

# A construção escolar do Plano Nacional de Leitura português: do discurso político às práticas

MARIA JOSÉ GAMBOA  
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

---

## 1. Introdução

Nas sociedades atuais, a literacia, em geral, e a leitura, em particular, surgem como práticas associadas ao desenvolvimento individual e coletivo. Esta associação da leitura à noção de desenvolvimento e a evidência de uma sociedade atormentada, pela necessidade de crescimento económico, e inquieta quanto ao seu futuro, fazem com que se redimensione o valor simbólico das práticas de literacia, sendo estas, conseqüentemente, revalorizadas politicamente (Graff e Duffy, 2008).

Assim, ao entendimento da leitura como uma porta de acesso à informação e à construção do conhecimento, condicionadora do sucesso escolar e social do indivíduo, acresce a responsabilidade social e política de criar condições que favoreçam o acesso a ambientes de leitura e à possibilidade de crescimento cognitivo e linguístico e de exercício da língua, na sua plurifuncionalidade semiótica.

Portanto, se a efervescência política em torno da leitura e da formação de leitores emerge da consciência dos seus múltiplos valores, decorre também da constatação da sua falta, entendida como limite ao desenvolvimento pessoal e coletivo.

Na gênese desta efervescência está um discurso de não leitura, construído no nível internacional e nacional (Elley, 1992; Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993); OCDE, 2001, 2004, 2007) que transforma a leitura num problema social, criando a necessidade de políticas de promoção de práticas de leitura e legitimando a intervenção política (Soler, J. e Openshaw, R.2006).

No caso português, a criação do Plano Nacional de Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho) integra este processo, de reconhecimento da relevância da leitura para a formação educativa e social do Homem.

Esta medida política tem por objetivo a diminuição de níveis baixos de literacia, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura, tidos como fatores de desenvolvimento social, cultural, económico e político.

Politicamente enfatiza-se a necessidade de ler, de fazer ler os portugueses, que não leem ou leem pouco, e de desenvolver competências e hábitos de leitura e de escrita.

Neste contexto de intervenção política, o PNL português recoloca as questões da formação de leitores no centro do debate político, instituindo-se como um quadro macroregulador e potencialmente

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 60/3 – 15/11/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



reconfigurador de modos coletivos e pessoais de ser leitor e dos modos de formar leitores. Abre-se, deste modo, um horizonte de possibilidades de investigação que importa conhecer.

## 2. Contextualização do estudo

A integração do PNL no campo escolar constitui, do ponto de vista da investigação, uma oportunidade para descrever e interpretar a sua receção pela comunidade escolar. No caso do estudo que apresentamos, pretendíamos, especificamente, compreender a sua lógica de receção local.

Os dados que apresentamos neste texto decorrem de uma investigação de doutoramento sobre a construção escolar do PNL e reportam para o ano de 2007- 2008. Pretendíamos observar, descrever e problematizar as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL, num agrupamento de escolas do ensino básico. Foram envolvidos, no estudo, todos os professores do 1.º e 2.º ciclos envolvidos com o PNL (13 docentes); o diretor e o assessor técnico-pedagógico dos órgãos de direção; a professora coordenadora da biblioteca escolar; os coordenadores dos diferentes departamentos disciplinares, assim como os alunos e os pais num total de 205 e 98, respetivamente.

Do ponto de vista metodológico, privilegiámos quer um olhar quantitativo, através de questionários, quer um olhar qualitativo, objetivado em entrevistas. O dispositivo de investigação integra igualmente a recolha de documentos e de materiais pedagógicos, mobilizados no âmbito das práticas de leitura.

Pretendíamos, portanto, compreender os modos de receção e de recriação do PNL, considerando as práticas, os textos, os recursos, os espaços e os tempos mobilizados em práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Esta compreensão implicou que considerássemos os horizontes teóricos e metodológicos inscritos nos textos programáticos do PNL, em particular os programas “Está na hora da leitura” direcionado para o 1.º ciclo e “Quanto mais livros melhor”, para o 2.º ciclo de escolaridade, e sobretudo que conhecêssemos os sentidos construídos, contextualmente, em torno das práticas de leitura, quer por professores, quer por alunos e seus encarregados de educação, iluminando-os em função do quadro teórico que sustenta as suas propostas e da investigação no âmbito da formação de leitores.

