

O feitiço da leitura: o papel da escola na formação de crianças leitoras

*Ângela Coelho de Paiva Balça**

Resumo

Neste texto pretendemos reflectir sobre o papel desempenhado pela escola na promoção da leitura e do gosto pela leitura entre as crianças e os jovens. A escola cumpre um desígnio capital no estímulo para a aquisição de hábitos de leitura entre os mais novos e, consequentemente, na formação de crianças e de jovens leitores.

Palavras-chave: escola; leitura; formação de leitores.

Nos dias de hoje, parece-nos inegável a importância da leitura e de saber ler, para que os cidadãos se integrem plenamente na vida quotidiana, em termos profissionais e em termos de lazer.

De facto, Peças (1993) acentua que saber ler e saber escrever são actualmente e cada vez mais factores elementares de cidadania e de liberdade individual.

As grandes preocupações com o papel desempenhado pela leitura e com o domínio do código escrito na moderna sociedade da informação não são apenas apanágio da sociedade portuguesa, mas estão presentes em nível global.

Desse modo, a Unesco proclamou a década 2003/2012 como a *United Nations Literacy Decade*, ou seja, a Década Internacional da Literacia, admitindo que nos dias de hoje a literacia perma-

* ????

nece como um dos maiores desafios da humanidade, em nível global. A Unesco apresenta, assim, a noção de *literacy as freedom*, dirigindo-se principalmente aos milhões de excluídos do mundo inteiro, por razões ligadas à literacia. Dessa maneira, a Unesco pretende conjugar vários esforços para que, dentro dos próximos anos, se possa inverter essa situação e se possa encontrar um caminho, a fim de que a noção *literacy for all* seja uma realidade.

Na verdade é na escola que as crianças aprendem a ler e que, provavelmente, se formam crianças leitoras. A formação de crianças leitoras será certamente facilitada se a família colaborar activamente com a escola e se a biblioteca escolar proporcionar um espaço informal de leitura, bem apetrechado com os mais diversos e apelativos materiais de leitura.

Na nossa perspectiva, na sociedade contemporânea duas missões, que se complementam, são conferidas à escola: a primeira será promover a aprendizagem da leitura e a segunda, formar leitores.

A primeira missão atribuída à escola é pacífica e aceite pela sociedade em geral. Assim, segundo Dionísio (2000), leitura e escola mantêm laços muito fortes entre si, sobretudo porque é por acção da escola que os indivíduos aprendem a ler. A leitura é um “produto” escolar, é uma habilidade adquirida, que envolve uma dimensão técnica que a posiciona imediatamente no nível da escola.

Para esta autora, a sociedade espera que a escola cumpra as expectativas sociais, relativamente às capacidades

de leitura e às práticas de leitura dos cidadãos, aceitando que é importante saber ler e ler, e reconhecendo que a escola é o lugar privilegiado para a produção de leitores.

Já a segunda missão atribuída à escola é eventualmente menos conhecida, talvez porque mais moderna na escola e na sociedade em geral. Na verdade, segundo Magalhães e Alçada (1988), embora há já algum tempo muitos professores encaminhassem os alunos para a leitura, só recentemente se assinalou à escola o objectivo de formar leitores. A leitura recreativa, de lazer, passou então a ser vista na escola como uma aliada do estudo, concordando-se que representa um enriquecimento pessoal.

Os próprios professores consideram importante a sua actuação para a aquisição do gosto pela leitura por parte dos seus alunos e têm a preocupação em realizar com as suas turmas actividades, que promovam o gosto pela leitura (MAGALHÃES e ALÇADA, 1994). Por outro lado, notamos uma mudança actualmente na família em relação ao passado, uma vez que hoje uma percentagem elevada de pais autoriza a leitura recreativa em tempo de aulas, o que não sucedia antigamente (MAGALHÃES e ALÇADA, 1994).

De acordo com Dionísio (2000), a escola é o lugar privilegiado para a estruturação de uma comunidade leitora, cuja acção se estenderá para fora desta instituição, uma vez que, para muitas crianças, é o único lugar onde poderão tomar contacto com o livro e com a leitura.

