequências que daí podem advir para o labor futuro dos estudantes.

No que respeita às práticas de leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, dado o seu papel particularmente privilegiado na missão de formar leitores, importa conceder-lhes particular cuidado. Numa altura em que a

atualidade do debate sobre o livro impresso e os suportes digitais tem vindo a ganhar relevo crescente (Furtado, 2015; Martín, 2015), nesta reflexão temos como objetivo global indagar a importância do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha.

Em primeiro lugar, realizamos um breve enquadramento teórico contemplando: i) aspetos associados à materialidade do livro; ii) as práticas de leitura dos estudantes do ensino superior em geral e dos futuros profissionais da Educação em particular, de modo a lançar alguma luz sobre a sua relação com o livro em suporte impresso e outros suportes digitais de acesso à leitura.

Em segundo lugar, apresentamos o estudo empírico que levámos a cabo, descrevendo o seu desenho de investigação, bem como as razões que lhe subjazeram, retirando ilações sobre os resultados alcançados.

Finalmente, realizamos uma breve síntese final, procurando evidenciar o contributo do nosso estudo para a compreensão da temática abordada, bem como apontar outros itinerários possíveis de investigação que possam complementar aquele que encetámos.

1. Enquadramento teórico

De acordo com Ceia (2008, pp. 7-8), “Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou”. Num tempo definido por Bauman enquanto périplo de fases “líquido-modernas” (Bauman, 2013) ébrias de acentuada fluidez, importará possivelmente refletir sobre o modo como esta se poderá repercutir no que lemos, como lemos e onde lemos, na (re)construção de quem somos, tornando-nos paulatinamente leitores.

Em tal contexto, não é de estranhar que a materialidade do livro tenha vindo a ser alvo (talvez inevitavelmente), de particular atenção (por exemplo, Hateley, 2015; Hicks, 2010), no que entendemos, também, como demanda possível dos seus lugares na era digital. Como sublinha Kuusela (2016, p. 2):

What the thingness or the materiality of the book means is, of course, not a straightforward question. The word “book” can refer both to a materially tangible parallelepiped and a textual mass or a textual content that can have different material embodiments. A book can be both a metaphysical immaterial idea and a material copy of a manuscript. “The same” book can be, and often is, released in different formats, in hardcovers and paperbacks, across decades, and in different translations.

Dado o escopo desta reflexão, mencionaremos aqui, muito brevemente, apenas uma ínfima parte de tal demanda, configurada em três livros de potencial receção

infanto-juvenil, nos quais emerge a materialidade¹ do livro: *It's a book* (2010) de Lane Smith (editado, em 2011, pela Editorial Presença), *Book* (2014) de John Agard e *I am a book* (2003) de Linda Hayward.

No primeiro exemplo mencionado, através de um diálogo saboroso entre um macaco (embrenhado na leitura de um livro) e um burro (acompanhado de um computador portátil) são focados, por contraste, os benefícios do livro manuseado e os dispositivos próprios da tecnologia (bateria, botões para ligar e desligar, etc.), de modo a que os leitores possam facilmente inferir as diferenças entre o digital e o impresso (avaliando, a par e passo, as suas vantagens e desvantagens). Quando o burro se deixa finalmente render aos encantos do livro, fica a descoberto que este continua a possibilitar ao leitor itinerários de superior encanto, só possíveis graças à sua singularidade.

John Agard procura, por seu turno, convidar o leitor, de forma lúdica, a refletir sobre a história do livro, desde o que considera os primórdios da oralidade até ao *ebook* alimentado pela cultura digital. É cotejada, a par e passo, ao longo do livro, a convivência do impresso com o digital para se concluir, afinal, da sua amizade:

But to this day eBook and I are good friends, though every now and then I have to remind him that an old codex like me has been around for hundreds of years. And I have no immediate plans to become extinct. (Agard, 2014, p. 135)

A amizade posta em evidência, embora apontando para uma coexistência que se reputa de feliz, parece, no entanto, assumir um caráter de somenos importância face ao argumento da perenidade do códex, alicerçando-se, assim, a sua autoridade.

Em *I am a book* (2003) um livro narra-se, afirmando-se frustrado por não ter sido encontrado e lido por alguém. Ao fazer o seu autorretrato, descrevendo os diferentes elementos paratextuais que o compõem e facultando ao leitor informações sobre o seu processo de impressão e composição, o livro mostra-se ao leitor enquanto matéria aliciante, cujo lugar no quotidiano é definido pelo apelo da realidade palpável que o define. Tal tem implicações para o leitor, pois, como vinca Hateley (2015, p. 57): “[...] the reader symbolically becomes the informational subject about which she is reading, and might thus be seen as engaging in a kind of imaginative entrepreneurialism whereby she is a product to be consumed as well as being a consumer”.