## 3. Os programas “Está na hora da leitura” e “Quanto mais livros melhor”

Os nomes dos programas “Está na Hora da Leitura” e “Quanto Mais Livros Melhor” são reveladores do forte investimento escolar na disponibilização de tempos letivos de leitura e de recursos, entendidos como fatores determinantes para a formação de leitores. Aposta-se, portanto, na criação da necessidade de ler todos os dias e de ler todos os textos, estratégias destinadas a capitalizar hábitos que se espera que conduzam à mudança de objetos de leitura e ao desejo de ler durante todo o ciclo de vida do sujeito.

Do ponto de vista conceptual, estes programas, que integram o PNL, estão ancorados numa perspetiva cognitiva e sociocultural da leitura (Guthrie, J.T. e Anderson, E. (1999); Barré-de, Miniac, C., Brissaud, C. e Rispail, M. (2004). Apesar de nos textos programáticos do PNL não se assumir explicitamente

essa ancoragem, certo é que a leitura é entendida como uma atividade linguística, estratégica de construção de significados feita na consideração da especificidade do leitor e dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos textuais e contextuais. O envolvimento dos sujeitos com as literacias é, assim, condicionado pela singularidade do leitor, pela diversidade e qualidade dos textos, dos recursos e pelas oportunidades de participação pessoal e social (Barbero, J. M., 2006).

Particularmente significativo é o silêncio em torno de uma conceptualização de leitura, enquanto prática cultural ideologicamente motivada. Não é claro, nestes programas, que toda a produção semiótica, para além de uma faceta representacional, social, pressupõe uma dimensão ideológica (Vasquez V., Muise, M., R.; Adamson, S.; Heffernan, L., Chiola-Nakai, D. e Shear, J., 2003).

Ainda assim, se parece não haver um discurso de rutura com os discursos anteriores, nomeadamente se considerarmos os Programas de Português em vigor, aquando da implementação desta medida política (DGEBS 1991), na verdade enfatiza-se a importância de abertura da escola à leitura de livros, de textos literários e não literários, propondo-se a multiplicação dos modos de acesso aos textos. Neste domínio, constata-se que as propostas pedagógicas e didáticas apresentadas no nível deste discurso programático pressupõem uma ancoragem dos protocolos de leitura na especificidade dos textos a ler e na necessidade de assegurar percursos de leitura de complexidade crescente. O desejado desenvolvimento progressivo do aprendiz leitor parece fazer-se quer pela consideração dos textos propostos, quer da complexidade das tarefas propostas, ainda que esta não seja uma dimensão explícita ao nível do discurso.

Um aspeto particularmente relevante dos textos programáticos do PNL, diz respeito à valorização de toda a sociedade como um espaço educativo. Assim, verifica-se o alargamento de contextos para o desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura, especificamente através da promoção da participação da família e de recursos como a biblioteca escolar e municipal.

Implícito fica, pois, no nível da narrativa política, a ideia de que o envolvimento dos sujeitos com os textos está fortemente condicionado pela capacidade de monitorização de estratégias de compreensão leitora e pelas oportunidades de participação pessoal e social dentro e fora da escola.

#### 4. O que revelam os dados do estudo: zonas de luz e zonas de sombra na receção do PNL

O processo de análise e reflexão realizado ao longo deste estudo permitiu-nos verificar que há uma convergência entre o discurso político de (não) leitura, construído através de instrumentos nacionais de larga escala, e o discurso de reconhecimento das potencialidades do PNL, sendo claro que esta comunidade educativa declara uma adesão aos princípios e às finalidades, defendidas institucionalmente, bem como a algumas propostas sobre modos de agir com os livros. Os professores, ao reconhecerem, nesta medida política, um discurso com o qual se identificam, parecem, assim, indiciar a possibilidade de o assumirem nas suas práticas profissionais.

Efetivamente, os professores reconhecem-se nos objetivos do PNL, particularmente, quando constatamos a convergência entre os seus discursos sobre a não leitura e as respetivas implicações em

contexto escolar. Fica evidente que as razões invocadas para participar no PNL decorrem, sobretudo, de uma consciência da necessidade de intervir, contextualmente, também a partir da proposta política.