Desse modo, a escola em geral e os professores em particular têm como mis-

são (entre outras, claro) formar crianças leitoras, criando nelas o gosto pela leitura e, simultaneamente, fomentando a aquisição de hábitos de leitura.

No entanto, essa missão da escola em formar crianças leitoras começa mais cedo, no contexto do jardim de infância, uma vez que, de acordo com Azevedo e Rosa (2003), o pré-escolar¹ é um momento altamente favorável para suscitar junto às crianças a emergência de práticas de literacia.

Segundo Silva (1997), durante o período do pré-escolar, pretende-se que as crianças gradualmente tomem consciência das funções e das normas do código escrito e, principalmente, que tenham curiosidade em aprender mais sobre a leitura e sobre a escrita.

Assim, o educador de infância possui um papel marcante, na medida em que pode proporcionar a criação de contextos que familiarizem a criança com o código escrito (AZEVEDO e ROSA, 2003), contribuindo, desse modo, para promover a emergência nas crianças da leitura e da escrita e para fomentar o gosto pelo livro, a curiosidade e o gosto pela leitura.

Aliás, segundo Debus (2003), a criança dos zero aos seis anos ainda não decodifica o código linguístico, mas faz-se leitora e apropria-se da leitura através da mediação do educador de infância.

Para a consecução com sucesso da missão de formar crianças leitoras, os educadores de infância e os professores desempenham vários papéis: um primeiro papel do professor é o papel de mediador (HERDEIRO, 1980; BASTOS, 1992; CERVERA BORRÁS, 1992; SO-

BRINO, 2000) entre a criança e o livro. Segundo Herdeiro (1980), é durante a fase de escolaridade que se desenvolvem os interesses e os hábitos de leitura na criança e no jovem. Por isso, a escola é o mais directo intermediário entre a criança e o livro, e da sua acção depende a dimensão que o acto de ler adquire para a criança e o carácter da relação que se estabelece entre esta e o livro.

O professor deverá ter, pois, o papel de um mediador informado (BASTOS, 1992; CERVERA BORRÁS, 1992), que é capaz de propor e de orientar leituras, de acordo com as capacidades e os interesses das crianças.

Um outro papel reservado ao professor é o papel de incentivador da leitura e do gosto pela leitura (GOMES, 1996; MAGALHÃES e ALÇADA, 1988; 1994; SOBRINO, 2000). Assim, os professores devem incentivar as crianças a lerem, nos seus tempos livres, os livros de que gostam, estimulando desse modo o gosto pela leitura. Os professores devem ainda, dentro da sala de aula, proporcionar aos alunos um encontro agradável com os livros, incentivando-os a ler.

Um terceiro papel do professor seria o papel de orientador (HERDEIRO, 1980) das leituras das crianças. Para desempenhar com eficácia esse papel, o professor tem de conhecer os interesses das crianças, tem de ter em conta as situações e os tipos de leitura, para que possa guiar as leituras dos alunos de forma a que estas vão ao encontro do seu universo e, conjuntamente, criem novas solicitações, alargando o horizonte das crianças (HERDEIRO, 1980).

Além dos já referidos, parece-nos

que ainda podemos identificar um outro papel da escola e do professor, que será um papel formativo (BALÇA e COSTA, 2000). Na verdade, cremos que o professor não poderá ir só ao encontro do gosto dos alunos, das suas preferências em termos de leitura, pois, como afirma Cervera Borrás (1992), não é possível gostar daquilo que se ignora.

Ao professor cabe actuar de forma competente e mesmo inovadora, proporcionando às crianças, de acordo com o seu nível etário e com o seu nível de competência leitora, obras de diversos autores, de estilos diferentes, que abordem outros temas, ajudando-os a descobrir a multiplicidade que encerra o mundo do livro, da leitura e da literatura.