¹ Como frisa João Lisboa, entrevistado por Baptista, (2014, p. 161), “[...] vem de longe a marca do suporte material na definição do objeto. Essa marca está na sinédoque antiquíssima presente nas etimologias, seja a latina, seja a grega. Tanto *liber* como *biblion* remetem para o suporte vegetal da escrita”. Sobre o livro e a materialidade veja-se, por exemplo, o volume 2 (1) da revista *Materialidades da Literatura* que é especialmente consagrado a tal temática.

No que respeita aos estudantes do ensino superior em geral, vários estudos internacionais têm apontado para a importância concedida ao livro no âmbito das suas práticas de leitura, na Europa e fora dela (por exemplo, Delamaro, Mingroni & Ciccone 2006; Gilardoni, 2006; Larrañaga & Yubero, 2005). Alguns estudos neste âmbito destacam também a relevância da utilização de outros meios de acesso à leitura por parte dos estudantes, como *websites* (por exemplo, Ferreira et al., 2004; Karim & Hasan, 2007) ou blogues (Parlette & Howard, 2010) ainda que a par com a leitura, em suporte impresso, de livros académicos/manuais escolares, jornais e revistas (por exemplo, Abidin, Pour-Mohammadi & Lean, 2011; Karim & Hasan, 2007).

No que se refere aos estudantes futuros profissionais da Educação, embora o livro possa conviver igualmente a par com outros suportes digitais (por exemplo, Bortolanza & Balça, 2013; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), em alguns estudos de amplo escopo tem sido frisada a possível centralidade assumida pela leitura literária no seu quotidiano. Balça, Costa, Pires e Pais (2009, p. 247), por exemplo, frisam que “para os alunos ‘leitura’ está associado ao texto literário, que eles continuam a associar também aos suportes tradicionais”. Granado e Puig (2014) concluíram também que, no respeitante às representações que os estudantes tinham da leitura, a evocada com mais facilidade (a “leitura autêntica”) correspondia à leitura literária, nomeadamente ao romance, em suporte impresso.

No estudo que recentemente realizámos sobre representações da leitura e sua influência em futuras práticas educativas, tendo como participantes 53 estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º ciclo de estudos de Bolonha (Melão, 2016), destacou-se também a preferência dos estudantes pela leitura literária, bem como a sua relação de proximidade ao livro, no qual por vezes repousavam algumas das suas memórias prediletas².

Como sublinha Ceia (2008, pp. 5-6):

A maior vantagem da leitura literária (de clássicos ou de modernos, de autores “maiores” ou “menores”) é esta: é a única forma de leitura que podemos nunca esquecer. Não nos recordamos das cartas, relatórios, receitas (médicas, de farmácia, de cozinha; ou outras), instruções de máquinas, de electrodomésticos, de uso; impressos variados (actualizados), actas, etc. Mas recordar-nos-emos enquanto vivermos de pelo menos um livro de ficção que nos tocou e nos mudou o olhar

² Sobre a relação de afetos estabelecida entre o leitor e o livro enquanto lugar memorável do testemunho de outras leituras veja-se, leia-se e deguste-se “Intertextualidades” de Ana Luísa Amaral - belo poema do qual nos permitimos citar os seguintes passos: “Microscópica quase,/ uma migalha entre as folhas de um livro/que ando a ler. [...] Fiquei com a migalha,/desconhecida oferta do leitor,/ mas por jogo ou consumo/ deixei-lhe uma migalha minha/não marca de água mas de pão também:/um tema posterior a decifrar mais tarde/em posterior leitura/alheia” (Amaral, 2010, p. 24).

sobre o mundo, como não esquecemos o poema que soube encontrar as palavras que nunca saberemos dizer.

Indagar a importância do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha, afigura-se, assim, em nosso entender, particularmente relevante, pela sua responsabilidade acrescida na formação de leitores em devir.

2. Apresentação do estudo realizado

O nosso estudo teve lugar no primeiro semestre do ano letivo 2015/2016, no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, na Escola Superior de Educação de Viseu (3.º ano). Os participantes foram 27 estudantes (26 do sexo feminino e 1 do sexo masculino) inscritos na avaliação em regime normal desta unidade curricular (22 de nacionalidade Portuguesa e 5 estudantes espanhóis, ao abrigo do programa ERASMUS).

No desenho do estudo foram tidos em consideração os seguintes aspetos:

- A importância concedida aos domínios da Iniciação à Educação Literária e da Educação Literária no Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), documento curricular de relevância para os futuros profissionais da Educação;
- O papel desempenhado pela literatura de potencial recepção infanto-juvenil na formação de leitores autónomos e críticos;
- A relevância do conhecimento aprofundado, por parte dos futuros profissionais da Educação, de um amplo leque de obras e textos das listas incluídas nas Metas Curriculares de Português, por nível de ensino (1.º e 2.º Ciclo) e ano de escolaridade, de forma a proporcionarem ao seu futuro público itinerários luminosos de (re)descoberta da leitura.