O que o nosso estudo parece evidenciar também é que, face a uma proposta política marcada por alguma inovação, os professores adotam o PNL, também pela possibilidade de dar continuidade a uma cultura de escola enraizada. Esta cultura de escola que, alicerçada nas questões da literacia, confirmada e explicitada no Projeto Educativo e no Projeto Curricular de agrupamento, parece impulsionar a adesão e a identificação dos professores aos princípios orientadores das práticas de promoção leitora, politicamente apresentados através do PNL.

Um dado claro é o reconhecimento das potencialidades inerentes ao PNL, por parte desta comunidade educativa, nomeadamente, o facto de esta medida política ter favorecido o enriquecimento do seu fundo bibliográfico. Efetivamente, é a constatação da necessidade de se democratizar o acesso ao livro e a outros suportes de leitura que motiva os professores à adesão ao PNL.

Da descrição e da interpretação de dados recolhidos junto de professores, alunos e pais, concluímos que para o agrupamento de escolas que integrou o nosso estudo, o PNL favoreceu a abertura a mais livros e a mais práticas de leitura na escola.

A disponibilidade de livros é apresentada como razão consensual para a evidência de mais leituras por todos os atores envolvidos.

Os professores reconhecem que o PNL favoreceu não só o conhecimento de um maior número de livros e de géneros textuais, como a sua diversidade nas práticas de leitura orientada e um trabalho sistematizado com livros e não com excertos textuais. Depois da presença onipotente do manual escolar, o livro parece, assim, ganhar relevo nas práticas de leitura deste agrupamento.

O facto de estas práticas de leitura constituírem uma experiência afetiva e emocional para estes leitores, torna evidente como o PNL abre um horizonte de possibilidades de formação de leitores. Efetivamente, os alunos declaram, maioritariamente, gostar de ler, sendo que o livro faz parte do seu universo de bens afetivos. Os alunos leem mais, leem textos de que gostam e realizam atividades que declaram gostar.

De modo semelhante, encontramos uma relação de vinculação clara com a biblioteca escolar. Este recurso e as pessoas que o dinamizam surgem marcadas por um forte investimento afetivo, por parte de docentes e alunos, afirmando-se, claramente, como motor genésico de práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Se a enumeração destes lugares de luz evidencia a possibilidade de formação de leitores no âmbito do PNL, é evidente também a presença de lugares de sombra, resistências, que podem perigar o horizonte de leituras aberto através desta medida política.

Num quadro de alguma ambivalência, o nosso estudo permitiu conhecer algumas zonas que parecem ensombrar a construção escolar do PNL. Estes lugares são construídos a partir da lógica das mediações e nestas, em particular, o agir dos professores que importa, agora, sistematizar. Neste processo de construção escolar do PNL, constituem zonas de sombra: i) o desenvolvimento de competências de leitura

por parte dos alunos; ii) o *corpus* de leituras; iii) as atividades programadas em torno dos livros; iv) o tipo de regulação dos textos programáticos do PNL.

Assim, se tanto professores como alunos e pais são unânimes na constatação da existência de alunos mais motivados e de mais leituras, importa destacar que não deixam também de apontar a falta de competências dos seus alunos como um fator perturbador da consecução dos objetivos do PNL. Deste modo, as práticas escolares de leitura parecem, do ponto de vista externo, não estar a criar condições para esse desenvolvimento.

Outro lugar de sombra, identificado pelo nosso estudo, prende-se com a questão do *corpus* textual. O que verificámos é que se as listas de livros para a infância, apresentadas pelo PNL, poderiam funcionar como instrumento de orientação face a uma produção editorial mais ou menos lábil (Riscado, 2002), constituindo uma possibilidade de modificação do *corpus* escolar pela abertura a todos os textos, preconizada pelo PNL, o verificado é a tendência para a homogeneidade. Na verdade, apesar de os professores afirmarem um maior grau de abertura ao conhecimento de outras obras, estes acabam por revelar preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo, e, neste, às histórias de aventura e mistério, assim como à leitura do texto poético.