Na realidade, Magalhães e Alçada (1994) alertam para o facto de ser uma mais valia o conhecimento, que os professores (e os pais) possivelmente tenham dos gostos e das preferências das crianças. Esse conhecimento permitirá aos adultos o diálogo com as crianças e a consequente orientação das suas leituras, sem agressões.

Segundo estas autoras, forçar as crianças a lerem obras de que não gostam ou proibir a leitura das obras que mais apreciam representa um corte no diálogo entre o adulto e a criança, que pode dar origem ao afastamento da criança da leitura. O ponto de partida para despertar nas crianças o prazer da leitura seria, então, saber claramente quais os livros a que elas aderem espontaneamente e explorar esse gosto.

Realmente, também Bastos (1992) apresenta uma opinião semelhante, quando afirma que, para que exista

entre a criança ou o jovem leitor e a realidade literária um encontro gratificante, é indispensável possibilitar-lhes o contacto com áreas da escrita relacionadas com os seus interesses e com as suas necessidades.

Para que o professor possa actuar de forma esclarecida, proporcionando entre o aluno e o livro uma relação comunicativa, pode ser relevante o seu conhecimento das etapas de desenvolvimento intelectual da criança e do jovem e as consequentes alterações das suas preferências literárias (BASTOS, 1992).

Na mesma linha, para Santos (2000), uma condição fundamental para promover o gosto e o prazer pela leitura e para formar bons leitores é proporcionar às crianças e aos jovens o contacto com livros apropriados para a sua faixa etária, tendo sempre presente a relação entre as etapas de desenvolvimento da criança e do jovem e os seus interesses literários.

No entanto, não podemos deixar de reflectir sobre as observações de Sousa (1992), que recomenda alguma prudência em relação ao facto de pensarmos que apenas os textos contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos. Para esta autora, mais importante do que os textos é a alteração do próprio contexto pedagógico da sala de aula, enquadrado por princípios de avaliação. A alteração desse contexto pedagógico permitirá que os alunos leiam voluntariamente, com uma maior autonomia, o que implicará também uma maior liberdade na escolha das obras a ler.

Na verdade, segundo Dionísio (2000), a escola deve criar condições para proporcionar aos seus alunos experiências de leitura que não sejam “dolorosas”, ou seja, que os alunos não façam uma associação exclusiva entre o livro e o estudo com um carácter imposto. A escola deve, assim, proporcionar situações em que os encontros entre os alunos e os livros sejam “potencialmente mais felizes”, sejam em função das suas preferências.

Desse modo, a escola deve ser a intermediária entre a leitura, os livros e os seus alunos, e deve proporcionar aos estudantes um contacto com a leitura e com os livros que não se revista do carácter negativo, que por vezes está presente no binómio leitura/tarefas escolares.

No entanto, achamos que Debus (2003) introduz um ponto inovador nesta relação entre a escola / professor, a criança, a leitura e os livros. Segundo esta autora, deve-se constituir “uma tríade produtiva e dialógica”, para que se substancie um trabalho efectivo com o texto literário. Esta “tríade produtiva e dialógica” representa três aspectos do trabalho do professor, que promovem o encontro da criança com a leitura literária, contribuindo naturalmente para a formação de crianças leitoras.

Assim, o professor tem que conhecer o repertório literário que as crianças já possuem, que trazem do espaço familiar para dentro da escola e, por outro lado, o professor deve comprometer-se em ampliar este repertório inicial das crianças. O aspecto inovador dessa tríade cremos ser o facto de o professor encarar as crianças como autoras

da sua própria produção literária. O professor terá, então, de desenvolver nas crianças a criatividade, para que se efective a construção de um novo repertório literário.

Dessa forma, segundo Debus (2003), o ideal seria pensar a criança como receptora e produtora de cultura, isto é, a criança recebe a produção cultural produzida para ela, mas ela própria é também produtora de cultura.

Na verdade, cremos que estes papéis desempenhados pelo professor, na promoção do gosto pela leitura e no fomento dos hábitos de leitura dos alunos são complementares. O professor deve ser um interlocutor competente e deve ousar na escolha e na aproximação dos livros à criança leitora.