Face ao exposto, propôs-se aos estudantes que:

- Seleccionassem, no âmbito das listas de obras e textos para a Iniciação à Educação Literária (IL) ou Educação Literária (EL), uma obra / um texto que mais lhes agradasse;
- Realizassem, posteriormente, uma reflexão escrita individual que contemplasse: i) as razões da escolha da obra / do texto; ii) as razões da opção pelo suporte selecionado (impresso ou digital); iii) as vantagens e as desvantagens associadas à realização do trabalho.

O trabalho efetuado incluiu igualmente a apresentação da obra / do texto aos colegas, em contexto de sala de aula, de modo a promover o contacto dos estudantes com leituras plurais de mundos desiguais, abertos, de forma perene, através da literatura.

2.1. Metodologia

No que se refere à metodologia adotada, face aos objetivos do estudo, considerámos adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Como sublinham Denzin e Lincoln (2000, p. 3):

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible [...] qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of meanings people bring to them.

Apoiando-nos no referencial teórico relativo ao estudo de caso (cf., por exemplo, Freitas & Jabbour, 2011; Yin, 2013), considerámos que este seria o mais adequado: i) pela complexidade associada aos contextos que envolvem participantes implicados na ação educativa (Morgado, 2013); ii) pela necessidade da compreensão e interpretação do objeto de estudo em si mesmo, em detrimento da abrangência da análise (Stake, 2007; Thomas, 2011).

Os instrumentos utilizados foram 27 reflexões escritas individuais realizadas no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes. A técnica privilegiada foi a análise de conteúdo. A análise de conteúdo possibilita, como refere Coutinho (2011, p. 193), «avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual) por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior».

Na análise de conteúdo realizada, seguimos a proposta de Bardin (2004), pressupondo três etapas sucessivas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, procedemos a uma «leitura flutuante», de modo a que pudéssemos “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2004, p. 90). Posteriormente, levámos a cabo um processo de busca de inferências, de forma iterativa, para favorecer a descoberta do que não era manifesto na primeira leitura realizada, como recomendado na literatura de especialidade (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Vala, 1986).

Optámos por não definir categorias *a priori*, mantendo a abertura necessária ao estabelecimento de categorias *a posteriori* que pudessem emergir, de forma

a construir um “sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 314). Fomos associando a este processo o cruzamento com a literatura de especialidade, de forma a enriquecer, tanto quanto possível, a nossa análise.

2.2. Análise dos resultados

2.1.1. Preferências de leitura dos estudantes

Na tabela 1 apresentamos as obras /os textos selecionados pelos estudantes, bem como o nível de ensino/ano de escolaridade para o qual são indicadas e as fontes de consulta a que recorreram.

<i>O segredo do sol e da lua</i>	Graça Breia e Manuela Micaelo	1.º CEB, 1.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>Vamos contar um segredo... e uma história</i>	António Torrado	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Dez dedos, dez segredos</i>	Maria Alberta Menéres	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Corre, corre, cabacinha</i>	Alice Vieira	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A flor vai ver o mar</i>	Alves Redol	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O coelhinho branco</i>	António Torrado	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A joaninha vaidosa</i>	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	1.º CEB, 1.º ano	Biblioteca de livros digitais
<i>O elefante cor-de-rosa</i>	Luísa Dacosta	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Estrambólicos</i>	José Jorge Letria	1.º CEB, 2.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>O sapateiro e os anões</i>	António Mota	1.º CEB, 2.º ano	Plano Nacional de Leitura
<i>O Têpluquê e outras histórias</i>	Manuel António Pina	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português

Autores Portugueses			
Título	Autor(es)	Nível de ensino/ ano de escolaridade	Fontes de consulta utilizadas
<i>Uma flor chamada Maria</i>	Alves Redol	1.º CEB, 2.º ano	Biblioteca de livros digitais
<i>A arca do tesouro – um pequeno conto musical</i>	Alice Vieira	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O senhor do seu nariz e outras histórias – “Onde está a felicidade”</i>	Álvaro Magalhães	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>A maior flor do mundo</i>	José Saramago	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
Outros autores de Países de Língua Oficial Portuguesa			
<i>A girafa que comia estrelas</i>	José Eduardo Agualusa	1.º CEB, 2.º ano	Metas Curriculares de Português
Autores Estrangeiros			
<i>A ovelhinha preta</i>	Elizabeth Shaw	1.º CEB, 1.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Os contos de Perrault (“Capuchinho vermelho”)</i>	Perrault	1.º CEB, 3.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O príncipe feliz</i>	Oscar Wilde	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>O gigante egoísta</i>	Oscar Wilde	1.º CEB, 4.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Fábulas de La Fontaine</i>	La Fontaine	2.º CEB, 5.º ano	Metas Curriculares de Português
<i>Fábulas de Esopo</i>	Esopo	2.º CEB, 5.º ano	Metas Curriculares de Português

Tabela 1– Obras/textos selecionados pelos estudantes e fontes de consulta utilizadas

Da análise da Tabela 1 é possível inferir que os estudantes:

- i) Concederam particular relevo aos autores Portugueses (12 obras selecionadas), comparativamente aos autores estrangeiros (6). Tal poderá

- ter sucedido: i) por ser dado maior destaque nestas listas aos autores Portugueses; ii) por os estudantes possivelmente valorizarem mais os autores Portugueses; iii) por desconhecerem os autores estrangeiros, o que poderá ter tornado a sua seleção menos apelativa;
- ii) Selecionaram sobretudo obras / textos destinados ao 1.º ciclo do ensino básico, tendo apenas dois preferido obras indicadas para o 2.º ciclo do ensino básico; tal poderá dever-se à sua preferência pelo 1.º ciclo do ensino básico, em detrimento do 2.º ciclo, por vivências proporcionadas pela frequência das unidades curriculares de Iniciação à Prática Pedagógica II e III;³
- iii) Recorreram principalmente, tal como lhes tinha sido solicitado, à lista de obras/de textos do Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Alguns preferiram selecionar também obras recomendadas nas listas do Plano Nacional de Leitura (3), tendo apenas 2 recorrido à Biblioteca de livros digitais, alojada no sítio do Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>);
- iv) Preferiram sobretudo textos narrativos, primando pela ausência o texto poético; tal poderá ter ocorrido: i) por não terem cultivado o gosto pela poesia ao longo do seu percurso de leitores (em família e na escola); ii) por considerarem o texto narrativo mais atrativo.

2.2.2. Razões da escolha da obra/do texto

Na Tabela 2 apresentamos os resultados da análise das razões da escolha da obra / do texto dadas pelos estudantes:

Título do livro	12
Tema do livro	9
Ilustrações	9
Nacionalidade do(a) autor(a)	2
Livro favorito da infância	2
Relação obra/música	1
Total	35

³ Unidades curriculares que integram o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu (no segundo e terceiro ano, respetivamente), no âmbito das quais os estudantes desenvolvem a sua prática pedagógica no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico.

Tabela 2 – Razões da escolha da obra / do texto

Da leitura desta tabela, depreendemos que os estudantes deram maior relevo ao “Título do livro” (12 ocorrências), seguindo-se o “Tema do livro” e as “Ilustrações” com o mesmo número de ocorrências (9).

No que se refere ao “Título do livro”, os estudantes referiram, por exemplo:

- i) a sua originalidade, exercendo um fascínio particular no leitor, como podemos inferir das seguintes palavras: “[...] as girafas não comem estrelas! Que título original. E eu que adoro estrelas e sempre me questioneei o que haveria depois delas, agora encontro uma girafa que as come...” (E6);
- ii) o seu carácter apelativo, embrulhado em sonho e imaginação enquanto dobras de uma curiosidade por vir, aspetos que emergem do enunciado seguinte: “No meu entender, o próprio título do livro [O elefante cor-de-rosa] apela ao sonho e estimula a imaginação do leitor (quer de uma criança ou adulto), e desperta no mesmo uma certa curiosidade em saber o que vem de seguida” (E11).

É reconhecido na literatura de especialidade que o título de um livro se pode instituir enquanto forte apelo ao leitor para que (re)inicie novos itinerários autónomos de leitura, apurando o prazer de ler (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007). Atribuir relevância ao título do livro poderá possivelmente repercutir-se no labor destes estudantes futuros profissionais da Educação, contribuindo para que promovam a motivação para a leitura no seu futuro público.

No que respeita ao “Tema do livro” (9 ocorrências), sobressaiu a importância do mesmo para o seu futuro público, visível, por exemplo, nos enunciados seguintes:

O livro contém 6 contos mas o que mais me chamou atenção intitula-se “Onde está a felicidade? Acho que este tema é bastante importante para desenvolver com os alunos, pois cada um dos alunos vai ter a sua conceção de “felicidade”, uma vez que esta faz parte da vida pessoal de cada um. Gostei também do tema por ser importante em qualquer idade. (E8)

Escolhi este livro porque o tema é interessante, pronto, gostei muito do livro, cativou-me, foi o que foi. Também pode ter interesse para os alunos porque aprendem a importância de ser altruísta, de pensar nos outros e não só neles. (E1)

O tema do livro é considerado na literatura de especialidade enquanto um dos aspetos que pode ser particularmente caro ao leitor, motivando-o para a leitura (Ramos, 2007; Sim-Sim, 2007). Nos dois enunciados transcritos emerge o cruzamento do gosto pessoal pelo tema do livro com a preocupação dos

estudantes relativamente ao seu futuro público, no que diz respeito a valores como o altruísmo e o desenvolvimento da felicidade – podendo contribuir para a construção de um exercício de cidadania mais ativo e crítico.

Relativamente às “Ilustrações” (9 ocorrências), os estudantes sublinharam:

- i) A sua possível relevância para o incremento da imaginação das crianças, aspeto que sobressai, por exemplo, no enunciado seguinte: “As ilustrações são muito importantes para ajudar a criança a desenvolver a sua imaginação, e neste conto as ilustrações estão bem representadas” (E14);
- ii) O seu contributo para tornar o texto mais apelativo, pela forma como o complementam, pois “Quando as ilustrações são adequadas ao texto servem como um complemento ao mesmo, o que me parece bastante importante” (E5).