A análise das práticas de leitura declaradas pelos professores revela, essencialmente, uma concentração de géneros textuais nada consentânea com a diversidade de gostos, necessidades dos alunos e com a função social atribuída hoje à leitura, afastando-se também das propostas do PNL. Este quadro poderá levar-nos a pensar que, estando a ler os mesmos géneros textuais, com predomínio para a narrativa, ignorando também outras tipologias textuais, poder-se-á estar a ler sempre com os mesmos objetivos, e/ou, no caso do texto literário, poder-se-á estar a ler com objetivos documentalistas e eferentes. Se os géneros lidos encerram protocolos de leitura específicos, então, o professor pode não estar a ensinar a reconhecer as diferentes formas do uso da linguagem, especificamente, as suas dimensões representativas, mas também expressivas, simbólicas e catárticas.

Na mesma linha, o que releva dos objetos declarados é talvez um percurso de leitura feito de "acumulação" em detrimento de um "itinerário de aprendizagem" (Dispy e Dumortier, 2008), isto é, poder-se-á estar a ler não considerando que os géneros determinam em parte constrangimentos e possibilidades de leitura, nem percebendo que permitem o desenvolvimento de competências de leitura específicas.

A integração de outros textos nas práticas escolares de leitura não parece assim acolher junto dos professores um eco favorável, apesar de a escola ser ainda para muitos "o único lugar de contacto com os livros e a leitura" (Dionísio, 2000: 44). Ao não clarificar as multifuncionalidades da leitura, enquanto prática social e cultural, através da não seleção de diferentes textos, e da sua leitura em função das respetivas características e convenções mais ou menos estáveis e dos seus funcionamentos comunicacionais, a escola poderá não estar a criar ambientes de *escolarização de leitura adequada* (Soares, 1999), perpetuando, assim, desigualdades sociais.

Naturalmente que importa questionar o lugar dos objetos de leitura na escola e a construção que se faz do leitor a partir deles. O homem social que se quer construir, na escola, não será alheio à valorização política de práticas de leitura utilitárias e de práticas de leitura literária. Neste processo, escolher os objetos a ler não é uma atividade neutra, nem é irrelevante o tipo de questões que orientam essas escolhas.

Ter o texto disponível não pode ser a única condição de escolha. Se uma perspectiva sociocultural aconselha a cuidar a escolha, considerando o universo de referências socioculturais, os interesses e motivações dos alunos, não podemos negligenciar os objetivos cognitivos, culturais e estéticos das leituras escolares e, conseqüentemente, os textos lidos e os modos de os ler no sentido de ampliar os seus conhecimentos, construindo a possibilidade de a leitura favorecer um encontro do leitor com os textos e o desejo de o manter, sobretudo se tivermos presente que para alguns alunos a escola é o único lugar potencial de encontro com os textos.

Ler todos os textos, guiando os alunos nesta aprendizagem, centrando-a não só sobre os produtos mas sobretudo sobre os processos de leitura, parece ser um modo de promover uma leitura que não se confina ao espaço escolar e que poderá permitir seduzir jovens (não)leitores mais desprotegidos do ponto de vista social e cultural, tornando-os mais autônomos e conscientes da importância das leituras na sua formação pessoal.

Assim, se na esteira *do mito do literacia* (Graff, H. J., 1979) se questiona o “mito do livro”<sup>1</sup> como um obstáculo ao processo de vinculação do aprendiz-leitor à leitura e seus objetos, outras vezes enfatizam a importância de valorizar este recurso, considerando em particular a literatura (Tauveron, 2002; Dispy e Dumortier, 2008; Silva, 2010).

Para que a leitura seja poder e favoreça a construção de pessoas, cidadãos reflexivos, capazes do exercício pleno dos seus deveres e dos seus direitos, a escolha de ser leitor e de possuir o poder de selecionar os objetos a serem lidos, pressupõe que a escola crie condições para se escolher com conhecimento de causa. Fazê-lo, se implica uma abertura à diversidade de textos não pode ignorar os usos literários da linguagem, não raras vezes conotados com uma perspectiva elitista que importa contrapor (Silva, 2010).

Do ponto de vista do professor, importa também ter presente que se a literatura nos ensina porque não ensiná-la? (Pereira, 2005). É evidente, por isso, a necessidade de colocar e procurar respostas para as perguntas *porquê?* e *para quê?* e sobretudo para as questões “Por que motivos julgo que este texto justifica o tempo que tanto eu como os alunos lhe vamos consagrar? Que objectivos de aprendizagem nos permite ele perseguir?” (Dispy e Dumortier, 2008:178).