O professor tem, acima de tudo, de estar informado sobre as criações literárias para as crianças e para os jovens e, igualmente, sobre o nível de competência leitora e sobre as preferências de leitura dos mais novos, para que possa cumprir com eficácia estes papéis.

No entanto, parece que não basta ao professor estar informado sobre as mais recentes criações literárias ou sobre os gostos literários dos seus alunos, para promover o gosto pela leitura. Outro factor que terá algum peso na promoção do gosto pela leitura e na formação de hábitos de leitura nos alunos serão os hábitos de leitura e o gosto pela leitura do próprio professor.

Em diversos estudos, inúmeros autores, quase de forma unânime, estabelecem uma relação forte entre o gosto pela leitura e os hábitos de leitura do docente

com a promoção do gosto pela leitura e dos hábitos de leitura nos alunos.

Desse modo, Tonucci (1989) afirma que um professor que não goste de ler nunca poderá suscitar nos seus alunos o gosto pela leitura. Do mesmo modo, Magalhães e Alçada (1988) partilham opinião idêntica, afirmando que um professor que não goste de ler não conseguirá transmitir o gosto pela leitura aos seus alunos, uma vez que dificilmente se transmite um gosto que se não tem ou o entusiasmo por algo que não se pratica.

Segundo Sousa e Gomes (1994), é fundamental, para formar leitores, que o adulto sinta a leitura como algo imprescindível e que transmita às crianças e aos jovens o entusiasmo e o prazer que a leitura lhe proporciona. Para Gomes (1996), um adulto só transmite o gosto de ler se tem enraizada a paixão pelos livros e se foi formado no sentido de saber comunicar essa paixão às crianças.

Do mesmo modo, Sobrino (2000) sublinha que as crianças só adquirem hábitos de leitura duradouros se professores convictos e entusiastas pela leitura forem capazes de as contagiar com o gosto e o prazer pela leitura.

Assim, as estratégias propostas, para que o professor comunique aos seus alunos a sua predilecção pela leitura e pelos livros estão relacionadas com a partilha de leituras entre o professor e os seus alunos.

Para Lage Fernández (1999), a melhor estratégia para formar leitores é compartilhar leituras com os alunos, contagiando-os com o entusiasmo por aquilo que se lê. Nesse sentido, Cortés Criado (2001) propõe como sendo uma

estratégia evidente para promover o gosto pela leitura o simples facto de os alunos verem os professores lerem. Para este autor, quando o professor recomenda um livro aos seus alunos, o principal é que ele já tenha lido esse livro.

Mañà Terre (1996), de algum modo, sintetiza essa relação entre o professor, o aluno e a leitura ao afirmar que, se o professor ler e tiver uma ampla experiência leitora e, simultaneamente, conhecer bem a criança, conseguirá propor um livro que lhe desperte o desejo de ler.

Na verdade, Sobrino (2000) distingue, na actuação da escola, uma animação contínua da leitura de uma animação esporádica da leitura. Assim, uma animação contínua da leitura na escola é uma animação que se realiza de forma permanente, diária, sem praticamente nos apercebermos dela, criando um ambiente favorável ao encontro dos alunos com os livros.

A animação esporádica da leitura na escola é efectivada através de diversas práticas, que têm como objectivo promover o encontro dos alunos com os livros, estimular o gosto pela leitura, fomentando a aquisição de hábitos de leitura nos alunos.

No entanto, Sobrino (2000) alerta para o facto de, se não existir uma verdadeira animação contínua da leitura na escola, as práticas que constituem a animação esporádica da leitura revelarem-se muito pouco eficazes na conquista e na formação das crianças leitoras.

Realmente, toda a comunidade escolar tem um papel a desempenhar na promoção da leitura junto das crianças e, consequentemente, na formação de

leitores, uma vez que qualquer plano de promoção da leitura implementado na escola requer trabalho em equipe e implica todo o colectivo vinculado à escola.