A relação entre a qualidade das ilustrações e a possível multiplicação da exploração de itinerários que se possam prolongar para além do texto é reconhecida como relevante, nomeadamente no que refere a práticas de leitura partilhadas com leitores mais novos (Ramos & Silva, 2014; Witter & Ramos, 2008), sendo também encarada como uma mais-valia para o leitor ávido em se embrenhar profundamente na tessitura textual (Ramos, 2007).

No que concerne à “Nacionalidade do(a) autor(a)” (2 ocorrências), os estudantes:

- i) Atribuíram relevância ao facto do livro selecionado ser de autoria Portuguesa, possivelmente por lhe associarem uma matriz identitária marcante, referindo, por exemplo: “Escolhi este livro por causa da autora ser Portuguesa, o que achei importante” (E18);
- ii) Sublinharam que a seleção do livro estava estreitamente relacionada com o facto de o autor ser estrangeiro, considerando tal uma mais-valia para as crianças e antecipando o seu futuro papel de mediadores da leitura, aspeto que emerge dos enunciados seguintes: “[...] escolhi este livro devido ao autor ser estrangeiro, neste caso francês [Perrault] [...] na minha opinião é importante que as crianças descubram autores não só nacionais mas também internacionais, sendo assim possível abrir ainda mais o seu leque”. (E10) / “A principal razão da escolha do livro [Fábulas de La Fontaine] é pelo autor ser estrangeiro; também acho que isso é importante, conhecer autores estrangeiros para depois mais tarde os apresentar às crianças” (E17).

Relativamente à categoria “Livro favorito da infância”, os dois enunciados que lhes associámos estão plasmados de memórias da infância dos estudantes,

entrelaçadas no amor pela leitura, alimentado possivelmente por práticas de literacia familiar de relevo: “A escolha deste livro teve como motivo o fato de esta fazer parte das minhas memórias de infância. Ao recordar a minha infância são vários os momentos que me lembro da minha mãe a contar-me uma fábula de La Fontaine” (E21) / “Escolhi este livro pois remete para uma parte da minha vida da qual tenho alguma nostalgia, a minha infância” (E3).

É consensual, na literatura de especialidade, o reconhecimento do contributo de práticas de literacia familiar para o possível incremento da motivação para a leitura e consequente construção de alicerces sólidos para o desenvolvimento harmonioso da mesma (Mata, 2012; Reese, Sparks & Leyva, 2010). Tal poderá também repercutir-se, de forma positiva, no modo como os estudantes motivarão o seu futuro público para a leitura.

No que se refere à “Relação obra/música” (1 ocorrência), considerámos relevante o modo como o estudante associou a seleção da obra às suas vivências e ao gosto pessoal pela música, envolvendo, no seu abraço, duas “línguas”:

A minha escolha em relação a esta obra está directamente ligada à minha paixão pela música. Uma vez que cresci e vivo ligada à música, decidi ligar este trabalho com a área da música. Quando ouvi o cd que vinha com a obra percebi que era a indicada para apresentar na aula e tentar mostrar que a música pode estar relacionada com qualquer área e que a música é também uma língua tal com o português. (E25)

Acreditamos, como Manuel Alegre, que a música secreta da língua Portuguesa é um “marulhar contínuo” (Alegre, 2010, s/p); tal “marulhar” emerge possivelmente do enunciado acima, ao mesmo tempo que o reconhecimento do cruzamento profícuo da música com a língua, equiparando-as, instala uma dimensão holística inusitada que poderá favorecer práticas de leitura futuras, degustadas com prazer.

Na Tabela 3, apresentamos os resultados da análise das razões das opções pelo suporte impresso utilizado indicadas pelos estudantes:

Categorias	Ocorrências
Preferência/gosto pessoal	18
Caráter móvel e prático	3
Não indicam	7
Total	28

Tabela 3 – Razões das opções pelo suporte impresso utilizado

O aspeto que mais sobressai da leitura da tabela é o destaque conferido à categoria “Preferência/gosto pessoal” (15 ocorrências), seguindo-se-lhe, com apenas 3 ocorrências, a categoria “Caráter móvel e prático”.

No que respeita à “Preferência/gosto pessoal”, os estudantes referiram, por exemplo: “Escolhi o suporte impresso, o livro, por gosto pessoal; prefiro sempre o livro ao suporte digital, foi sempre assim; tendo que optar escolho o livro sempre” (E4) / “Selecionei o livro porque prefiro sempre livros ao que é digital; gosto mais” (E9); “Livro para ser livro é impresso, prefiro” (E11).