Considerando a importância de a escola construir um *leitor cosmopolita* (Dionísio, 2004), conhece-se a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções, os seus critérios de seleção e os modos adequados de os dar a ler, favorecendo, assim, o acesso a uma matriz cultural, estética numa lógica promotora da igualdade de oportunidades.

Neste sentido, os critérios de seleção de livros, utilizados pelos professores do nosso estudo, demasiado próximos do campo de interesses imediatos dos alunos, ainda que esteja presente uma preocupação com as suas competências, deixam antever que se silencia a importância de ler textos que, pela sua espessura semiótica, constituindo desafios para os alunos, lhes permitam o alargamento e a transformação do seu horizonte de experiências.

---

<sup>1</sup>Na esteira de Graff (1979), entendemos o “mito do livro” como a crença no pressuposto de que há uma relação invariável e direta entre a possibilidade de acesso a livros e o desenvolvimento de hábitos e de competências de leitura. Se o acesso a livros é essencial ao envolvimento do leitor, certo é que ele, por si só, não garante a desejada mudança de práticas.

De facto, este é um lugar de sombra alargado pela exclusividade de um modo de textualizar, o narrativo, através quer da escolha dos livros lidos, quer das mediações construídas essencialmente por meio de fichas de leitura e dos seus questionários.

No mesmo sentido, as práticas de leitura da escola privilegiam a dimensão da descodificação, por relação a outros modos de ler. Efetivamente, verificámos que o frágil investimento em atividades que pressupõem um alargamento do campo da leitura e o silêncio sobre os modos de ensino da compreensão leitora, propostos pelo PNL, não deixam de mostrar como é redutora a conceção de leitura que parece orientar as práticas deste agrupamento. Este dado torna evidente a necessidade da descrição e explicitação do quadro conceptual de sustentação do Plano, especificamente quanto a teorias da receção e socioculturais que poderiam, com vantagens, suportar as orientações didáticas apresentadas. A sua não explicitação, assim como o menor investimento dos textos do PNL, nas orientações didáticas apresentadas para os textos que estão na esfera do literário, podem ter contribuído para uma interpretação dos professores que não distinguem o que se prevê no Plano das práticas habituais e antigas, instituindo-se, assim, um pretexto para que muito pouco mude. A análise dos materiais didáticos mobilizados no âmbito deste estudo confirma essa tendência.

De modo semelhante, apesar de os programas do PNL apontarem para a necessidade de uma construção individual e coletiva de significados, não ficam explicitados que movimentos de leitura se esperam dos alunos. Assim, uma clarificação da conceção de leitura permitiria ver que competências urge desenvolver, quando a proposta é a leitura de livros literários.

Neste processo da construção escolar do PNL, não deixa também de ser estranha a forma distanciada como se vive a relação com a comunidade, nomeadamente com a família e a biblioteca municipal. Efetivamente, se o PNL parece ter aberto um horizonte de possibilidades para uma maior, mas ainda frágil, participação dos pais em atividades de leitura, certo é que a escola, na perspetiva dos pais, parece ainda ser um território dos professores e dos filhos, e na perspetiva dos professores os pais ainda não estão disponíveis para práticas mais frequentes.

A relação quase residual com a biblioteca municipal deixa também perceber como há ainda alguma dificuldade em fazer um aproveitamento de toda a vida social como um espaço educativo. Este aspeto não deixa de constituir um desafio para o presente, pois se a escola não cria a necessidade da biblioteca, se não se cria condições para que os jovens leitores tomem consciência da importância de frequentarem um lugar onde podem encontrar aquilo que já esqueceram e também aquilo que ainda não sabem, então, estaremos a adiar a possibilidade de promover um encontro com os livros que perdure para além da ligação *intra* muros escolares.