Muitas são as práticas de animação da leitura esporádica promovidas pela escola, com o intuito de promover a leitura e o livro e de formar crianças leitoras, como, por exemplo, as feiras do livro, o encontro com escritores ou ilustradores, a visita à biblioteca escolar ou à biblioteca pública ou a dinamização da biblioteca de turma (Magalhães e Alçada (1994); Gomes (1996).

Porém, dentre as inúmeras práticas para a animação da leitura esporádica na escola, gostaríamos de distinguir, porque talvez sejam mais comuns no quotidiano da prática pedagógica, a “hora do conto” e a leitura na sala de aula.

A hora do conto, de um modo geral mais frequente na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, segundo Gomes (1996), apresenta dois objectivos, que concorrem para fomentar na criança o gosto pela leitura.

Assim, a hora do conto daria resposta à necessidade infantil de ouvir histórias – que, segundo Albuquerque (2000), é uma das maiores paixões das crianças –, proporcionando as condições para que no futuro venham a apreciar outras leituras. Por outro lado, estimula nas crianças a curiosidade pelo código escrito, pela leitura, criando nelas o desejo de aprender a ler.

Na verdade, Lage Fernández (1999) e Veloso e Riscado (2002) salientam que a hora do conto favorece e implica um vínculo afectivo entre o educador / professor, contadores de histórias e as crianças.

Ainda para Veloso (2002), é através da hora do conto que podemos cativar as crianças e estabelecer a cumplicidade para uma efectiva semiose literária. Esse vínculo emocional, essa partilha e esta interacção enriquecedoras, entre professor e crianças, propiciado pela hora do conto contribuem para o desenvolvimento do prazer de ler e para a formação de crianças leitoras.

Outra prática para a animação da leitura esporádica é a leitura na sala de aula, quer do professor quer dos alunos. Se, para Sousa (1992), a leitura é fundamentalmente um acto de natureza privada, há autores que consideram como sendo uma estratégia válida para promover o gosto pela leitura entre os alunos a leitura em voz alta.

Intimamente relacionada com a hora do conto, surge-nos a leitura em voz alta feita pelo professor para os alunos. Tonucci (1989) e Cortés Criado (2001) salientam o valor afectivo desta leitura em voz alta para a criança, que escuta o adulto que lhe lê um livro, configurando-se essas ocasiões como momentos de atenção, de partilha e de enriquecimento interior para a criança.

Já Debus (2001; 2003) coloca a ênfase no valor linguístico e formativo da leitura em voz alta feita pelo professor. Para esta autora, a leitura em voz alta feita pelo professor permite aos alunos aproximarem-se da norma culta da língua, tomarem contacto com um vocabulário rico e ampliarem as suas capacidades linguísticas.

Menos pacíficas são as considerações em torno da leitura em voz alta feita pelos alunos, na sala de aula. Tonucci

(1989) e Lage Fernández (1999) só vêm sentido na leitura em voz alta feita pelos alunos na sala de aula se esta for previamente trabalhada e se estiver relacionada com actividades como o teatro, a leitura de poesia ou a leitura de textos a turmas de alunos mais novos.

Para os alunos mais velhos, Cadório (2001) propõe como uma estratégia eficaz que sejam os próprios alunos a partilhar com os outros colegas as suas experiências de leitura, uma vez que pode ser estimulante para estes alunos perceberem que os colegas aderirem e gostarem de ler determinada obra.

Contudo, apesar de todas essas preocupações relacionadas com a formação de crianças leitoras, evidenciadas pela escola em geral e pelos professores em particular, há autores, como Peças (1993), Castanho (1997), Castro (1998) ou Sousa (2000), que afirmam que a escola, enquanto instituição, nem promove a leitura, não forma crianças e jovens leitores.

Segundo Peças (1993), as práticas de leitura (e de escrita) na escola não contribuem para o desenvolvimento linguístico dos alunos e não concorrem para a formação de crianças leitoras, na medida em que o envolvimento de leitura que a escola proporciona aos seus alunos é “paupérrimo”, quer em qualidade, quer em diversidade.