As preferências do leitor pelo livro impresso revestem-se de importância, dado que lhe conferem um estatuto relevante no âmbito das práticas de leitura no quotidiano, face ao suporte digital (embora, sublinhe-se, os estudantes se refiram apenas ao contexto específico da escolha do livro, não incluindo outras leituras que pudessem realizar concomitantemente).

Merece também reparo o facto de 7 estudantes não terem referido as razões das suas opções pelo suporte impresso utilizado. Tal poderá ter ocorrido: i) por terem tido dificuldades em justificar as suas opções, não conseguindo referir as razões que lhes estariam subjacentes; ii) por não estarem eventualmente habituados a adotar um posicionamento crítico apurado em relação às suas escolhas em contexto académico.

Relativamente ao “Caráter móvel e prático” (3 ocorrências), os estudantes frisaram, por exemplo: “O livro é muito mais prático porque se leva para qualquer lado com mais facilidade, não é necessário computador, nem *tablet*” (E27) / “O livro para mim tem sempre a vantagem da mobilidade, vai connosco, pronto. É mais prático também porque se pode folhear mais rapidamente do que livro digital” (E3).

Embora a mobilidade esteja habitualmente associada ao livro em suporte digital, o facto de os estudantes terem concedido relevo a este aspeto pode ter associado a necessidade de proximidade física relativamente ao livro, sentimento doce de posse para quem o ama. Ou, como sublinha Lehtonen (2009, p. 281): “Matter is not behind pure human interaction. Instead, materiality is regarded as taking part in the interaction. Human togetherness implies being together with things”.

Na Tabela 4 apresentamos os resultados da análise das razões das opções pelo suporte digital utilizado indicadas pelos estudantes:

Categorias	Ocorrências
Preferência/gosto pessoal	1
Diversidade de escolha	1
Total	2

Tabela 4 – Razões das opções pelo suporte digital utilizado

Da leitura da Tabela 4 podemos inferir que a “Preferência/gosto pessoal” e a “Diversidade de escolha” foram as únicas razões apontadas no que respeita à opção pelo suporte digital utilizado. Estes estudantes selecionaram obras da Biblioteca de livros digitais alojada no sítio do Plano Nacional de Leitura, tendo referido, respetivamente, o seguinte: “Escolhi o livro digital porque prefiro lê-lo assim. Também faço o mesmo com outro tipo de leituras, mais por gosto, não por outra razão qualquer.” (E19) / “Li o livro na biblioteca digital porque tinha diversos livros para escolher, o que se tornou mais apelativo para mim” (E24).

Tal como no que refere ao livro impresso, também a preferência do leitor pelo livro digital pode ser importante enquanto motivo acrescido de interesse pela leitura (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013), promovendo uma possível rede de afetos em torno do ato de ler.

A disponibilização de materiais diversificados de leitura é, por seu turno, reconhecida enquanto benefício para promover o acesso do leitor a mundos outros que apenas o contacto com um amplo tecido literário pode proporcionar (Azevedo, 2013; Ceia, 2008).

Na Tabela 5 sintetizamos os resultados da análise das vantagens que os estudantes associaram à realização do trabalho:

Categorias	Ocorrências
Conhecer livros / textos anteriormente desconhecidos	19
Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos	2
Aquisição do livro selecionado	2
Não respondem	4
Total	27

Tabela 5 – Vantagens associadas à realização do trabalho

Depreendemos que os estudantes destacaram como principal vantagem da realização do trabalho “Conhecer obras / textos anteriormente desconhecidos(as)” (19 ocorrências), seguindo-se, embora com muito menor número de ocorrências (2), as categorias “Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos” e “Aquisição do livro selecionado”.

No que diz respeito à categoria “Conhecer livros/textos anteriormente desconhecidos” os estudantes venceram, por exemplo:

A maior vantagem na realização deste trabalho foi conhecer um livro que nunca tinha lido e também outros que os colegas apresentaram. Foi a primeira vez que fizemos isto em três anos de curso e acho que ter conhecido os livros foi mesmo muito importante. Afinal depois vamos precisar deles mais tarde. (E5)

Com este trabalho pude aperceber-me que não conhecia livro nenhum da lista das metas, a maioria nunca tinha ouvido falar neles, a verdade é essa. Assim, fiquei a conhecer muito bem o que li e gostei muito de o ler, até. (E2)

Nos dois enunciados transcritos emerge o total desconhecimento das obras incluídas nas listas que constam nas Metas Curriculares de Português, o que nos parece ser preocupante e merecedor de posterior reflexão aprofundada, nomeadamente pelos estudantes serem futuros profissionais da Educação com responsabilidades acrescidas no que respeita à formação dos leitores em devir.

No entanto, os estudantes reconhecem que a leitura das obras foi importante, o que poderá incutir-lhes a curiosidade e o gosto de continuarem a demanda do prazer da/na leitura.