As zonas de sombra identificadas ganham espessura quando clarificamos os fatores perturbadores da receção do PNL. Assim, é evidente no nosso estudo que a forma como se vive a relação com o tempo dedicado às atividades do PNL é frequentemente tensa e geradora de perturbação. A invocação da falta de tempo para o cumprimento dos programas disciplinares, para a preparação para as provas de avaliação, aspeto que justifica a quase ausência de práticas que pressupõem um conceito alargado de leitura e a forma flutuante como se vive a "hora" diária para leitura, sobretudo no 1.º ciclo de escolaridade, evidencia como os professores experienciam uma ambivalência entre o desejo de desenvolver competências avaliáveis no currículo e o desejo de promover práticas de dimensão lúdica. Este aspeto profundamente

perturbador das opções dos professores, especificamente, na definição de tempos de leitura, nomeadamente as de cariz recreativo, constitui um elemento de resistência particularmente relevante no processo de construção escolar do PNL.

## 5. Conclusão

Os dados apresentados evidenciam como o PNL constituiu um estímulo de mudança, afirmando-se como um horizonte de possibilidades de formação de leitores. Assim, se as zonas de luz identificadas legitimam o investimento político feito, elas não podem, no entanto, silenciar as dimensões identificadas como zonas de sombra, e, por isso, a necessitar de atenção.

Importa reforçar a necessidade de se criar contextos de formação ancorados no conhecimento e na problematização dos quadros teóricos e metodológicos propostos para uma formação de leitores fluentes e críticos.

Depois do investimento político nacional em recursos físicos e materiais, importa assegurar condições para que nada do conhecimento sobre leitura seja estranho aos educadores. Poderão estar, assim, reunidas as condições que permitam olhar a escola como espaço formativo que favorece a capacidade e o desejo de práticas de leitura com uma dimensão emancipatória.

## Bibliografia

- BARBERO, J. Marfín, (2006). "Lecto – Escrituras en la sociedad de la Información. Un mapa en construcción para viabilizar sus más estratégicos desafíos socioculturales" pp. 1-52. Bogotá: CERLALC.
- BARRÉ-DE, Miniac, Cristine, Brisaud, Catherine e Rispaill, Marielle (dir.), (2004), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, l'Harmattan: Paris.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2004). "Literatura y escolarização. A construção do leitor cosmopolita". *Palavras*, 25, pp. 67-74.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.
- DISPY, Micheline e DUMORTIER, Jean-Louis (2008), "Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique" In Danielle Dubois- Marcoin et Catherine Tauveron. "Pratiques effectives de la Littérature a la l'école et au collège", *Repères*, n.º 37.
- DGEBS (1991). Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do ensino aprendizagem. Ensino Básico Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.
- ELLEY, Warwick, B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy* [consultado em Setembro de 2009]
- GUTHERIE, J.T. e ANDERSON, E. (1999). "Engagement in reading: Proceses of motivated, strategic, knowledgeable, social readers". In J.T. Guthrie, d.E. Alvermann (Eds), *Engaged Reading: Proceses, practices, and policy implications*. New York: Teachers College pres. Pp 17-45.
- GRAFF, Harvey J. (1979). *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- GRAFF, Havey y Duffy, John (2008). "Literacy Myths" in B.V. Street and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, Springer Science + Business Media , LLC, pp. 41-52.
- OCDE (2001) *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OCDE.



- OCDE (2004) *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.
- OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OCDE.
- PEREIRA, Luísa Álvares (2005). "Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?" In Dionísio, M.L. Castro, R.V. (orgs.) *O Português nas Escolas ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário* (pp.133- 145). Coimbra: Almedina.
- RISCADO, Leonor (2002) " A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público" In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho
- SILVA, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina: Coimbra.
- SIM-SIM, Inês. e RAMALHO, Glória (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME, Lisboa
- SOARES, Magda (1999) "A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil" in Evangelista, Aracy, A.M., Brandão, Heliana, M.B., Machado, Maria Zélia (Org.) *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil* (pp.17-58). Belo Horizonte: Autêntica.
- SOLER, J. e OPENSHAW, R. (2006). *Literacy Crises and Reading Policies. Children still can't read!* New York. Routledge.
- TAUVERON, C. (2002) *Lire la Littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris, Hatier.
- VASQUEZ, V., MUISE, M., R.; ADAMSON, Susan; HEFFERNAN, Lee, Chiola-Nakai, David & SHEAR, Janice, (2003) *Getting Beyond "I like the Book" Creating Space for Critical Literacy in K6 Classrooms*. International Reading Association.