Para Castanho (1997), a escola não promove a leitura junto dos seus alunos, em razão de determinados factores, como bibliotecas reservadas a espaços fechados e falta de bibliotecários qualificados ou a inexistência / escassez de diversos materiais de leitura em locais de fácil acesso para os alunos.

Já Castro (1998) aponta como possíveis factores para a escola não promover leitores a escolha dos textos para leitura, as dimensões textuais privilegiadas ou as orientações de leitura valorizadas.

Sousa (2000) afirma que, quer os textos e quer as práticas de leitura presentes na escola não contribuem para formar crianças leitoras. Segundo a autora, a escola reproduz uma comunidade de leitores, mas por obrigação, uma vez que na escola lê-se por necessidade, por imposição, não pelo prazer da leitura.

Parece-nos que vários factores poderão contribuir para que a escola não esteja a desempenharem plenamente a sua função de promover a leitura e de formar crianças leitoras. Assim, cremos que os factores enunciados por Peças (1993), Castanho (1997), Castro (1998) ou Sousa (2000) se prendem, fundamentalmente, às práticas de leitura na escola e aos recursos educativos, como sejam as bibliotecas escolares e os materiais de leitura que a escola apresenta para leitura às crianças e aos jovens.

De acordo com Castro e Sousa (1998), existe uma tendência na escola, de que os professores (mas também os pais) considerem que a formação de leitores está completa nos primeiros anos de escolaridade, não “entendendo que os alunos mais velhos são leitores em construção”. Desse modo, a escola não promove actividades relacionadas com a promoção da leitura para os níveis mais adiantados de escolaridade, deixando de proporcionar o contacto entre os jovens leitores e com materiais de leitura cativantes.

Esse não-entendimento por parte

da escola dos alunos mais velhos como sendo leitores a formar parece-nos que começa logo muito cedo, no 1º ciclo do ensino básico. Gomes (1996) assinala que, no 1º ciclo do ensino básico, é comum assistir-se a um recuo no contacto com os livros e na sensibilização para a leitura em relação às crianças que frequentaram a educação pré-escolar, que se manifesta designadamente na actividade de ouvir histórias.

Por outro lado, ainda segundo Gomes (1996), algumas práticas de leitura, adoptadas no 1º ciclo do ensino básico não concorrem para formar nas crianças o gosto e o prazer pela leitura. Dentre essas práticas de leitura destacam-se o encarar a leitura como uma actividade de decifração dos signos escritos e de oralização do texto sem colocar no mesmo plano a compreensão e a descoberta de linhas de sentido o uso excessivo dos manuais escolares e o raro recurso ao livro, quer como fonte de prazer, quer como fonte de conhecimentos.

Do mesmo modo, Veloso (2001) assinala essa questão quando afirma que, já no 1º ciclo do ensino básico as práticas adoptadas são muito condicionadas pelos conteúdos dos programas escolares, levando os professores a excluírem da sua prática pedagógica momentos de exclusiva fruição do texto, encarando-os como uma perda de tempo, o que certamente não contribuirá para a formação de crianças leitoras.

Por outro lado, como afirma Escarpit (1999), à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras infantis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas.

Segundo Escarpit (1999) e Sobrino (2000), é nesta fase que se perdem muitos leitores, uma vez que os alunos muitas vezes se limitam a ler (com dificuldade e com relutância, de acordo com Cadório (2001) as obras obrigatórias previstas nos programas escolares, não sendo incentivados pela escola a lerem algo mais do que essas leituras impostas.

No entanto, segundo Escarpit (1999) e Cadório (2001), isso não significa que os alunos mais velhos não leiam e, portanto, que não se continuem a implementar estratégias que levem à manutenção do gosto pela leitura nesses mesmos alunos.

Essa perda de leitores deve-se, ainda, ao facto de, segundo Escarpit (1999) e Sobrino (2000), o professor desconhecer a literatura juvenil, motivo por que não pode orientar as leituras dos seus alunos, iniciando-os simultaneamente na literatura clássica, por imposições programáticas, por vezes de modo forçado e com resultados negativos, não fornecendo uma ponte entre as leituras juvenis e as leituras adultas.

Segundo Cadório (2001), uma estratégia possível para estabelecer essa ponte entre as leituras dos alunos, sobretudo entre leituras programáticas impostas e leituras livres, pode ser a mistura, na sala de aula, de obras do cânone literário instituído com obras de literatura juvenil, capazes de atrair os jovens.

Assim, talvez a escola possa propor materiais de leitura cativantes aos seus alunos mais velhos, contribuindo não só para a manutenção de hábitos de leitura nos alunos, evitando a tal perda de leitores nessas faixas etárias, mas também

propiciando condições para que se possa ganhar mais jovens para a leitura.

Apesar de todas as críticas apontadas ao desempenho da escola na promoção da leitura e na formação de crianças leitoras, na realidade é na escola que muitas crianças tomam contacto pela primeira vez com o livro e é a escola o único lugar onde poderão conviver com o livro, com a leitura e com a literatura infantil e juvenil. Na verdade, como afirma Dionísio (2000), a escola é um lugar natural de formação de leitores.

Abstract

This text is a reflection upon the role of the school in the fostering and support of reading among children and teenagers. The school has an utmost attribution to motivate the acquisition of reading habits among young people and, consequently, to form them as readers.

Key-words : School; Reading; Fostering the Reading.

Referências

- ALBUQUERQUE, Fátima. *A hora do conto*. Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola. Lisboa: Teorema, 2000.
- AZEVEDO, Fernando Fraga (Coord.). *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003.
- AZEVEDO, Fernando Fraga; ROSA, Marisa. Para a emergência da literacia em contexto de jardim de infância. In: AZEVEDO, Fernando Fraga, *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 14-16.
- BALÇA, Ângela C. P.; COSTA, Paulo J. L. A escola como promotora de alunos leitores: que espaço para a literatura infanto-juvenil? In: Ángel Suárez MUÑOZ.
- NÚÑEZ, Eloy Martos. (Org.). *Identidad cultural del niño, tradiciones y literatura infantil*. Actas del seminario internacional y exposiciones de literatura infantil. Badajoz: Diputación Provincial, 2000. p. 71-78.
- BASTOS, Glória. Para uma pedagogia da leitura: o papel da Literatura infantil e juvenil. *Discursos*. Estudos de língua e cultura portuguesa, Lisboa: Universidade Aberta, n. 2, p. 29-35, 1992.
- CADÓRIO, Leonor. *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.
- CASTANHO, Graça. A escola: comunidade de leitores. In: LEITE, Laurinda; DUARTE, Maria da Conceição; CASTRO, Rui Vieira; et al. (Org.). *Didácticas / metodologias de educação*. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 563-573.
- CASTRO, Rui Vieira. A leitura e a escrita em contexto escolar: para a caracterização de um campo de investigação. In: CASTRO, Rui Vieira; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio. (Org.), 1998. p. 39-54.
- CASTRO, Rui Vieira, SOUSA, Maria Lourdes Dionísio. Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In Rui Vieira CASTRO & M. Lourdes Dionísio SOUSA (Org.), 1998. p. 129-147.
- _____. *Entre linhas paralelas*. Estudos sobre o português nas escolas. Braga: Angelus Novus, 1998.
- CERVERA BORRÁS, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. 2 ed. Bilbao: Mensajero / Universidad de Deusto, 1992.
- CORTÉS CRIADO, José. La lectura, un arma cargada de futuro. *CLIJ. Cuadernos de Litera-*

tura Infantil y Juvenil, n 135, 24-29, 2001.

DEBUS, Eliane S. D. *As condições de produção da leitura literária na educação infantil*. Disponível em: <http://caracol.imaginario.com/dobrasdaleitura/revisao/index.html>.

DEBUS, Eliane S. D. A leitura literária na educação infantil: festaria de brincança. In: AZEVEDO, Fernando Fraga. *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 225-244.

DIONISIO, Maria de Lourdes. *A construção escolar de comunidades de leitores*. Leituras do manual de Português. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

ESCARPIT, Denise D. Adolescência: leitura(s) em liberdade? In: GOMES, José António; ZIMMERMANN, Patrick (Coord.). *Do Dragão ao Pai Natal*. Olhares sobre a literatura para a infância. Comunicações dos Encontros Luso-Galaico-Francófonos do Livro Infantil. Porto: Campo das Letras, 1999. p. 71-87.

GOMES, José António. *Da nascente à voz* – Contributos para uma pedagogia da leitura. Lisboa: Caminho.

HERDEIRO, Maria Bernardette. Dimensão pedagógica da leitura. In: COELHO, Jacinto do Prado (Org.). *Problemática da leitura* – aspectos sociológicos e pedagógicos. Lisboa: INIC, 1980. 35-47.

LAGE FERNÁNDEZ, Juan José. Conspirando contra la lectura. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 112, p. 27-36, 1999.

MAGALHÃES, Ana Maria; ALÇADA, Isabel. *Ler ou não ler eis a questão*. Lisboa: Caminho. 1988.

_____. *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa, Caminho, 1994.

MAÑÀ TERRE, Teresa. Literatura juvenil e lectura para jóvenes. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona: Graó, n. 9, p. 15-20, 1996.

PEÇAS, Américo. A escrita e a leitura. *Noesis*, Instituto de Inovação Educacional, n. 26, p. 56-64, 1993.

SANTOS, Elvira Moreira. 2000. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Um estudo em escolas secundárias. Coimbra: Quarteto

SILVA, Isabel Lopes. Abordar a escrita na educação pré-escolar. *Noesis*. Instituto de Inovação Educacional, n. 44, p. 34-35, 1997.

SOBRINO, Javier García (Org.). *A criança e o livro*. A aventura de ler. Porto: Porto Ed. 2000.

SOUSA, Maria Elisa. *Ler na escola*. O manual escolar e a construção de leitores. Dissertação (de Mestrado): Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, (mns. polic.). 2000.

SOUSA, Maria Elisa; GOMES, José António. *Ler é preciso?* A escola e a leitura. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY. 1994.

SOUSA, Maria de Lourdes. O desenvolvimento do gosto pela leitura, as obras para leitura integral e o contexto “sala de aula”. Análise de algumas relações. In: AAVV. *Linguística e ensino-aprendizagem do português*. Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri / APL, 1992. p. 102-110.

TONUCCI, Francesco. El nacimiento del lector. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, n. 5, p. 8-13, 1989.

VELOSO, Rui Marques. Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. Porto: Campo das Letras, n. 6, p. 22-24. 2001.

VELOSO, Rui Marques. “Curtir” literatura infantil no jardim de infância. In: FERNANDA L. VIANA, Marta Martins; COQUET, Eduarda. (Coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. p. 107-115.

VELOSO, Rui Marques; RISCADO, Leonor. Literatura infantil, brinquedo e segredo.

malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude. Porto: Campo das Letras, n. 10, p. 26-29, 2002.

Notas

¹ Departamento de Pedagogia e Educação, Universidade de Évora, Portugal.

² O sistema educativo português, até à data, compreende, entre outras, a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) e a educação escolar, dividida em ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O ensino básico compreende o 1º ciclo (dos 6 aos 10 anos), o 2º ciclo (dos 11 aos 12 anos) e o 3º ciclo (dos 13 aos 15 anos), sendo assim a escolaridade obrigatória de 9 anos. Em Maio de 2004, a Assembleia da República aprovou uma nova Lei de Bases da Educação, a entrar em vigor brevemente, que consagra como sendo de 12 anos a escolaridade obrigatória, tornando não só obrigatórios o ensino básico, como também o ensino secundário.