A “Possibilidade de recomendar o livro a familiares e amigos” (2 ocorrências) foi uma das vantagens que os estudantes menos associaram à realização do trabalho, embora conferindo-lhe matizes relevantes, como fica patente nos enunciados abaixo transcritos:

O que foi mais positivo do trabalho foi talvez, depois de conhecer o livro, poder recomendá-lo às minhas primas que estão no 1.º Ciclo e também dizer aos pais delas que o livro tem qualidade e que é bom para elas. (E23)

Como vantagem do trabalho acho que sobressaiu o facto de agora me sentir apta para poder recomendar o livro a outras pessoas, família, amigos, etc., algo que não faria se não tivesse lido o livro. Acho que foi importante nesse sentido. (E20)

Através do primeiro enunciado podemos inferir que a leitura do livro teria tido eco no núcleo familiar do estudante, sendo possivelmente criados elos que poderão vir a despertar o prazer na leitura. A preocupação do estudante com a

qualidade do livro parece-nos também importante, dado o seu perfil de futuro profissional da Educação.

No segundo enunciado emerge também o interesse que o livro teria despertado, de modo a que o estudante tivesse vontade de replicar tal interesse nos que o rodeiam de forma mais próxima (familiares e amigos).

Relativamente à categoria “Aquisição do livro selecionado” (2 ocorrências), o entusiasmo plasmado nos enunciados seguintes aponta para a mais-valia particular de que se teria revestido o trabalho para os estudantes:

Assim que seleccionei o livro, “corri” de imediato para a livraria mais próxima comprar o livro. Enquanto voltava para casa, já depois de ter ido à livraria, folheava cada página do livro ansiosa por descobrir o segredo e a história que o livro tinha para contar. (E4)

A maior vantagem do trabalho: comprei o livro, pude apreciar cada página, cada ilustração e fui lendo a história aos poucos. Se não tivesse feito o trabalho nunca compraria o livro nem teria conhecido a sua belíssima história de que gostei tanto. (E7)

Embora se trate apenas de duas ocorrências, parecem-nos muito importantes pelo modo como surgem generosamente abrigadas nos dois enunciados, num entusiasmo transbordante, deixando, possivelmente marcas indeléveis no itinerário destes leitores - que poderão germinar em leituras futuras, em outros leitores, em outros lugares...

Na Tabela 6, apresentamos os resultados da análise das desvantagens que os estudantes associaram à realização do trabalho:

Categorias	Ocorrências
Dificuldade de seleção do livro / do texto	2
Dificuldade de acesso aos livros	5
Total	7

Tabela 6 – Desvantagens associadas à realização do trabalho

Da leitura da Tabela 6 depreendemos que a principal desvantagem que os estudantes associaram à realização do trabalho foi a «Dificuldade de acesso aos livros» (5 ocorrências), seguindo-se a “Dificuldade de seleção do livro/do texto” (2 ocorrências).

Relativamente ao primeiro aspeto, os estudantes referiram, por exemplo, “A única desvantagem que posso apontar na realização deste trabalho foi a

dificuldade em encontrar o livro. Na biblioteca [da ESEV] não havia e tive que pedir emprestado a uma amiga” (E9) / “Desvantagens na realização do trabalho: o acesso ao livro foi complicado, não encontrava em lado nenhum aqui; mas depois consegui na biblioteca municipal” (E13).

Embora seja importante que os estudantes tenham à sua disposição, na biblioteca da escola que frequentam, um acervo de obras às quais possam recorrer, o leitor ávido de novos percursos de leitura não se deixa abalar por tais dificuldades. Colocá-las em evidência poderá, porventura, apontar para a falta de motivação destes estudantes para a leitura.

No que respeita à “Dificuldade de seleção do livro/do texto”, nos dois enunciados que associámos a esta categoria fica plasmado o desafio que a seleção da obra / do texto constituiu para os estudantes, evidenciando, porventura, uma atitude de pouca persistência relativamente à tarefa solicitada: “Tive muitas dificuldades em selecionar o texto e quase desisti; esta foi a desvantagem que posso apontar neste trabalho» (E14) / «Não conseguia selecionar livro nenhum e via o tempo a passar; pensei que não ia conseguir, foi o aspeto mais negativo deste trabalho” (E26).

3. Síntese final

A realização deste estudo possibilitou-nos compreender que o livro assumia uma grande relevância nas práticas de leitura literária destes estudantes, sendo os suportes digitais relegados para segundo plano. Tal relevância ficou plasmada de diferentes matizes que emergiram nas categorias relativas: i) às razões da escolha do livro / do texto; ii) às razões das opções pelo suporte impresso utilizado e iii) às vantagens associadas à realização do trabalho.

Rodeados de dispositivos tecnológicos no seu quotidiano, estes estudantes parecem, pois, continuar a encarar o livro enquanto tela propiciadora do cruzamento de olhares do mundo com o Outro (para no Outro também nos olharmos e com ele «passearmos» em lugares outros que precariamente se tornam nossos).

A reflexão efetuada permitiu-nos também inferir da necessidade de realização de outros estudos, mais alargados, que possam lançar luz sobre a temática abordada, de forma a compreender, mais aprofundadamente, o lugar do livro na era digital enquanto possível suporte configurador de práticas de leitura literária dos estudantes futuros profissionais da Educação, dadas as suas possíveis repercussões na formação de leitores autónomos e críticos.

Retomemos o fio inicial da nossa reflexão entrelaçando, de forma singela, as epígrafes que seleccionámos para a sua abertura, numa leitura muito pessoal e consequentemente imperfeita: na *espécie de coração* que o livro pode ser, ressoando

no nosso, estaremos sempre desprotegidos do *assalto* da luz que em *pleno espanto* nos consome, adentrando-se-nos no olhar. Tal, porventura, “É a maldição dos homens que podem sonhar. Nada tem a ver com a lucidez ou a demência. Havemos de sonhar até ao fim” (Ondjaki, 2014, p. 16).

Referências bibliográficas

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Lean, O. C. (2011). The reading habits of malaysian chinese university students. *Journal of Studies in Education*, 1 (1), 1-13. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v1i1.1037>
- Agard, J. (2014). *Book*. Ilustrações de Neil Packer. London: Walker Books.
- Alegre, M. (2010). Discurso proferido na inauguração da Cátedra Manuel Alegre na Universidade de Pádua. Disponível em <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/outros/antologia/a-musica-secreta-da-lingua-portuguesa/2229>
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amaral, A. L. (2010). *Inversos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Baptista, A. B. (2014). ‘Vem de longe a marca do suporte material’: uma entrevista com João Luís Lisboa. *Materialidades da literatura*, 2, (1), 159-164. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/matlit/search/search>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (ed. original 1977). Trabalho original publicado em 1977.
- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em http://universidades-lectoras.org/dt/finder/practicass_lectura_y_escritura.pdf
- Bauman, Z. (2013). *Europa líquida*. Entrevista de Giuliano Battiston. Funchal: Nova Delphi.
- Bortolanza, A M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II international conference learning and teaching in higher education and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em: http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf

- Brossard, N. (2015). *O deserto malva*. Tradução de Hugo Amaral. Coimbra: Palimage. (Título original: *Le Désert mauve*, Éditions de l'Hexagone, 1987).
- 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. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basicos/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press (Trabalho original publicado em 2009).
- Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder), 1-8. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delamaro, M., Mingroni, A. & Cicone, D. (2006). Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia: um diagnóstico preliminar. *Anais do XXXIV COBENGE – Congresso Brasileiro de ensino de engenharia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, pp. 9.131-9.145. Disponível em http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9_256_304.pdf
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 2nd edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1994).
- EACEA/Eurydice (2012). *O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência (Trabalho original publicado em 2011).
- Ferreira et al. (2004). Hábito de leitura dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 12 (4), 75-81. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/590/614>
- Freitas, W. R. S. & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando o estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo e Debate*, 18 (2), 7-22. Disponível em <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>
- Furtado, J. A. (2015). Entre a leitura digital e o abandono da leitura. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.) *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 141-147). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la educación*, 25, 215-239.
- 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](http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441)
- Hately, E. (2015). Brought to book: exploring informational books about books for children. *INTERJULI*, 2, 45-62.
- Hayward, L. (2006). *I am a book*. Ilustrações de Carol Nicklaus. Minneapolis: Millbrook Press.
- Hicks, D. (2010). The material culture turn: event and effect. In D. Hicks e M. C. Beaudry (Eds.) *The Oxford handbook of material culture studies* (pp. 25-98). Oxford: Oxford UP.
- Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. *The Electronic Library*, 25 (3), 285-298. Doi: 10.1108/02640470710754805
- Kuusela, H. (2016). The forms and uses of contemporary books: studying the book as a mass produced commodity and an intimate object. *Transformations*, 27, 1-15.
- Lehtonen, T-K. (2009). How does materiality matter for the social sciences?. In O. Kharkhordin (Ed.) *The materiality of res publica* (pp. 271-288). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Larrañaga E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoria de “falsos lectores”. *OCNOS*, 1, 43-60. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973232>
- Martos Nuñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA, Número temático. Português: investigação e ensino*, 220-227. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Martín, L. G. (2015). Los libros y la lectura en transformación: desafíos para la promoción de la lectura. In Fundação Calouste Gulbenkian (Org.), *Os livros e a leitura: desafios da era digital* (pp. 135-140). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Parlette, M. & Howard, V. (2010). Personal growth, habits and understanding: pleasure reading among first-year university students. *Evidence based library and information practice*, 5 (4), 53-69. Disponível em <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/viewFile/8630/7522>

- Ondjaki (2014). *Sonhos azuis pelas esquinas*. Lisboa: Caminho.
- Pina, M. A. (2011). *Como se desenha uma casa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10 (1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & 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.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, L. (2010). *It's a book*. Ilustrações de Lane Smith. London: Roaring Brook Press.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. London: Sage.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. & M. Pinto (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Witter, G. P. & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)*, 12, (1), 35-50. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*, 5th edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1984).
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB