

JOSÉ CARLOS DA SILVA PEREIRA  
COORDENAÇÃO

ESTUDOS  
DE DIDÁTICA  
DA LEITURA  
E DA ESCRITA  
DA TEORIA À PRÁTICA  
EM ESCOLAS AÇORIANAS



**UAc**  
UNIVERSIDADE  
DOS AÇORES

## **Ficha técnica**

### **Título**

**ESTUDOS DE DIDÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA:  
DA TEORIA À PRÁTICA EM ESCOLAS AÇORIANAS**

Organização: **José Carlos da Silva Pereira**

Edição: **Universidade dos Açores**

Execução gráfica: **Nova Gráfica, Lda**

**ISBN: 978-989-8870-56-8**

**Depósito legal: 557054/25**

**Publicação: Dezembro de 2025**

Todos os capítulos foram sujeitos a revisão de pares.

Esta publicação foi financiada pela Direção Regional da Ciência, Inovação e Desenvolvimento, através do Sistema de Incentivos PRO-SCIENTIA.



**GOVERNO  
DOS AÇORES**

**VICE-PRESIDÊNCIA  
DO GOVERNO**

Apoios:



Centro de Estudos Humanísticos

**GASPAR  
FRUTUOSO  
FUNDAÇÃO**



## AGRADECIMENTOS

A realização deste livro só foi possível graças ao apoio de várias pessoas, às quais gostaríamos muito de agradecer. Em primeiro lugar, aos autores que aceitaram desde logo o desafio de escrever um texto, a partir das suas reflexões e das suas experiências académicas na área da leitura e da escrita, por acreditarem que são domínios fundamentais no ensino e na aprendizagem dos alunos. À Professora Doutora Susana Mira Leal, Magnífica Reitora da Universidade dos Açores, que aceitou fazer o prefácio do livro. Depois, o nosso agradecimento vai para a equipa de revisão de pares, que embora na retaguarda foi essencial para dar mais rigor e reconhecimento à obra. Um agradecimento aos nossos apoiantes e patrocinadores: Universidade dos Açores, Governo Regional dos Açores – Direção Regional da Ciência, Inovação e Desenvolvimento, Fundação Gaspar Frutuoso, Centro de Estudos Humanísticos – CEHu, Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente – NICA e Nova Gráfica. Por último, um obrigado especial às centenas, talvez milhares, de alunos que participaram nas atividades destacadas na obra, e um abraço sentido para todos os educadores e professores, que nas escolas açorianas, fazem toda a diferença com o seu profissionalismo, gosto e empenho, dedicando-se, de corpo e alma, a ensinar as crianças e os jovens a ler e a escrever. Muito obrigado a todos!

## ÍNDICE

<b>Prefácio</b>	
Susana Mira Leal.....	5
<b>Nota introdutória</b>	
José Carlos Pereira.....	7
<b>Capítulo I</b>	
A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OPORTUNIDADES PARA EXPLORAR, BRINCAR E PENSAR SOBRE A LEITURA E A ESCRITA	
Ana Isabel Santos.....	9
<b>Capítulo II</b>	
A PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA – À RODA DOS LIVROS	
José Carlos Pereira.....	24
<b>Capítulo III</b>	
<i>STORYTELLING: OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS EM PORTUGUÊS E INGLÊS</i>	
Karen Araújo.....	44
<b>Capítulo IV</b>	
CAPÍTULOS DAS NOSSAS VIDAS: A FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA	
Ana Catarina Benevides Lima.....	55
<b>Capítulo V</b>	
A ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS	
Inês Reis .....	77
<b>Capítulo VI</b>	
AS REDES SOCIAIS AO SERVIÇO DA LEITURA: SERÁ POSSÍVEL?	
Bruno Soares, Daniela Sampaio e Rita Pereira.....	100
<b>Capítulo VII</b>	
O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO MUNDO E NA ESCOLA	
Bruno Soares.....	116
<b>Capítulo VIII</b>	
PLANIFICAÇÃO COM FOCO NA ESCRITA PROCESSUAL: O PRINCIPEZINHO E EU	
José Carlos Pereira.....	129
<b>Nota curricular.....</b>	<b>146</b>

## Prefácio

A leitura e a escrita constituem dois pilares centrais na formação integral dos indivíduos e no progresso das comunidades. Longe de serem competências meramente instrumentais, representam modos de compreender, interrogar, transformar e participar na vida coletiva.

Ensinar a leitura e a escrita implica, por isso, reconhecer que os alunos crescem num ecossistema comunicativo multimodal, atravessado por diversas linguagens, novos suportes e novas formas de participação social, e oferecer práticas didáticas intencionais, articuladas e profundamente enraizadas nos modos de pensar, sentir e agir que caracterizam as comunidades em que os alunos vivem.

Este livro, que toma como título *Estudos de Didática da Leitura e da Escrita: Da teoria à prática em escolas açorianas*, surge neste quadro como um relevante contributo. A obra congrega estudos e experiências pedagógicas desenvolvidas por professores e estudantes profundamente comprometidos com a realidade educativa da Região Autónoma dos Açores. A sua força reside não apenas na qualidade dos trabalhos apresentados, mas também na sua pertinência social e educativa: trata-se de um livro que nasce das escolas, dialoga com as escolas e regressa às escolas com propostas concretas, exequíveis e inovadoras.

O percurso que o leitor fará através dos oito capítulos desvelará uma visão ampla e atualizada da didática da língua e a compreensão de que ensinar a língua materna, no caso particular o Português, é trabalhar, simultaneamente, a linguagem e a vida, a técnica e a sensibilidade, o pensamento crítico e o imaginário. Neste contexto, a literacia emergente, a promoção do gosto pela leitura, o *storytelling* enquanto ferramenta de aprendizagem, a participação das famílias, a escrita criativa, o papel das tecnologias digitais e a abordagem processual da escrita não são aqui tratados como temas isolados, mas como dimensões interdependentes de um mesmo desafio: formar cidadãos que compreendam o valor da palavra e que a utilizem para construir conhecimento, cultivar emoções, desenvolver pensamento crítico e participar de forma informada.

Como investigadora e formadora de professores, reconheço nesta obra um traço particularmente significativo: a capacidade de transformar princípios teóricos em práticas pedagógicas concretas, contextualizadas e replicáveis. As propostas apresentadas partem de reflexões científicas, mas avançam para experiências em contexto real, com alunos

reais, em escolas reais. Esta ponte — tantas vezes difícil de concretizar — revela-se aqui fértil e inspiradora. Perpassa também esta obra o entendimento de que os alunos aprendem melhor quando são chamados a agir, experimentar, criar, interpretar e colaborar.

O livro assume ainda uma dimensão profundamente humanista. Ao valorizar a leitura como espaço de encontro e partilha, ao sublinhar o papel das famílias como parceiras educativas, ao reconhecer a importância das emoções, da criatividade e da imaginação no processo de aprender, esta obra lembra-nos que ensinar língua é ensinar a interpretar o mundo e a relacionarmo-nos uns com os outros.

Este é, portanto, mais do que um livro sobre didática da leitura e da escrita: é um convite a repensar a escola como espaço de criação cultural, de diálogo intergeracional e de descoberta do outro através da palavra. É também um recurso útil para professores em formação inicial ou contínua, para educadores e para todos os profissionais que acreditam que a qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita é decisiva para o sucesso educativo e para a participação plena na sociedade contemporânea.

A todos os autores e ao coordenador da obra, deixo uma palavra de congratulação e reconhecimento. O rigor, o empenho e a dedicação que aqui demonstram traduzem-se num contributo valioso para a educação na nossa Região e para a missão da Universidade dos Açores enquanto instituição formadora de educadores e professores e promotora de conhecimento, inovação e desenvolvimento humano.

Agradecendo o honroso convite para prefaciar esta obra, espero que a sua publicação incentive a experimentação didática, estimule o debate académico e inspire práticas renovadas e projetos que reforcem a centralidade da leitura e da escrita no percurso escolar das nossas crianças e dos nossos jovens.

Susana Mira Leal

## Nota introdutória

A leitura e a escrita são dois domínios fundamentais numa língua, sobretudo por estarem relacionados com dimensões sociais, culturais e comunicativas e por desempenharem um papel fundamental nos indivíduos e na sociedade, na medida em que permitem a interpretação de realidades, a valorização do património linguístico e cultural, o que promove, paralelamente, a autonomia, a coesão social e o desenvolvimento sustentado. De facto, conhecer e dar a conhecer o mundo através da escrita e da leitura têm sido um desiderato histórico da humanidade. No entanto, ler e escrever têm sofrido transformações significativas ao longo dos tempos. Hoje, mais do que nunca, os desafios são imensos. Não falamos apenas das alterações dos suportes – ler num livro em papel ou em formato digital, escrever à mão ou no computador –, trata-se de refletir sobre transmutações mais profundas sobre o conhecimento, a sociedade, a escola ou até a família. A educação, o currículo, as metodologias e a didática absorvem também todas estas dimensões e vão exigindo, categoricamente, a professores, a educadores e a alunos (crianças, jovens e adultos) esforços e adaptações constantes que só se compreenderão através das representações, perceções e práticas dos próprios atores nos vários contextos educativos e formativos.

É neste sentido, e com este sentir, que surge este livro, que apresenta o resultado de um conjunto de reflexões e de investigações, na sua maioria, realizadas em escolas da Região Autónoma dos Açores.

Trata-se, pois, de um conjunto de textos que refletem sobre a leitura enquanto decifração, atribuição de significado, compreensão de palavras e de textos, algo que se espera que se faça de forma familiar, sem esforço e que dê prazer e satisfação no quotidiano das crianças e dos jovens. Por outro lado, aborda-se a competência de escrita processual, compositiva e gráfica, como o ato de redigir, representar e comunicar por escrito, informações, ideias ou sentimentos, numa relação próxima entre as palavras e as emoções, onde se cruza o conhecimento com o sentido crítico e criativo, em processos educativos da Educação Pré-Escolar e Ensino Básico ao Ensino Secundário.

Em todos os capítulos, parte-se de uma reflexão teórica, concetual, sobre o tema em análise, para depois se propor algumas estratégias e atividades práticas, inspiradoras e fundamentadas, para ajudar a ler e a escrever cada vez melhor nas escolas açorianas.

Assim, o livro começa, precisamente, com uma referência à literacia emergente na Educação de Infância, na qual se coloca em evidência as oportunidades para explorar, brincar e pensar sobre a leitura e a escrita, nas salas do Pré-Escolar, junto dos mais novos. De seguida, apresentam-se alguns estudos sobre a promoção da leitura e da educação literária nos três ciclos do Ensino Básico, com destaque para a Roda dos Livros e o *Storytelling*, atividades nas quais o ouvir e o contar histórias são uma boa base da aprendizagem das línguas e um excelente contributo para a aquisição de hábitos de leitura dos estudantes. Porém, como é sabido, ler e escrever não são atividades da exclusiva responsabilidade da escola, pois a família tem uma grande influência no percurso escolar dos alunos e na promoção dos hábitos de leitura e de escrita dos jovens, havendo a necessidade de o professor e de a escola trabalharem em conjunto. É disso que se fala, justamente, no “Capítulo das nossas vidas: a família na promoção da leitura”, com exemplos concretos dessa profícua colaboração.

A escrita criativa tem um lugar de destaque na segunda parte da obra, primeiro, com o relato de experiências entre leituras literárias e, depois, com algumas propostas de escrita criativa nas aulas de Português no Ensino Secundário.

O papel das tecnologias ganha relevo num estudo de grande fôlego sobre as potencialidades das redes sociais na promoção de hábitos de leitura entre os jovens, referindo-se os benefícios, mas alertando-se também para situações problemáticas que começam a afetar psicologicamente os jovens pelo uso excessivo da sua utilização.

E voltamos, já numa fase avançada da obra, aos textos literários clássicos e ao seu lugar no mundo e na escola e apresentamos outras propostas didáticas inovadoras para a leitura e a educação literária no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

O livro termina com a apresentação de uma sequência didática com foco na escrita processual – planificação, textualização e revisão, onde o aluno é convidado a assumir o papel do verdadeiro Príncipezinho, aquele que precisa de “cativar para criar laços” e partir numa viagem imaginária entre o sonho e a realidade. Voemos, então, com ele!

José Carlos Pereira

## Capítulo I

# **A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: OPORTUNIDADES PARA EXPLORAR, BRINCAR E PENSAR SOBRE A LEITURA E A ESCRITA**

**Ana Isabel Santos**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade dos Açores

EDUNOVA.ISPA & NICA.UAc

ana.is.santos@uac.pt

### **Introdução**

A educação de infância é um período determinante no desenvolvimento integral da criança, não apenas ao nível cognitivo, mas também emocional, social e cultural. Neste contexto, a leitura e a escrita emergem como pilares essenciais para a comunicação e a aprendizagem. A abordagem à literacia emergente nesta etapa não deve ser encarada como uma antecipação da escolaridade formal, mas antes como um conjunto de experiências significativas que potenciam o desenvolvimento da linguagem, a curiosidade e a criatividade e que levam as crianças a construir aprendizagens neste domínio.

Nas últimas décadas, a investigação em educação tem vindo a reforçar a ideia de que a literacia deve ser entendida como um processo contínuo e não como um marco isolado. A criança, desde muito cedo, constrói hipóteses sobre a linguagem escrita, imitando os adultos, explorando livros e participando em atividades que envolvem símbolos, imagens e palavras. Nesse sentido, a Educação de Infância desempenha um papel crucial na criação de ambientes que favoreçam o contacto com diferentes práticas de leitura e escrita, sem imposição de aprendizagens formais, mas através do jogo e da exploração livre, que levem as crianças a pensar sobre a escrita.

### **A perspetiva da Literacia Emergente na Educação de Infância**

A leitura e a escrita nem sempre tiveram um lugar por direito na Educação de Infância. Perspetivadas como competências formais a adquirir à entrada do 1.º Ciclo do

Ensino Básico, muitos educadores revelavam, até ao final da década de 90 do século passado, um desconhecimento sobre a perspetiva da Literacia Emergente. Em Portugal, um estudo desenvolvido por Guimarães e Youngman (1995) dava conta da existência de um grupo significativo de educadores que, à data, parecia estar desperto para o facto de a literacia não se desenvolver na criança apenas depois da sua entrada na escolaridade obrigatória. Este estudo revelava ainda que esse grupo de educadoras desenvolvia práticas pedagógicas enquadradas num paradigma de prontidão para a aprendizagem da linguagem escrita, assente, fundamentalmente, no desenvolvimento de competências motoras e verbais, distante daquela que seria a perspetiva que se iria adotar como a mais consentânea com a forma de pensar das crianças em idade pré-escolar.

A partir de 1997, com a introdução das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e com a sua reedição em 2016 (Lopes da Silva et al., 2016), os educadores de infância passaram a contar com um documento norteador do seu trabalho que, definindo os princípios gerais que devem guiar a intervenção pedagógica, explicita aquilo que se espera deste profissional da educação no âmbito da abordagem à linguagem escrita. Assim, é sugerido que o educador crie oportunidades através das quais as crianças possam familiarizar-se com o código escrito, observando situações de leitura e de escrita e fazendo tentativas de ler e de escrever.

Contudo, estudos realizados posteriormente à sua publicação inicial vêm revelar que existe algum desfasamento entre aquilo que é esperado e aquilo que os educadores efetivamente conseguem implementar nas suas práticas (Santos, 2001; 2008). Nestes estudos são caracterizadas práticas que revelavam alguma falta de quantidade e qualidade de estratégias focadas no desenvolvimento dos aspetos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita num grupo alargado de educadores, situação que foi sendo progressivamente ultrapassada, como releva o estudo de Alves Martins et al. (2020).

Porque a relação entre aquilo que os educadores fazem e a forma como as crianças são levadas a pensar sobre a leitura e sobre a escrita estão diretamente relacionadas, é fundamental perceber-se o que está em causa quando falamos de abordagem à linguagem escrita na Educação de Infância. O que se entende, então, por abordagem à Linguagem Escrita, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Lopes da Silva et al., 2016)?

A perspetiva da abordagem à linguagem escrita presente nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) tem a sua génese no conceito de *literacia emergente* definido por Marie

Clay (1975), que procura legitimar os comportamentos não convencionais de leitura e escrita das crianças, respeitando aquilo que elas sabem e são capazes de fazer.

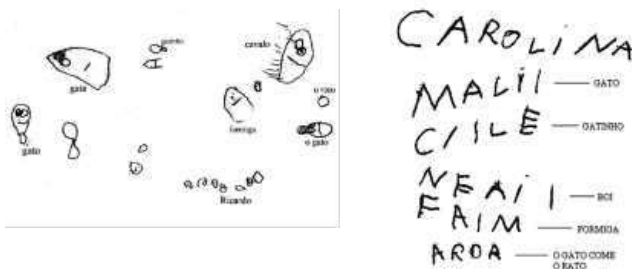
Desde muito cedo, as crianças começam a pensar sobre a escrita que se encontra presente no seu dia a dia e começam a utilizá-la nas mais diversificadas situações do seu quotidiano (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1979; Ferreiro, 2001; Saracho, 2016). É a partir deste contacto precoce com a escrita que as crianças se vão apercebendo que existe uma forma de se escrever, uma forma de se ler e que se podem aventurar a fazê-lo, mesmo sem conhecerem o código ou as regras convencionadas para o efeito.

Neste contexto, os educadores podem observar, nas crianças, um conjunto de indicadores que são reveladores do seu interesse pela leitura e pela escrita, que são, simultaneamente, indiciadores da emergência da literacia, tais como imitar a escrita dos adultos ou a leitura dos seus livros favoritos, gostar de ouvir histórias, produzir narrativas fictícias, identificar e inventar rimas, identificar os principais elementos de um livro, representar histórias ou identificar palavras escritas familiares presentes no seu meio ambiente.

Todas estas atitudes revelam a forma de pensar que as crianças vão progressivamente construindo à medida que o contacto com situações de leitura e escrita se vão diversificando.

No caso da escrita, podemos claramente observar, nas crianças que estão imersas no mundo da escrita, diferentes formas de a representar. Desde tentativas que combinam o desenho com a escrita ou onde são utilizadas as letras que a criança conhece para representar as palavras, com particular foco no referente, central na forma como as crianças pensam a escrita da palavra, a denominada escrita pré-silábica (Figura 1), a escritas que representam uma forma de pensar bastante mais desenvolvida, concebida já não a partir do referente, mas dos segmentos sonoros que compõem as palavras. Neste caso, podemos estar perante escritas silábicas, não existindo correspondência entre a letra que representa a sílaba e as letras que compõem essa sílaba (escrita silábica sem fonetização) (Figura 2), ou escritas dos próprios sons que compõem as palavras, dando lugar às escritas com fonetização, que se podem circunscrever à sílaba (Figura 3a) ou às letras da palavra no seu todo, escrita alfabética (Figura 3b) (Alves Martins, 2007; Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1979; Santos, 2001, 2008).

**Figura 1**  
Escritas Pré-silábicas



**Figura 2**  
Escrita Silábica sem fonetização



**Figura 3**  
Escritas com fonetização

Figura 2a

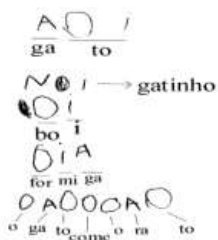
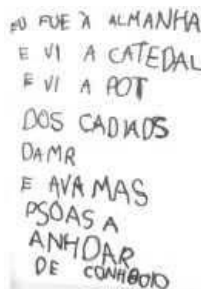


Figura 2b



Tal como na escrita, também na leitura, as formas de pensar das crianças vão progressivamente aproximando-se do *tratamento linguístico da mensagem escrita*, onde as propriedades do texto oferecem indicadores que permitem corroborar a antecipação feita a partir do desenho, não sem antes poderem fazer uma *leitura icónica do texto*, na qual desenho e texto servem para ler, levando a criança a procurar o significado no desenho, ou considerar o texto como uma *etiqueta do desenho* (Hipótese do nome), leitura caracterizada pela ausência do artigo que acompanha o nome identificativo da imagem,

referindo-se de forma diferente, ora se trate do referente, ora se refira à escrita presente (Alves Martins & Niza, 1998; Ferreiro & Teberosky, 1979; Santos, 2001, 2008). Estas diferentes formas de pensar das crianças sobre a leitura ficam patentes nos exemplos que se apresentam na Tabela 1 e que tiveram como ponto de partida a leitura da imagem e do texto presentes na Figura 4.

#### Figura 4

*Leitura com imagens*



**BICICLETA**

#### Tabela 1

*Fases da leitura com imagens*

<i>Leitura Icónica do Texto</i>	<i>Hipótese do Nome</i>	<i>Tratamento linguístico da mensagem escrita</i>
- Adulto: sabes o que é isto? (apontando para BICICLETA);	- Adulto: sabes o que é isto? - Criança: uma bicicleta;	- Adulto: sabes o que é isto? - Criança: uma bicicleta;
- Criança: uma bicicleta;	- Adulto: vêς neste cartão alguma coisa para ler?	- Adulto: vêς neste cartão alguma coisa para ler?
- Adulto: vêς neste cartão alguma coisa para ler?	- Criança: um menino a andar de bicicleta;	- Criança: aponta para o texto;
- Criança: desliza o dedo pela imagem e pelo texto simultaneamente;	- Adulto: o que é que pensas que está lá escrito?	- Adulto: o que é que pensas que está lá escrito?
- Adulto: o que é que pensas que está lá escrito?	- Criança: bicicleta.	- Criança: bicicleta.
- Criança: uma bicicleta (lendo globalmente).	- Adulto: se eu tapar este bocadinho (BICI) o que achas que está aqui escrito (CLETA)?	- Adulto: se eu tapar este bocadinho (BICI) o que achas que está aqui escrito (CLETA)?
		- Criança: clé;
		- Adulto: e se eu tapar este bocadinho (CLETA) o que

---

achas que está aqui escrito  
(BICI)?

- Criança: bi.

---

Nota: construída a partir de Santos (2008)

Em geral, nos últimos anos, as investigações têm reforçado a centralidade da literacia emergente no sucesso escolar a longo prazo (Kazandjian et al., 2025), destacando a relevância de se partir das conceptualizações de leitura e escrita das crianças para a exploração dos aspetos conceptuais, figurativos e funcionais da linguagem escrita (Alves Martins & Niza, 1998). Competências específicas, como a consciência fonológica, o conhecimento de letras do alfabeto ou a escrita inventada demonstraram ser preditores cruciais do desempenho inicial na leitura e na escrita (Albuquerque & Alves Martins, 2022; Ouellette & Sénéchal, 2017; Schrodt et al., 2024), reforçando consistentemente a ideia de que este processo, que se inicia no nascimento e se desenvolve ao longo da etapa pré-escolar, não é meramente uma "prontidão" para a leitura, mas sim o alicerce sobre o qual se constrói toda a aprendizagem convencional.

Além dos aspetos de "código" (as *inside-out skills*), a literacia emergente também fomenta as *outside-in skills*, como o vocabulário, as narrativas e a consciência de termos técnicos associados à leitura e à escrita (por exemplo, como o livro é lido e organizado). A exposição a ambientes ricos em literacia, quer em casa, quer no jardim de infância, através de práticas como a leitura partilhada de histórias, cria o entusiasmo e a motivação que são essenciais para uma relação positiva e duradoura com a aprendizagem em geral e, em particular, com a aprendizagem da linguagem escrita.

Em suma, a promoção intencional e inclusiva da literacia emergente na Educação Pré-escolar é o investimento mais eficaz na prevenção de futuras dificuldades de aprendizagem e na promoção de uma transição escolar bem-sucedida para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovendo, ainda, a inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural, sublinhando o papel da Educação de Infância como contexto de transformação social.

### **Contextos e Práticas de Literacia Emergente na Educação de Infância**

Porque a evolução das conceptualizações infantis sobre leitura e escrita está estreitamente relacionada com as práticas pedagógicas dos educadores (Santos & Alves Martins, 2011), para se potenciarem competências de literacia na Educação de Infância é

fundamental (re)pensar-se a prática pedagógica. (Re)pensá-la considerando aquele que é o entendimento do educador sobre a escrita neste nível educativo, focando a sua ação intencional e pedagogicamente sustentada na perspectiva emergente ou de abordagem à escrita, e considerando o seu papel como modelo de leitor e de escritor. Como referiam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na sua versão primeira (Ministério da Educação, 1997), “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste domínio” (p. 71).

Assim, para se pensar em estratégias que permitam promover a literacia emergente na Educação de Infância é preciso começar por definir princípios fundamentais que orientem a ação pedagógica do educador neste domínio. Neste sentido, é importante relembrar que:

- a. Não se trata de ensinar formalmente a ler e a escrever, mas antes, “... de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Esta abordagem situa-se numa perspectiva de literacia, enquanto competência global para o uso da linguagem escrita, que implica utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 66).
- b. É preciso escutar as crianças, perceber o que elas sabem sobre a leitura e sobre a escrita; como assinala Emilia Ferreiro (2001, p. 36), “... as crianças pensam sobre a escrita, e [o] seu pensamento tem interesse, validade e extraordinário potencial educativo”.
- c. É fundamental conceber o papel da criança como leitora e escritora ativa, percebendo o que pensa acerca da leitura e da escrita, as suas conceptualizações infantis, e partir daquilo que ela sabe para pensar e conceber a ação pedagógica.
- d. Ao educador compete promover um entendimento de que na sala de jardim de infância todos são leitores e escritores, adultos e crianças, com diferentes conhecimentos e diferentes formas de entender a escrita, e que o confronto de essas diversas formas de olhar para a escrita e para o escrito pode constituir-se

uma mais-valia para os processos de desenvolvimento que vão acontecendo no dia a dia.

- e. É através de situações contextualizadas e significativas de utilização da escrita que as crianças vão construindo as suas ideias sobre a leitura e sobre a escrita.

Na prática, estes princípios podem ser implementados de muitas e variadas formas, levando as crianças a pensarem, experimentarem, inventarem e brincarem com a escrita (Santos, 2017).

Desde logo, ao educador cabe criar ambientes ricos em leitura e escrita, multiplicando as oportunidades de contacto das crianças com experiências variadas de literacia. É através da escrita presente na sala de atividades e da exploração que dela é feita que as crianças começam a pensar sobre ela, procurando traços conhecidos, querendo reproduzi-la e (re)inventando-a. Daí a relevância de se apetrechar o ambiente educativo com recursos que permitam a utilização funcional da leitura e da escrita em todo o lado. Pensar na sala como um todo implica perspetivar a sua presença em todas e cada uma das áreas de trabalho existentes, mas também pensar nas suas especificidades da escrita, atribuindo-lhe um lugar e um tempo próprios.

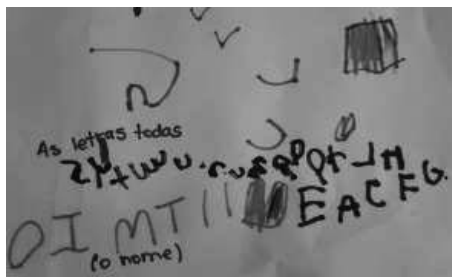
Em salas de jardim de infância, áreas como a da biblioteca, da escrita ou do computador devem ser concebidas como espaços ricos em literacia, não apenas pela quantidade, mas, sobretudo, pela diversidade de suportes de escrita que nelas possam estar presentes e que ofereçam às crianças possibilidades diversificadas de contacto com o código escrito (Alves Martins & Niza, 1998; Santos, 2008; Walpole & McKenna, 2016). Esta especificidade não invalida a necessidade de se apetrechar todas as restantes áreas com materiais que apelem à utilização da escrita: blocos de notas na casinha para fazerem a lista do supermercado, pequenos pedaços de cartolina e lápis na garagem para fazerem sinais de trânsito ou cartolinas e cadernos na área das ciências para o registo das experiências científicas que ali acontecem, são alguns dos exemplos da presença e da necessidade da escrita em espaços que, à partida, são pensados para outros propósitos.

Para além dos espaços, também é fundamental pensar-se em tempos que permitam às crianças contactar com a leitura e com a escrita, quer ouvindo e vendo o educador a ler e a escrever, quer fazendo-o por iniciativa própria, da forma como sabe e é capaz (Figura 5), mas com um propósito, como fica patente na Figura 6, na mensagem da Isabel escrita à mãe por altura do S. Martinho, durante uma atividade orientada. Contar com momentos

diários destinados à leitura e exploração de contos, com períodos da rotina onde as crianças possam por sua iniciativa escolher a biblioteca ou a área de escrita para desenvolver projetos pessoais de leitor/escritor ou com momentos de atividades em pequenos grupos durante os quais possam ser realizados registos de situações e acontecimentos significativos e através dos quais a escrita possa ser objeto de exploração, é oferecer às crianças a possibilidade de pensarem sobre a leitura e a escrita de forma funcional e contextualizada.

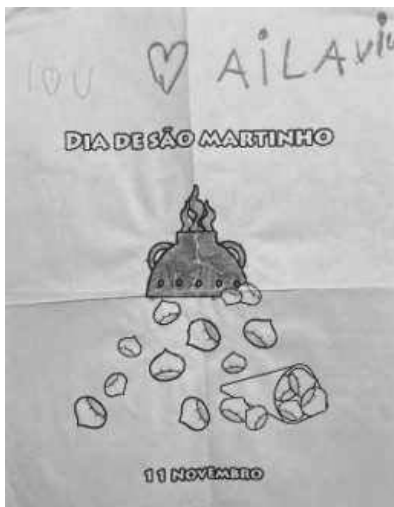
**Figura 5**

*Escrita espontânea em tempo de trabalho autónomo*



**Figura 6**

*Escrita espontânea em tempo de trabalho orientado*

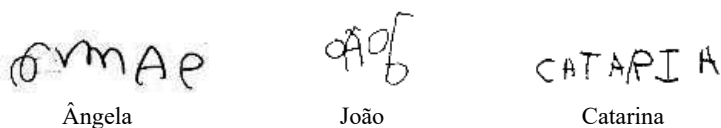


Concomitantemente com a organização do ambiente educativo, um elemento importante na aproximação à leitura e à escrita é, sem sombra de dúvidas, o nome da

criança. Referem Ferreiro e Teberosky (1979) que o nome próprio, como modelo de escrita, constitui-se como “a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como o protótipo de toda a escrita posterior...” (p. 269).

Assim, partir da escrita do nome enquanto elemento familiar e significativo para a criança, não apenas porque diz respeito à sua identidade, mas também porque, desde cedo, a criança percebe que é uma ferramenta útil que permite identificar os seus objetos pessoais (Haney, 2002), é oferecer-lhe a oportunidade para ir explorando, pensando e brincando com a escrita. A escrita do nome é um passo importante em termos evolutivos, porque com a sua identificação e com a identificação dos nomes das outras crianças da sala, a criança começa a ter informação suficiente para encontrar regularidades, similitudes, diferenças na composição das palavras que existem no seu contexto de ação, alargando o seu leque de conhecimentos sobre a linguagem escrita (Hayes, 2016; Pausas, 1999; Puranik & Lonigan, 2012; Zhang, Hur, Diamond & Powell, 2015). Promover a escrita do nome nos trabalhos que as crianças realizam, seja de forma espontânea, seja através da cópia de pequenos cartões com o nome e a fotografia da criança, usá-lo para identificar espaços de utilização das crianças ou para o preenchimento de instrumentos de gestão das aprendizagens é levar as crianças a apropriarem-se da sua escrita das mais variadas formas (Fig. 7).

**Figura 7**  
*Escrita do nome*



Sendo a leitura uma prática corrente nas salas de jardim de infância, feita pela criança ou feita pelo adulto, a escrita inventada pela criança é claramente uma área a potencializar nas práticas dos educadores de infância, sem receio de deixar a criança pensar, brincar, experimentar e escrever como souber e for capaz (Santos, 2008). Dar tempo e espaço para as grafias inventadas significa que as crianças se podem focar em comunicar as suas ideias por escrito, sem se verem limitadas ou prejudicadas pelas expectativas adultocentradas de utilização de grafias convencionais (Schrodt et al., 2024).

E se a escrita presente na sala de atividades é importante, igualmente relevante é levar as crianças para fora da sala, explorando a escrita presente no contexto próximo. Como afirmam Neuman e Knapczyk (2022), “espaços cotidianos [quando] projetados intencionalmente podem desempenhar um papel importante no aumento do acesso das crianças pequenas a recursos e oportunidades de aprendizagem” (p. 1167). Fazer uma caminhada pelos arredores do jardim de infância pode ser uma interessante oportunidade para descobrir a escrita presente na rua e para registrar num pequeno bloco de notas todas essas descobertas, como placares publicitários, matrículas de carros, sinais de trânsito, nomes de lojas etc. Uma ida à mercearia da esquina comprar ingredientes para fazer uma receita na sala pode ser aproveitada para escrever a lista das compras antes de sair e para ler os rótulos dos ingredientes uma vez na loja. Estes momentos podem ser momentos muito ricos em experiências de aprendizagem sobre a leitura e a escrita, que mostram bem o seu carácter funcional.

Finalmente, olhando para os contextos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, não pode ficar esquecida a necessária articulação com as práticas familiares de leitura e escrita, envolvendo as famílias em atividades relacionadas com a promoção da literacia emergente. Como Baş et al. (2025) referem, para além das questões emocionais do envolvimento das famílias nas práticas de leitura, o desenvolvimento de competências de linguagem nas crianças é evidente. As conceções dos pais sobre a literacia emergente e as atividades sobre leitura e escrita que acontecem em casa estão diretamente relacionadas com a forma como as crianças pensam sobre a leitura e a escrita, potenciando, ainda, a motivação das crianças para aprender a ler e escrever (Deitcher et al., 2024). Nesta lógica de ideias, é, então, fundamental, que o educador implemente atividades que possam implicar a participação e o envolvimento das famílias, promovendo a partilha de livros e leituras com histórias que vão e vêm, ou que incentive as famílias a realizar atividades de registo escrito de textos significativos, como por exemplo, de receitas de família ou das listas de compras a fazer.

Todas estas atividades de exploração do meio, mais imediato ou próximo, são cruciais porque transformam a aprendizagem da leitura e da escrita numa experiência holística, funcional e afetiva. Uma abordagem integrada, que valoriza a curiosidade, a autonomia, o brincar e o pensar sobre a leitura e a escrita, constrói uma base sólida para o desenvolvimento emergente da literacia e para a motivação das crianças, preparando-as para o sucesso escolar futuro e para a compreensão plena do mundo letrado que as rodeia.

## **Conclusão**

A abordagem à leitura e à escrita na educação de infância deve ser vista como um processo integrado, que respeita os ritmos individuais e promove experiências diversificadas. Mais do que ensinar a ler e a escrever precocemente, trata-se de criar um ambiente rico, estimulante e inclusivo, no qual a criança desenvolva a curiosidade, o gosto pela leitura e a confiança nas suas capacidades enquanto leitor e escritor.

O papel do educador é fundamental, não como transmissor de conteúdos, mas como facilitador e mediador de aprendizagens. Cabe-lhe proporcionar experiências significativas, estimular a imaginação, valorizar a diversidade e envolver as famílias no processo educativo. Para tal, é fundamental (re)pensar a prática pedagógica. (Re)pensá-la considerando aquilo que é o entendimento sobre a escrita neste nível educativo, focando a ação nesta perspetiva emergente, e considerando o papel dos adultos como modelos de leitores e escritores. Como assinala Emilia Ferreiro (1997, p. 122), “em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não ensinar” é necessário preocuparmo-nos [com] *dar às crianças ocasiões para aprender*. A língua escrita é muito mais do que um conjunto de formas gráficas. É um modo de existência da língua, é um objeto social, é parte do nosso património social”. Trata-se, pois, de levar as crianças a uma “...primeira imersão na cultura letrada...” (Ferreiro, 2001, p. 25), porque, como afirma a autora, se elas percebem que as letras são importantes para os adultos vão querer apropriar-se delas.

Trata-se, em último caso, de olhar para a literacia emergente não como uma preparação para a escola, mas antes como uma ferramenta essencial para a vida, para a cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

## Referências Bibliográficas

- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2022). Invented spelling as a tool to develop early literacy: The predictive effect on reading and spelling acquisition in Portuguese. *Journal of Writing Research, 14*(1), 113-131. <https://doi.org/10.17239/jowr-2022.14.01.04>.
- Alves Martins, M. (2007). Literacy practices in kindergartens and conceptualizations about written language among Portuguese preschool children. *LI – Educational Studies in Language and Literature, 7* (3), 147-171.
- Alves Martins, M., Albuquerque, A., Almeida, T., Silva, A.C., Salvador, L., Moreira Rato, L., & Santos, A.I. (2020). *Práticas de literacia em jardim de infância em Portugal: o que dizem os educadores*. Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA), ISPA – Instituto Universitário. <http://cie.ispa.pt/pagina/books-and-book-chapters>.
- Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Universidade Aberta.
- Baş, T; Teke, N., & Benli, G.K. (2025) An experimental study to develop early literacy skills: establishing a dialog, play and tell-Early literacy skills support practices with mother involvement (DPT-ELP), *Early Child Development and Care, 195*(9-10), 959-982. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2541927>.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Heinemann.
- Deitcher, D.B., Aram, D., & Abramovich, D. (2024). Parents’ Literacy Beliefs, Home Literacy Activities, and Children’s Early Literacy Skills: Stability and Progress Approaching First Grade. *Behavioral Sciences, 14*, 1038. <https://doi.org/10.3390/bs14111038>.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A., (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Guimarães, A.S., & Youngman, M., (1995). Portuguese preschool teachers’ beliefs about early literacy development. *Journal of Research in Reading, 18*(1), 39-52.
- Haney, M.R. (2002). Name writing: a window into the emergent literacy skills of young children. *Early Childhood Education Journal, 30*(2), 101-105.
- Hayes, C. (2016). *Language, Literacy & Communication in the Early Years*. Critical Publishing.

- Kazandjian, N., Kianoush Harandian, S., Routhier-Guilmette, M.-M., Dufour, I.A., & Pagani, L.S. (2025). From Storytime to Success: Prospective Longitudinal Associations Between Toddler Literacy Enrichment and Long-Term Student Engagement in a Millennial Birth Cohort of Boys and Girls. *Journal of Intelligence* 13, 66. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060066>.
- Lopes da Silva, I. (Coord.); Marques, L.; Mata, L.; & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Neuman, S.B., & Knapczyk, J. (2022). Early Literacy in Everyday Settings: Creating an Opportunity to Learn for Low- income Young Children. *Reading Research Quarterly*, 57(4),1167–1186. <https://doi.org/10.1002/rrq.468>.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?. *Dev Psychology*, 53(1),77-88. doi: 10.1037/dev0000179.
- Pausas, A.D. de U. (Coord.) (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Vol. I – Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos*. Graó.
- Puranik, C.S., & Lonigan, C.J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children’s emergent literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (2), 284-294. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.003>.
- Santos, A.I. (2001). *Práticas do Educador de Infância e Concepções Infantis sobre a Linguagem Escrita em Crianças de 4-5 anos*. Tese de Mestrado (não publicada). ISPA.
- Santos, A.I. (2008). *A abordagem à leitura e à escrita no jardim-de-infância: concepções e práticas dos educadores de infância*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade dos Açores.
- Santos, A.I. (2017). Pensar, experimentar, inventar, brincar: a escrita na educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 111.
- Santos, A. I., & Alves Martins, M. (2011). Literacy Practices in Portuguese Kindergartens and children’s conceptualisations about written language. *Revue Internationale des Sciences de l’Education*, 25, 125-141.

- Saracho, O. (2016). Research, policy, and practice in early childhood literacy. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 305-321. doi:10.1080/03004430.2016.1261512
- Schrodt, K., FitzPatrick, E., Lee, S., McKeown, D., McColloch, A., & Evert, K. (2024). The Effects of Invented Spelling Instruction on Literacy Achievement and Writing Motivation. *Education Sciences*, 14(9), 1020. <https://doi.org/10.3390/educsci14091020>
- Walpole, S., & McKenna, M.C. (2016). *Organizing the Early Literacy Classroom*. Guilford Press.
- Zhang, C., Hur, J., Diamond, K.E., & Powell, D. (2015). Classroom Writing Environments and Children's Early Writing Skills: An Observational Study in Head Start Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 43, 307-315. [https://doi: 10.1007/s10643-014-0655-4](https://doi.org/10.1007/s10643-014-0655-4)

## Capítulo II

# A PROMOÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA – À RODA DOS LIVROS

**José Carlos Pereira**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Universidade dos Açores

CHAM-Açores & CEHu

jose.cs.pereira@uac.pt

### **Introdução**

Começamos este capítulo com a asserção de que ler é importante porque, e como já foi dito na nota introdutória deste livro, é uma dimensão da língua que desempenha um papel fundamental para os indivíduos e para sociedade, sobretudo nas suas componentes socio-comunicacionais. Ora, sendo consensual de que ler é uma atividade tão valorizada, institucionalizou-se que se deverão desenvolver hábitos profícuos e duradouros, de modo a que a leitura desperte simpatia, curiosidade e sedução nos leitores, assumindo-se como uma prática repetida, que promove a comunicação, a aquisição de saberes, e, simultaneamente, diverte e dá prazer a quem a faz. Além das evidências expostas e do estatuto cultural privilegiado, a problemática da leitura e a conseqüente interferência nos hábitos e nos interesses dos cidadãos têm sido objeto de estudo em investigações diversas, que procuram caracterizar as atitudes e os comportamentos da população perante a leitura. Esta preocupação assenta, por vezes, na ideia de que atualmente se lê pouco, principalmente nas camadas mais jovens, aquelas que, estando expostas a outras solicitações, não a valorizam prioritariamente enquanto preferência na ocupação dos seus tempos livres ou como meio de acesso à informação e ao conhecimento. Estamos, pois, conscientes de que, para os estudantes de hoje, a leitura está intimamente ligada às novas tecnologias da informação e comunicação. Para aqueles, ler no computador, na internet ou no telemóvel é uma realidade natural que concorre com a leitura de livros, jornais e revistas em suporte de papel. Por outro lado, atualmente, para além dos suportes e dos tipos de leitura, estão a modificar-se também as formas e os modos de ler. Aliás, neste

contexto, parece alterar-se o próprio conceito de leitura, tal como poderemos verificar ao longo deste capítulo. Assim, e antes de nos referirmos aos hábitos de leitura, é necessário esclarecer o que é ler nos dias de hoje e saber quais são os processos e os modelos subjacentes a esse ato. Para além disso, analisam-se os papéis da família, das tecnologias e da escola na formação de leitores competentes e motivados, mas centramo-nos com mais atenção num dos principais intervenientes – o professor, aquele, que servindo de modelo, propõe de forma competente e informada estratégias diversificadas, inovadoras e apelativas, como é o caso da Roda dos Livros que apresentaremos na segunda parte da reflexão.

### **O que é ler nos dias de hoje?**

De acordo com a literatura da especialidade, autores como Martins e Sá (2008) e Sim-Sim (2010) consideram que ler é um processo comunicativo, complexo e multifacetado, que consiste, sobretudo, na decifração ou no reconhecimento das palavras escritas e na construção de significados ou compreensão dessas mesmas palavras, frases ou textos. Sendo um processo interativo, realizado entre pelo menos três variáveis: o leitor, o texto e o contexto, deve ser compreendido à luz das suas diferentes tipologias: (i) a leitura informativa e funcional, relacionada com a componente pragmática; (ii) a leitura analítica e crítica, vocacionada para a componente cognitiva, utilizada para a obtenção de conhecimento e para a aprendizagem e (iii) a leitura recreativa, comandada para a satisfação pessoal e estética, mais próxima da componente afetiva, dos sentimentos e das sensações (Giasson, 2005; Sá & Viega, 2010; Sobrino, 2000; Snow, 2002; Solé, 2023). Em qualquer dessas tipologias, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura é frequentemente atribuído em exclusivo à escola e ao professor. Porém, como já se referiu, os contextos promotores de leitura são vastos e remetem também para o papel da família e das tecnologias da informação e da comunicação.

Vejamos, então, para começar, o papel da família. Esta é entendida enquanto agente de socialização primária, focalizando a sua ação na aquisição e na manutenção do gosto pela leitura. Os autores referem que as infraestruturas (locais reservados aos livros e à leitura), as atitudes, os comportamentos e os exemplos dos familiares, para além de servirem de modelo, são também formas de reforçar os laços afetivos, que consolidam as relações parentais e, ao mesmo tempo, contribuem para melhorar o desenvolvimento linguístico e facilitar a aprendizagem. De facto, ler, contar histórias, falar de livros, ajudar na decifração de palavras que surgem no dia-a-dia das crianças, comprar e oferecer livros,

frequentar museus e bibliotecas, são alguns dos exemplos de medidas familiares que podem ajudar os jovens leitores a desenvolver a competência leitora e a adquirir ou consolidar hábitos de leitura (Aguiar, 2012; Alexander, 2016; Dias, 2003; Sim-Sim, 2010; Sobrino, 2000; Solé, 2003; Souto, 2007). No contexto familiar desenvolvem-se as dimensões sociais e culturais do indivíduo, relacionadas com a identidade, a pertença, as tradições, que, no caso concreto, se prendem, por exemplo, com os domínios da oralidade (Altalib et al., 2013; Dronkers, 2018). A família é, pois, o “primeiro núcleo de referência e estímulo em todas as dimensões de um complexo processo de desenvolvimento” (Matos, 2020, p. 14) e assume uma grande responsabilidade na disseminação de valores, da curiosidade e de gostos que irão acompanhar a criança e o jovem para o resto da vida, constituindo um laço que liga “o indivíduo, a natureza e a cultura” (Dutsche, 2009, p. 16). Sobre este assunto, Sampaio (2024) refere que a família detém um papel muito importante na promoção do gosto de ler, na medida em que o simples contacto com os livros em casa, ler uma história em conjunto ou simplesmente sentir as páginas e o cheiro de um livro são fatores que possibilitam uma conexão entre a criança e as histórias e fazem desabrochar o gosto pelos livros. Por outras palavras, “the involvement of families with children in reading at home may lead students to give more attention to reading and to be more strongly motivated to read” (Epstein et al., 2022, p. 30). Além disto, ler em família traz benefícios relativos ao “desenvolvimento da inteligência e da imaginação, ao enriquecimento do vocabulário e da linguagem, ao conhecimento, ao prazer do convívio e ao reforço de laços afetivos, ao equilíbrio emocional, à autoconfiança e ao poder de decisão” (Vilar, 2016, p. 230). A ligação aos livros e a paixão pela leitura são, assim, sobretudo, de cariz emocional, e é desse sentimento que a motivação e a promoção da leitura devem partir.

Para além da influência da família, é inegável o poder que atualmente têm as tecnologias da informação e da comunicação na promoção da leitura (Neitzel & Neitzel, 2010). As alterações que têm surgido ao nível do acesso, da produção e do armazenamento da informação, bem como a utilização generalizada da internet têm facilitado a comunicação e o acesso à informação e gerado ambientes interativos que, quando bem utilizados e geridos, podem potenciar a aprendizagem e a promoção da leitura, agora em suportes e formatos diferentes do tradicional texto impresso, fixo e padronizado, em contraponto com dinâmicas relacionadas com o hipertexto, composto por ligações e outras lexias, complementadas acoetidas vezes, com som, vídeo e imagem.

No entanto, é incontestável o papel da escola. Neste domínio, pretende-se, por exemplo, que os alunos adquiram “a fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra” (DGE, 2018) e “pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários”, fazendo da leitura “um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler”, isto através de experiências diversificadas e gratificantes de leitura. Do mesmo modo, é nos documentos curriculares orientadores que se recomenda a abordagem de diferentes tipos de texto, em suportes variados e com diferentes intencionalidades e registos. Para tal, o papel do professor de Português é reforçado na abordagem a um corpus textual adequado aos seus alunos, promovendo estratégias de decifração e de compreensão da leitura através da abordagem processual (pré-leitura, leitura e pós-leitura), ou de outras atividades como a roda dos livros, círculos de leitura, bibliotecas de turma ou visitas a bibliotecas. Espera-se ainda que os professores desenvolvam estratégias que promovam a transversalidade da língua portuguesa, dinamizando atividades de leitura que atravessem todas as áreas do conhecimento, fomentando processos de articulação disciplinar, a incluir nos projetos pedagógicos, sobretudo no que concerne à leitura recreativa para entretenimento, que está mais relacionada com textos literários que apelam ao sentido estético ligado aos polos da realidade e da ficção (Bastos et al., 2009; Cadório, 2001; Sá & Viegas, 2010; Sim-Sim, 2008; Viana & Teixeira, 2002).

Pese embora o referido anteriormente, muitos alunos assumem abertamente que não gostam e não querem ler e que só o fazem como um mero cumprimento das obrigações escolares (Aguiar, 2012), abandonando, posteriormente, esta atividade que não os motiva, nem na escola nem na vida (Ferreira, 2016; Mateus, 2009; Schmidt, 2020; Vergara, 2022).

### **Diferentes tipos de texto, diferentes atitudes de leitura**

Os autores referem que diferentes tipologias textuais provocam diferentes atitudes perante a leitura: “não se lê da mesma forma uma narrativa (história), um texto expositivo ou um texto instrucional – a forma como nos aproximamos desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente” (Bastos et al., 2009, p. 7).

Neste sentido, as estruturas (micro e macro textuais) facilitam ou dificultam o acesso à informação e a respetiva compreensão dos textos. Assim, tipos de textos com estruturas diversificadas provocam reações diferentes perante a leitura. Parafraseando Sim-Sim (2008, p. 14), “a tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida,

determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”. A título ilustrativo, apresentamos alguns exemplos de tipos de textos e os respectivos objetivos intencionais de compreensão da leitura, bem como algumas estratégias apropriadas à respetiva finalidade.

O texto informativo descreve, explica e transmite informação factual ou opiniões sobre um determinado assunto. O leitor presta atenção à informação do texto, retém na memória os aspetos mais relevantes da informação recolhida e relaciona-os com o que sabe sobre o assunto, reformulando o conhecimento prévio que possuía.

O texto narrativo baseia-se na descrição de eventos, suportados em experiências ocorridas ou ficcionadas, selecionados por quem escreve ou conta e são (d)escritos de acordo com uma organização estrutural o que permite a antecipação do conteúdo para quem lê ou ouve. A narrativa tem por objetivo principal a recreação, provocando respostas emocionais (surpresa, alegria, medo...) no leitor ou no ouvinte. As estratégias de compreensão de textos narrativos implicam trabalhar histórias adequadas à idade e interesses das crianças, fomentando o raciocínio dedutivo, a análise das ações, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto.

A leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo da criança. A dramatização favorece a compreensão dos textos e promove a expressividade, enquanto mudança de entoação, de ritmo, de volume e de tom (Bastos et al., 2009). Trabalhar os textos de teatro permite também o treino de aspetos prosódicos, a repetição ativa em voz alta, a utilização de gestos e expressões corporais, promovendo o interesse na prática de atividades de leitura oralizada.

A leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem simbólica ou poética. Este tipo de texto implica encorajar as crianças (i) a ler poesia; (ii) a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; (iii) a treinar a leitura em voz alta e em coro; (iv) a memorizar e a recitar poesia; (v) a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e (vi) a desenvolver o raciocínio metafórico.

Os textos instrucionais que fazem parte da vida quotidiana (regras, regulamentos, receitas, impressos, ...) mobilizam um conjunto de processos cognitivos em que a atenção seletiva joga um papel determinante na escolha das categorias em presença. Experimentar

uma receita culinária, pôr em funcionamento um aparelho doméstico, instalar um programa de computador, ler regras de um jogo, realizar experiências, preencher um impresso ou encontrar uma morada são atividades com que as crianças desde cedo se confrontam e que valorizam no ato de ler enquanto atividade funcional, necessária para a vida em sociedade (Sim-Sim, 2008).

### **Do livro impresso ao livro digital**

Com o desenvolvimento das tecnologias, os livros, os jornais e as revistas, a par de outros materiais impressos, deixaram de ser os únicos veículos de transmissão de informação e de conhecimento. Agora, esses suportes de leitura coexistem e concorrem com o texto em formato digital. Em relação aos livros, este assunto tem suscitado uma acesa discussão. Por um lado, posicionam-se aqueles que acham que o efeito do digital provocará o desaparecimento do livro impresso. Por outro, encontram-se os que acreditam que o livro em papel não desaparecerá. Neste último grupo, destacamos Eco e Carrière (2009) que demonstram que as tecnologias contemporâneas não estão a desqualificar o livro em papel, pelo contrário valorizam-no, enquanto suporte de leitura, que tem resistido, ao longo dos anos, ao progresso das técnicas digitais. Para além disso, os autores vão até mais longe, argumentando que:

o livro é como a colher, o martelo, a roda ou o cinzel. Uma vez inventados não se pode fazer melhor. (...) Talvez se evolua nas suas componentes, talvez as páginas deixem de ser feitas de papel. Mas continuará a ser o que é. (p. 20)

Os defensores do digital alegam que a razão da interatividade dos meios tecnológicos (*ebooks*, agendas eletrónicas, telemóveis, internet) é uma característica fundamental para captar a atenção dos leitores, sobretudo dos mais jovens. No entanto, nem mesmo esse argumento parece ser inteiramente novo, pois, como dizem Neitzel e Neitzel (2010, p. 140), “o meio impresso há muito que vem editando livros com dobraduras que simulam movimento às personagens, além da inserção do som que amplia os efeitos sinestéticos no leitor”. Para além da interatividade, Silva (1998) refere que a internet proporciona um acesso mais fácil e rápido à informação e às suas formas de armazenamento, o que permite uma maior durabilidade do material escrito. Parafraseando Mateus (1995, p. 59), o recurso às novas tecnologias facilitará o acesso ao livro, tornando a leitura mais apetecida, mais eficiente, mais cómoda, e “mais ao ritmo e gosto de cada

um, podendo-se inclusivamente ouvir o livro, na boa tradição que existiu até ao século XIX, e ter acesso a uma imensidade de elementos que direta ou indiretamente se relacionam com o livro (textos críticos, comentários, bibliografia, fotografias, pequenos filmes, etc.)”. Zagalo (2011) refere que o livro digital desmaterializado e não linear surge atualmente como uma forma de promover a interatividade. Os exemplos de plataformas de criação de livros digitais interativos remetem para a importância crescente deste tipo de suporte. Neste âmbito, são cada vez mais as bibliotecas de livros digitais disponíveis na internet, como o sítio do Plano Nacional de Leitura, ou mais recentemente plataformas que para além de apresentarem os livros digitais, já possibilitam a sua elaboração e disponibilização online. A este facto não ficam alheios os manuais escolares digitais, cujo uso se generalizou nas escolas, nos últimos anos.

Numa perspetiva mais pedagógica, e virada para a aprendizagem da leitura, Escola e Flores (2008, p. 8) alegam que os livros digitais parecem contribuir para o desenvolvimento de competências, como o enriquecimento do vocabulário, da sintaxe, do reconhecimento de palavras e da compreensão dos textos, adiantando que a interatividade desenvolve a leitura, por exemplo, quando associada “à componente áudio o que permite trabalhar questões de pronúncia e proporciona uma leitura silabada ou centrada em segmentos fonéticos, desenvolvendo a consciência fonológica”. Para as crianças a interatividade é como uma espécie de jogo, que, segundo Neitzel e Neitzel (2010) está presente:

como um ritual de iniciação do sujeito no universo da leitura, e ele é, pela invenção da palavra, ritual de passagem, espécie de rito propiciatório à formação de leitores. O jogo promove a vitalidade estrutural que a obra possui, ele estabelece através de regras e de objetos de ligação, nesse caso, a palavra, o som, a imagem e o movimento, todos mecanismos que provocam a interação do leitor com a escrita. (p. 144)

Numa outra perspetiva, Chartier (1998) concorda que o digital contrai o tempo e o espaço, apontando mais uma vantagem do formato eletrónico. Para o autor, o “leitor não é mais constrangido a intervir na margem do texto, no sentido literal ou sentido figurado, ele pode intervir no coração, no centro” (p. 91), uma vez que este suporte permite a manipulação dos dados. Para além dos aspetos referidos, são ainda apontados fatores ambientais em defesa do uso dos textos em suporte digital, em detrimento do material

impresso. A defesa desta tese está associada ao corte de árvores e à redução das áreas de floresta, motivadas pelo aumento da produção de papel, o que provoca consequências nefastas para o planeta.

Apontamos, até agora, as vantagens do livro em formato digital. No entanto, vários autores alvitraram aspetos negativos na proliferação dos textos em formato eletrónico. O primeiro aspeto prende-se, como já evidenciamos, com a quantidade e com a qualidade da informação facultadas. Por outro lado, a informação, pelo seu imediatismo e acessibilidade, parece interessar aos jovens pelo efeito instantâneo a produzir, resultante da estimulação sensorial, e esse fator parece ser mais importante do que o conteúdo intelectual a assimilar e a desenvolver. A este respeito Alves e Ricardo (2000) mencionam que o aparecimento dessas práticas que não implicam “uma grande capacidade intelectual nem esforço de compreensão têm uma aceitação privilegiada para aqueles que não dispõem de meios adequados àquela descodificação” (p.19). Ao contrário do “texto fixo impresso, organizado a partir de cadernos, folhas e páginas, dividido em capítulos e estruturado em parágrafos, o texto, ou hipertexto, é substituído por uma estrutura que corre diante dos olhos do leitor” (Chartier, 1998, p. 13), através de páginas web, hiperligações, etc., transformando o ato de leitura numa relação mais distanciada. Nesta medida, surgem vozes que acreditam que esta perda de proximidade, não corporal, de toque e de cheiro, pode provocar o desinteresse pela leitura, tal como argui Furtado (1995), numa visão extremada, alegando que o fim do codex significa a perda dos gestos e das representações indissolúvelmente ligados ao livro, tal como o conhecemos e essa alteração dos hábitos de leitura deixa os leitores sem as suas principais referências.

Apesar das duas visões aludidas anteriormente, há autores que preveem uma tranquila coabitação entre o livro impresso e a edição eletrónica, advogando que essa convivência depende dos objetivos, das finalidades e dos tipos de texto a abordar. Vejamos, por exemplo, a leitura para informação. Parece não haver dúvidas que a internet (motores de busca, blogues, enciclopédias digitais, Inteligência Artificial, etc.) é uma ferramenta com grandes potencialidades. Contrariamente, há autores que defendem que a leitura de textos literários em suporte digital parece não reunir a preferência dos leitores, e exemplificam com a compreensão da leitura de um romance que parece tornar-se mais difícil num ecrã de computador do que num livro em papel (Chartier, 1998; Negroponte, 2001; Pennac, 2002). Ou, ainda, no dizer de Furtado (2002): “diversamente, e embora existam experiências de difusão eletrónica de literatura e mesmo de difusão de literatura

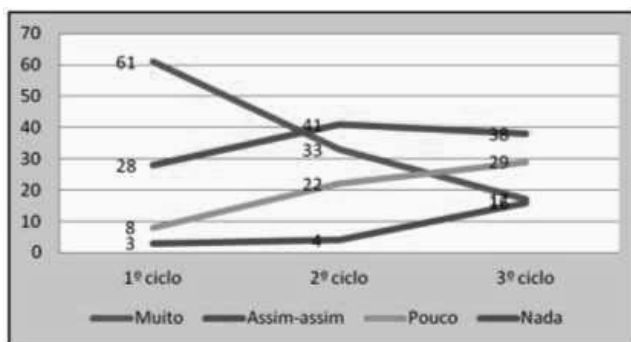
eletrónica (hiperficção), parece, pouco provável que obras de ficção, poesia, ou dramaturgia possam ter sucesso neste suporte” (p. 142).

Revisitámos as principais linhas de opinião sobre o livro e a leitura em formato digital, umas que apresentam potencialidades e outras que alegam desvantagens nesse uso e, por último, uma visão mais conciliadora que nos remete para contextos específicos de leitura, de acordo com possibilidades de integração de conteúdos, de serviços e de instrumentos de pesquisa. Porém, e citando Chartier (1995), “é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor” (p. 138). Deste modo, ocupar-nos-emos, de seguida, nas suas implicações no ato de ler, nas dinâmicas associadas ao desenvolvimento dos interesses e dos hábitos de leitura dos estudantes.

### **Os hábitos de leitura dos estudantes açorianos**

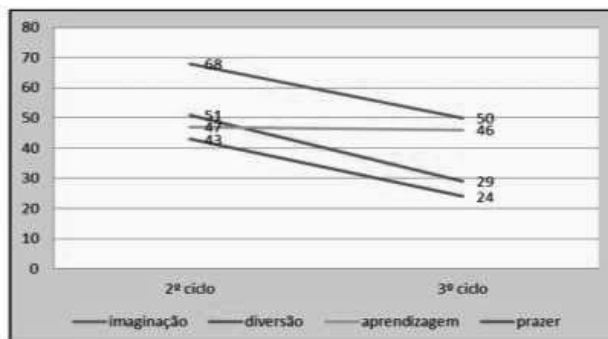
Em 2012, no estudo *Os hábitos de leitura dos estudantes açorianos*, a mais completa investigação do género nos Açores, que envolveu mais de 1600 estudantes de todos os ciclos do Ensino Básico, em todas as ilhas (Pereira, 2012), são apresentados dados surpreendentes e preocupantes. Para além de se revelarem fracos níveis no desempenho da leitura, nota-se que há um enorme retrocesso quando se analisam os hábitos de leitura ao longo da escolaridade obrigatória, ou seja, em vez de haver uma evolução espetável ao nível da progressão, em idade e em anos de escolaridade, verifica-se precisamente o contrário. Veja-se, a título de exemplo, algumas variáveis dos percursos individuais e das representações dos estudantes: gostar de ler, palavras associadas à leitura e frequência de bens culturais. Quanto ao gosto pela leitura, os dados revelam que o número daqueles que afirmam gostar muito de ler diminui drasticamente ao longo da escolaridade obrigatória. A regressão dos que dizem “gostar muito de ler” atinge valores que vão desde os 61% no 1.º ciclo, passando para cerca de metade (33%) no 2.º ciclo, até 17% no 3.º ciclo. Em sentido contrário, dá-se uma evolução de cerca de 20% na linha dos que afirmam “gostar pouco” (1.º ciclo, 8%; 2.º ciclo, 22%; 3.º ciclo, 29%) e “não gostar nada de ler” (1.º ciclo, 3%; 2.º ciclo, 4%; 3.º ciclo, 16%) (Figura 1). Como afirma o autor do estudo (Pereira, 2012), “estes valores permitem-nos concluir que o gosto pela leitura se vai diluindo ao longo dos ciclos, ao contrário dos números dos que gostam pouco ou nada de ler, cujos valores aumentam na passagem de ciclo para ciclo (p.103).

**Figura 1.** Regressão do gosto pela leitura ao longo do Ensino Básico



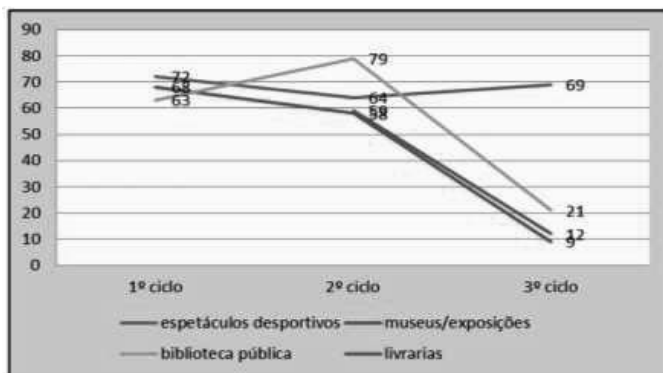
Na progressão de ciclo para ciclo, são cada vez menos os estudantes a associar a leitura a prazer (43 para 24), a imaginação (68 para 50) e a diversão (51 para 29). Apesar da descida, há, curiosamente, uma estagnação na linha daqueles que acham que ler é importante para a sua própria aprendizagem (47% - 2.º ciclo e 46% - 3.º ciclo), como se pode verificar na Figura 2. Nota-se que os jovens, à medida que avançam na escolaridade, vão lendo cada vez menos. Leem apenas os livros que o professor pede/obriga a ler, concentrando o tempo e o esforço na leitura apenas para os fins da aprendizagem que a escola prescreve, tudo o resto é supérfluo, aborrecido e de pouco interesse. E isto tem como efeito perverso “matar-se o gosto pela leitura” (Lopes, 2001), tornando essa prática como algo desagradável, numa lógica contrária ao que seria de esperar para leitores em formação.

**Figura 2.** Palavras associadas à leitura



No mesmo estudo, fica claro que os estudantes revelam hábitos culturais baixos e que os mesmos vão diminuindo ao longo do Ensino Básico, vejam-se as percentagens por ciclos (1.º, 2.º e 3.º): frequência de museus/exposições (68, 59, 12) e livrarias (68, 58, 9). As explicações poderão ser duas: a mais evidente é certamente o desinteresse dos jovens pela frequência desses espaços. A segunda poderá estar relacionada com o facto de os mais novos terem frequentado os locais na companhia dos familiares. Um dado que se destaca na Figura 3, relativa a este assunto, relaciona-se com a subida de 63% para 79% de utilizadores das bibliotecas públicas do 1.º para o 2.º ciclo e uma descida vertiginosa do 2.º para o 3.º ciclo (79% para 21%), o que remete para a falta de interesse e desmotivação dos jovens do 3.º ciclo. Os números da regressão são muito grandes, pois apenas 45 em 500 estudantes referem ter ido a um museu ou a uma exposição. A única atividade que parece manter uma certa homogeneidade ao longo de todos os ciclos é a frequência de espetáculos desportivos, com valores de 72% no 1.º ciclo, 64% no 2.º e 69% no 3.º ciclo.

**Figura 3.** Hábitos culturais dos estudantes, por ciclo de ensino



Para combater ou minimizar esta situação, que não é exclusiva dos Açores, têm surgido diversas ações, algumas delas presentes nos documentos curriculares ou em iniciativas como o Plano Nacional de Leitura ou a Rede de Bibliotecas Escolares. Em todas, o mote centra-se em abordagens diversificadas que impliquem uma relação interativa e processual de diferentes tipos de texto e em suportes variados.

Ao nível da escola, a palavra “diversificação”, de estratégias, de textos e de suportes, parece ser a chave para tornar a leitura num ato mais atrativo, funcional,

frequente e duradouro. Além disso, em ambiente escolar, parece ser necessário estimular a troca de livros e a leitura entre pares, promover a transversalidade da leitura, dinamizar bibliotecas de turma, implicar mais os alunos nos processos de escolha das obras e de mediação entre a escola e a família. É nesse sentido que apresentamos de seguida uma atividade que se tem revelado muito positiva e que temos levado, desde 2010, a dezenas de escolas, em ações de promoção do livro e da leitura, junto de estudantes das escolas da Região Autónoma dos Açores.

### **Roda de Livros: um exemplo de sucesso**

Após uma contextualização mais teórica, pedia-se que em cada capítulo deste livro houvesse uma parte mais prática no âmbito da didática do Português. Para ilustrar a atividade que escolhemos, começamos por contar, na primeira pessoa, um episódio que se passou numa escola em que fomos convidados, por um professor de Português, a fazer uma Roda de Livros, numa turma do 8.º Ano.

*Quando cheguei à escola, pelas 8h20, o professor Pedro (nome fictício), que me convidou, guiou-me até à biblioteca onde iria decorrer a atividade. À entrada, e um pouco afastado da restante turma, estava um aluno que chamou a atenção do professor Pedro. Era o Manuel (também nome fictício), um jovem que tinha sido “expulso” dias antes e que regressara nesse preciso dia, após ter cumprido um “castigo” por desrespeitar as regras da escola. O professor Pedro, algo atrapalhado, disse-me que ia chamar alguém para o levar para outra sala, pois o Manuel iria certamente destabilizar a minha atividade. Eu opus-me. Aproximei-me do aluno e solicitei que me ajudasse com os sacos de livros e pedi-lhe que ficasse ao meu lado para passar, à minha voz, os livros, um a um, aos colegas que, entretanto, se posicionaram em roda dentro da biblioteca. Uma tarefa simples. Eu apresentava um livro, referindo algum aspeto que chamasse a atenção do público (capa, personagens, assunto, tipologia, imagem...), levantava um pouco o véu mas sem revelar todo o conteúdo, espicaçando a vontade de querer ler o livro na totalidade, depois passava o livro ao Manuel, que podia ver, abrir, folhear e ler, até eu passar o próximo, e assim sucessivamente. Adverti que a primeira passagem do livro por cada um tinha de ser rápida, apenas o tempo de eu apresentar o seguinte. No final, teriam oportunidade de ver os livros com mais calma. No início estava tudo a “correr sobre rodas”, com a atividade e com o meu ajudante improvisado... ele pegava*

*no livro que eu lhe dava, passava o dele ao colega do lado, sem nunca trocar qualquer palavra com ninguém. Ao quarto ou quinto livro, tudo se alterou. Não quis passar o livro que tinha na mão e não pegou no livro que eu lhe estava a dar e falou, finalmente “– Pode passar esse para os outros que eu quero é ler este.” Perguntei-lhe por que razão ele queria ler aquele livro que se intitulava “Como Reparar Tudo em Casa”. E insistiu que não queria ver mais nenhum. E depois de alguns olhares e de um silêncio constrangedor, afirmei que “ele iria estragar a atividade” se não passasse o livro para a frente e acrescentei que, segundo informações do professor Pedro, ele nem gostava de ler, ao que respondeu: “– Não gosto de ler é o que o professor dá para ler nas aulas”. “Quero ler este porque aqui ensina a reparar bicicletas e a minha está avariada!”. Expliquei-lhe, com calma, que compreendia, mas gostava que ele passasse o livro aos colegas e que no final até lhe podia emprestar o livro. E assim foi.*

Nesta história, o Manuel personaliza, de certa forma, a teoria da aprendizagem significativa e de relevância curricular, propostas por Ausubel (1968), Vygotsky (1984) e Roldão (2007) que referem que a escola tem de garantir que o que se aprende deve estar integrado no sistema mental dos alunos, pela proximidade do conhecimento, por fazer sentido, por ser uma necessidade, um interesse e um gosto para cada um. Ora, ao sabermos que todos os alunos apresentam características diferentes nos aspetos referidos anteriormente, há a necessidade, portanto, de diversificar ao máximo as estratégias de leitura para que possam (e queiram) ler nas tipologias e formatos preferidos.

Seguindo a ideia da importância dos contextos de leitura, o professor deve ser capaz de promover atividades que “façam sentido para o aluno e não sejam apenas situações em que se lê para aprender a ler” (Bastos et al., 2009, p. 29). Na mesma linha, os autores acrescentam que “um trabalho que valoriza o aprender a gostar de ler deve ter em consideração o papel do professor enquanto mediador e divulgador de livros. Neste sentido, é necessário promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros que possam seduzir os leitores.” (Bastos et al., 2009, p. 32). A Roda de Livros é um bom exemplo disso: disponibilizar um conjunto de textos que atentem aos diferentes tipos de leitura (informativa, funcional, analítica, crítica e recreativa), géneros (narrativo, lírico, dramático), formatos (papel, digital, audiolivro), finalidades (didáticos, científicos, religiosos, literários, não literários...).

Apresentam-se de seguida algumas sugestões para organizar uma Roda de Livros em qualquer ano de escolaridade, na escola ou em outros contextos, como é no caso dos

centros de ocupação de tempos livres. Primeiro, apresentar textos de fácil leitura: livros para divertir, que despertem algum interesse ao público (humorísticos, piadas, banda desenhada, adivinhas); depois, colocar na “roda” livros de diferentes tipologias (informativos, instrucionais, textos para teatro, poesia), para mostrar que ler não trata apenas de histórias do género narrativo. De seguida, propor obras literárias de autores portugueses e estrangeiros, de forma expressiva e cativante para o público. Pelo meio, apresentar obras que falem de valores e de situações problemáticas como as que os jovens se deparam no dia-a-dia. Para tal, é importante que se conheça, de algum modo, as características do grupo, para que os livros apresentados sejam significativos para o leitor e que o mesmo se identifique com obras, que vão ao encontro dos seus gostos, expectativas, necessidades e formas de ver e de ler o mundo que os rodeia.

A Roda de Livros pode ser realizada na sala de aula ou na biblioteca (Figuras 4 e 5), ou em qualquer outro espaço escolar ou fora dele.

**Figura 4.** Roda de livros em sala de aula



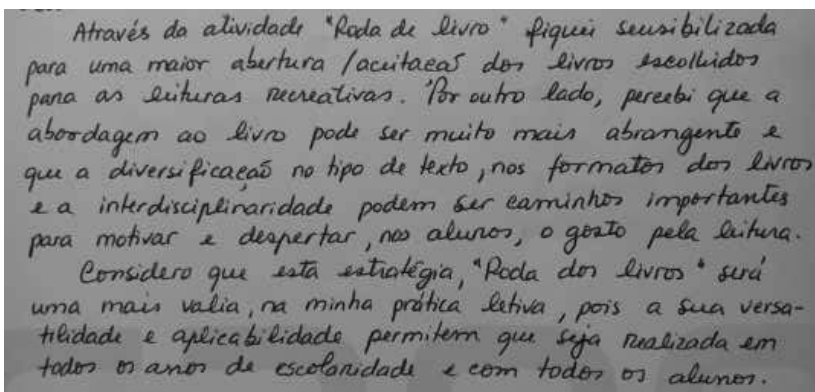
**Figura 5.** Biblioteca preparada para a Roda de Livros



## A Roda de Livros e a formação de professores

Num estudo, que se encontra em fase de conclusão, sobre a promoção da leitura e da educação literária, em contexto de formação de professores, são analisados mais de duzentos relatórios individuais de avaliação, no âmbito de ações de formação que decorreram nos últimos cinco anos, em cinco ilhas do arquipélago dos Açores (Santa Maria, São Miguel, Terceira, Faial e Graciosa), realizadas pelo Centro de Formação do Sindicato Democrático dos Professores dos Açores (SDPA-PROFORMA). As conclusões preliminares do estudo que procurou compreender, de forma qualitativa, as perceções que os sujeitos tinham acerca do tema e da sua influência nas suas dinâmicas pessoais e profissionais (Amado et al., 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2005; Sampieri et al., 2014), apontam para que a Roda de Livros seja uma atividade bastante interessante do ponto de vista pedagógico, sobretudo pela diversificação de tipologias textuais, pela interatividade e pelas potencialidades evidentes na promoção do gosto pela leitura, conforme os depoimentos dos formandos apresentados de seguida.

### Depoimentos de formandos



Através da atividade "Roda de livros" fiquei sensibilizada para uma maior abertura / abertura dos livros escolhidos para as leituras recreativas. Por outro lado, percebi que a abordagem ao livro pode ser muito mais abrangente e que a diversificação no tipo de texto, nos formatos dos livros e a interdisciplinaridade podem ser caminhos importantes para motivar e despertar, nos alunos, o gosto pela leitura.

Considero que esta estratégia, "Roda dos livros" será uma mais valia, na minha prática letiva, pois a sua versatilidade e aplicabilidade permitem que seja realizada em todos os anos de escolaridade e com todos os alunos.

No segundo dia da formação, realizámos uma "Roda dos Livros", que tem como objetivo principal promover e despertar o gosto pela leitura nos alunos. Considero esta uma atividade muito interessante, eficaz e dinâmica no sentido em que temos o contacto direto e físico com diferentes tipos de obras, textos e histórias. Adorei a capacidade de memorização e recuento dos livros, por parte do formador, pois levou-me a refletir sobre experiências vivenciadas e como fazer despertar a curiosidade nas crianças. Esta será uma atividade que irei implementar, no próximo ano letivo!

de intertextualidade e interdisciplinaridade, com recursos digitais e analógicos. Das atividades promovidas, destaco a "Roda dos livros", até então desconhecida para mim, como sendo muito enriquecedora. Vivenciar e experimentar esta atividade, fez-me despertar para as diferentes possibilidades que a mesma pode proporcionar ao ser implementada em contexto de sala de aula, nomeadamente: possibilitar conhecer novos livros e novas formas de os explorar com os alunos; captar a atenção e o foco dos alunos; adaptabilidade do livro a diversos conteúdos (interdisciplinaridade). Este é também um tipo de atividade que permite aos alunos de contextos sociais mais desfavorecidos a possibilidade de contactar com livros e desenvolver o gosto pela leitura.

## Conclusão

Vimos, ao longo deste capítulo, que a leitura, enquanto descodificação (reconhecimento das palavras) e compreensão (construção de significado) do material escrito, desempenha um papel importante na aquisição de saberes, na descoberta de novos interesses e na partilha de experiências, sendo, como vimos, uma boa forma de ocupação dos tempos livres. Ou seja, a leitura é um meio privilegiado de comunicação, de aprendizagem e de entretenimento, o que contribui decisivamente para a valorização do património linguístico, assumindo, por isso, um estatuto social e cultural privilegiado, com contornos valorativos reconhecidos e aceites por variados agentes e instituições. Deste modo, aprender a ler, ler para aprender e ler para se distrair são finalidades que são almejadas pela sociedade em geral e pela escola em particular. Espera-se, justamente, que, desde cedo, os cidadãos adquiram hábitos de leitura, lendo com frequência, de forma

espontânea e automática, cuja componente afetiva, cognitiva e pragmática sirva para satisfazer os seus interesses e as suas necessidades. Todavia, aprender a ler e ler com fluência e regularidade exigem processamentos complexos (perceptivos, lexicais, sintáticos e semânticos) que impõem estratégias específicas de decifração e de compreensão e ainda alguma dose de esforço e de dedicação por parte do leitor. Sobre esta atividade influem variáveis dependentes não relacionadas apenas com as características do leitor, mas igualmente interligadas com os contextos nos quais se concretiza esta dimensão da língua. No entanto, sabe-se também que, por motivos diversos, nem todos os indivíduos têm o mesmo grau de aptidão, de desenvoltura e de motivação para ler, logo, não se espera que todos sejam leitores hábeis, apaixonados pelos livros, mas, de forma idêntica, não se deseja que muitos se afastem deles, aumentando, por exemplo, as taxas de analfabetismo ou de iliteracia, que distanciam a sociedade do desenvolvimento e do progresso social e cultural.

Propusemo-nos apresentar a Roda de Livros como uma atividade possível para promover a leitura, sobretudo por apresentar obras diversificadas capazes de ir ao encontro dos interesses e dos gostos das crianças e dos jovens. Porém, tentar conhecer os hábitos dos indivíduos pode ser entendido como uma quase intromissão em áreas concomitantemente adstritas ao interesse, ao prazer e ao gosto de se fazer (ou não) alguma coisa. Aliás, discutir gostos (a sabedoria popular diz não ser possível!) é entrar em domínios relacionados com propensões e estímulos individuais da personalidade, cujo livre-arbítrio influencia a escolha e a tomada de decisão de cada leitor. Portanto, gostar de ler, ler bem e ler muito são ações que levantam dúvidas, pois quando não se quer ou não se gosta de ler, há embaraços e limitações que são difíceis de explicar. O mesmo se poderá dizer quando se lê por gosto, com regularidade e motivação – neste caso, quem saberá em rigor que sentimentos, que sonhos, que fantasias a leitura desperta?

## Referências Bibliográficas

- Aguiar, M. F. (2012). *O contrato de leitura como elemento motivador da leitura nas disciplinas de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alexander, K. (2016). Is It Family or School? Getting the Question Right. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 18–33. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.02>
- Alves, A., & Ricardo, N. (2000). *Hábitos de leitura na Biblioteca Municipal de Esposende*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Altalib, H., AbuSulayman, A., & Altalib, O. (2013). *Parent-Child Relations: A Guide to Raising Children*. International Institute of Islamic Thought. <https://doi.org/10.2307/j.ctvktrvqn>
- Amado, J., Cusoé, N., & Vaz, P. (2013). Quadros Analíticos da Investigação Qualitativa em Educação. In: Amado, J. (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. p. 73-115. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. Menna Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Bastos, G., Silva, E., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Leitura: Guião de Implementação do Novo Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Eco, U., & Carrière, J.C. (2009). *A Obsessão do Fogo*. Difel.
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Clark, Jansorn, N., Rodriguez, & Van. (2022). *School, Family, and Community Partnerships*.
- Ferreira, J. (2016). *Incentivar para a leitura. Estratégias de promoção do gosto pela leitura utilizadas pela família e professores de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Lopes, J. (2001). “João Teixeira Lopes em entrevista”. *Revista A Página da Educação*. N.º 107. (p. 7).

- Giasson, J. (2005). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck & Larcier.
- Martins, M., & SÁ, C. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. In *Saber (e) educar*, n.º 13. pp. 235-245.
- Mateus, A. (2009). *A promoção da leitura no 3.º ciclo do ensino básico. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares*, 22, 2024. <https://core.ac.uk/download/pdf/61418132.pdf>
- Matos, M. (2020). *O Papel da Biblioteca Escolar na Promoção e Motivação da Leitura: Implementação do Projeto “Voluntários de Leitura”* [Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares]. Universidade Aberta.
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no 3.º CEB*. DGE.
- Negroponte, N. (2001). *A vida digital*. São Paulo. Companhia das Letras.
- Neitzel, L., & Neitzel, A. (2010). *Leitura e produção em meio digital*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pennac, D. (2002). *Como um Romance*. Edições ASA.
- Pereira, J.C. (2012). *Os Hábitos de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Roldão, M. (2007). *Currículo e avaliação: do ensino à aprendizagem*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Sampaio, D. (2024). *As redes sociais e o papel do professor na promoção de hábitos de leitura no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. [Relatório de Estágio]. Universidade dos Açores.
- Schmidt, C. (2020). Librarians’ book talks for children: An opportunity for widening reading practices? *Journal of Early Childhood Literacy*, 146879842096494. <https://doi.org/10.1177/1468798420964941>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigacion*. McGraw-Hill.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Soares, B. (2024). *A Leitura e a Educação Literária no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário*. [Relatório de Estágio]. Universidade dos Açores
- Vergara, J. (2022). Good Readers, Good Writers: Collaborative Student Annotations for Invitation to a Beheading. In J. Vergara & S. Karpukhin (Eds.), *Reimagining*

- Nabokov: Pedagogies for the 21st Century* (pp. 39–52). Amherst College Press.  
<http://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.12734225.8>
- Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Educação].
- Sim-Sim, I. (2010). A formação para o ensino da leitura. Sim-Sim (org.). *A Formação para o Ensino da Língua na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.51-64). *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 2. Porto Editora.
- Sobrinho, J. (org.) (2000). *A criança e o livro*. Porto Editora.
- Solé, I. (2003). *Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?”* A. Teberosky (org.) *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento* (pp.17-34). Artmed.
- Snow, C. (Coord) (2002). Reading for understanding: Toward a research and development program. *Reading Comprehension. Rand Education*. <http://www.rand.org/pubs>.
- Souto, S. (2007). *O impacto da leitura extensiva no 1º ciclo – 3º ano de escolaridade – estratégias para o seu desenvolvimento*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. C. Neto, L. S. Menna Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Zagalo, N. (2011). *Livros que nos envolvem outra vez...* In F. Viana (Coord.). *Atas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 29-41). Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## Capítulo III

### ***STORYTELLING: OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS EM PORTUGUÊS E EM INGLÊS***

**Karen Araújo**

Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe

#### **Introdução**

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre o *Storytelling* enquanto estratégia para contar histórias em contexto escolar. Esta é uma ferramenta poderosa para desenvolver competências linguísticas, estimular a criatividade e promover a compreensão crítica de textos. Na primeira parte fundamenta-se a estratégia em termos teóricos com as principais conceções sobre o tema e na segunda parte apresentam-se alguns exemplos que poderão ser aplicados a alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico.

#### ***Storytelling* como estratégia pedagógica**

O *Storytelling* é uma forma de contar histórias às crianças desde tenra idade, primeiro por parte da família e depois complementada pela escola. Como é sabido, as crianças quando escutam histórias desde pequenas desenvolvem um hábito que lhes proporciona conforto e prazer, desenvolvendo laços afetivos e aprendizagens que lhes serão úteis ao longo da vida. Sobre este assunto, Vygotsky (1978) defende que contar histórias é uma estratégia eficaz para a transmissão de conceitos complexos, sendo o *Storytelling*, juntamente com os jogos, um importante recurso para estimular a interação social e promover a mediação cultural. O autor enfatiza igualmente a imaginação como dimensão estruturante do desenvolvimento cognitivo, na medida em que possibilita a integração de experiências e a construção de novos significados. Nesse sentido, a prática de contar histórias nos primeiros anos de escolaridade é entendida como uma forma de mediação entre professor e aluno, uma vez que cria e favorece contextos propícios à aprendizagem.

Além disso, o *Storytelling* proporciona aos alunos um ambiente de conforto e de motivação, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento da competência linguística:

“Stories are comfortingly familiar; there is a ‘grammar’ of stories which can be followed by children even if they do not understand every word (Maley, 1995, p.7), ou seja, as narrativas apresentam uma espécie de “gramática” interna que os alunos acompanham de forma intuitiva, o que permite compreender o contar de histórias como um meio eficaz de familiarização com os mecanismos estruturais de uma língua.

Esta metodologia revela-se pertinente tanto no contexto da língua materna, ao promover o interesse e a curiosidade dos alunos por novas descobertas e aprofundar competências linguísticas já adquiridas, como no ensino de uma língua estrangeira, ao envolver os alunos num processo de aprendizagem criativo, significativo e motivador, que estimula o desenvolvimento das suas capacidades linguístico-comunicativas. Paralelamente, possibilita a realização de atividades complementares que potenciam a criatividade, a expressão pessoal e o aprofundamento do conhecimento, contribuindo assim para uma aprendizagem mais integrada, dinâmica e significativa: “they offer opportunities for inventive variations through relating the stories to the learners own lives and imaginations” (Maley, 1995, p.7).

O *Storytelling* contribui igualmente para o estabelecimento de ligações emocionais e para o aumento da atividade cerebral, fatores que favorecem a memorização e a assimilação dos conteúdos. Segundo Valença et al. (2019), a utilização de narrativas no contexto educativo, sobretudo quando estas se apresentam bem estruturadas e contextualizadas, capta a atenção dos alunos e torna o processo de aprendizagem mais significativo. Como referem os autores, “em um contexto de aprendizado ativo, a capacidade de retenção da aprendizagem em longo termo aumenta, pois a memória constituída é dotada de diversos recursos de imagem, problematização, opinião, conceitos e participação na narrativa” (p. 235). Tal abordagem possibilita, ainda, a exploração interdisciplinar dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem contextualizada e integradora. Pode, assim, ser utilizado como ferramenta pedagógica para introduzir novos conteúdos de forma mais dinâmica e envolvente, estabelecendo pontes entre o conhecimento teórico e as experiências práticas dos alunos.

Além disso, a exposição dos alunos à literatura infantojuvenil contribui para o aperfeiçoamento do domínio linguístico, permitindo um uso mais complexo e elaborado da língua. Conforme afirma Allen, citado por Azevedo (2014), “nesta perspetiva, o contacto ativo com textos literários assegura ao sujeito um mais profícuo conhecimento dos mecanismos retórico-pragmáticos de funcionamento da língua, expandindo a sua competência comunicativa” (p. 39).

Deste modo, o *Storytelling*, enquanto estratégia de aprendizagem, possibilita aos mais jovens o estabelecimento de ligações entre as obras literárias e o mundo real, o que contribui para o desenvolvimento de capacidades para resolução de problemas. Paralelamente, as histórias facilitam a receção e o processamento da informação, simplificando o processo de aquisição de novos conhecimentos no âmbito da aprendizagem de línguas.

Este método estimula diversas competências linguísticas e cognitivas, nomeadamente a compreensão e produção escrita, a leitura e interpretação de textos, a literacia, a produção oral, bem como a imaginação e o pensamento crítico e criativo. Tal acontece porque os alunos se envolvem ativamente em todo o processo de aprendizagem, deixando de assumir um papel passivo enquanto meros recetores de informação.

Adicionalmente, o ato de contar e escutar histórias permite um processo de autoidentificação com as situações narradas, o que explica a facilidade com que os alunos recontam as histórias e recordam os temas nelas abordados. Nesta linha de pensamento, Valença et al. (2019) sublinham “a contribuição que o storytelling oferece para sustentar conceitos abstratos e/ou complexos, aproximando-os da audiência e de sua realidade e contexto social” (p. 234)

### **A aplicação do *Storytelling* nas Aprendizagens Essenciais**

O ensino de uma língua implica a valorização do património literário nacional, integrando-se no domínio da Educação Literária. A introdução e exploração de textos literários de diferentes tipologias — narrativas, dramáticas e líricas —, tanto de autores nacionais como estrangeiros, contribui para o desenvolvimento das competências de compreensão, interpretação e fruição estética, bem como para a ampliação da consciência cultural dos alunos. A diversidade textual, concretizada através do contacto com múltiplas formas narrativas, visa igualmente estimular a motivação para a aprendizagem contínua e para a leitura, promovendo-a como um prazer e um hábito sustentado ao longo da vida.

No contexto de sala de aula, torna-se essencial fomentar a capacidade crítica dos alunos, incentivando-os a articular as suas experiências, valores e vivências pessoais com os temas, conflitos e problemáticas presentes nos textos literários, potenciando, desse modo, uma leitura emocionalmente significativa e intelectualmente estimulante.

De acordo com as Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018), o texto literário constitui o núcleo central da Educação Literária, devendo os alunos desenvolver competências de “compreensão, análise, inferência,

escrita e uso específico da língua”, mobilizando de forma articulada os restantes domínios da disciplina: oralidade, leitura, escrita e gramática.

Ainda sobre este assunto, Azevedo (2014) acrescenta que a criança quando inicia a escolaridade, ouvir e contar histórias serve como um significativo “*input* linguístico (avaliável quer em termos de vocabulário quer em termos de estruturas sintáticas), os textos literários permitem igualmente o desenvolvimento de contextos para a partilha de experiências, além de criarem oportunidades para usos reais e significativos da linguagem” (p. 39).

Na atualidade, a prática pedagógica no ensino do Português como língua materna caracteriza-se pela adoção de uma abordagem ativa e participativa. Para além das atividades tradicionais de leitura, interpretação e análise gramatical de textos, bem como de produção escrita, valorizam-se metodologias de carácter lúdico e interativo, como jogos, músicas, narrativas e dramatizações. As atividades musicais tendem a gerar um elevado nível de envolvimento por parte dos alunos, sobretudo quando as canções utilizadas correspondem aos seus gostos e referências contemporâneas. A dramatização, por sua vez, revela-se dependente das características individuais e da dinâmica do grupo-turma, uma vez que nem todos os alunos demonstram disponibilidade ou predisposição para o exercício da representação. No que respeita às histórias observa-se, de modo geral, uma receptividade positiva por parte dos alunos, especialmente quando a leitura é realizada de forma expressiva e envolvente.

Em relação à aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira está organizada por domínios, visando o desenvolvimento de competências comunicativas, interculturais e estratégicas. No que concerne à competência comunicativa, esta divide-se por objetivos de compreensão oral e escrita; interação oral e escrita, e produção oral e escrita. Neste sentido, o foco é desenvolver as quatro principais capacidades/*skills*: a oralidade na sua compreensão/*listening* e na sua expressão/*speaking*; a leitura/*reading* e a escrita/*writing*.

A competência intercultural centra-se no reconhecimento de realidades culturais distintas. Introduzir e explorar os aspetos das culturas anglófonas é fundamental para uma aprendizagem e compreensão completa da língua. Não raras vezes, a componente cultural atribui sentido à aprendizagem da língua e contribui para a memorização de aspetos fundamentais. A este respeito, O’Connell (2009) diz-nos: “an appreciation of certain key cultural concepts are required for a true understanding of the language being learnt” (p. 11).

Por fim, a competência estratégica tem como objetivos proporcionar aos alunos oportunidades de pôr em prática as competências adquiridas: a comunicativa e a intercultural.

A estratégia do *Storytelling* revela-se igualmente aplicável ao ensino da língua inglesa. Tal como anteriormente referido, a compreensão global de uma narrativa não depende necessariamente da decodificação integral de todas as palavras, uma vez que o contexto, a entoação e os elementos paralinguísticos permitem aos alunos apreender o sentido geral da história.

Importa ainda referir que vivemos atualmente numa era marcadamente digital, em que a imagem assume um papel de destaque na vida quotidiana, influenciando de forma particular as crianças e os jovens. Para as crianças, as imagens constituem um recurso essencial de aprendizagem, uma vez que funcionam como mediadores visuais que representam elementos universais e facilitam a aquisição de vocabulário em diferentes línguas, sobretudo quando acompanhadas pela mediação do professor ou do adulto. No caso dos jovens, a relevância da imagem manifesta-se de forma evidente na sua relação quotidiana com as tecnologias — basta observar a quantidade de fotografias armazenadas nos dispositivos móveis, que testemunham a centralidade do visual na sua expressão pessoal e social.

Neste contexto, muitos docentes têm procurado integrar os conteúdos académicos com o uso das tecnologias digitais, com o duplo propósito de potenciar o desempenho dos alunos e de diversificar as metodologias e técnicas de ensino. Uma das abordagens emergentes neste âmbito é o *Digital Storytelling*, uma estratégia inovadora que conjuga recursos multimodais — como imagens, ficheiros de áudio, vídeos e elementos interativos — para criar narrativas envolventes. Trata-se, nas palavras de Barua (2023, p. 25), de uma “combinação perfeita entre tecnologia e arte”, que promove o envolvimento criativo e informativo dos alunos ao longo do processo de aprendizagem linguística.

Assim, o *Digital Storytelling* surge como uma evolução natural do *Storytelling* tradicional, preservando a essência do ato de contar histórias, mas integrando as potencialidades tecnológicas da contemporaneidade. Esta articulação entre narrativa e tecnologia reforça a dimensão literária e cultural da aprendizagem, permitindo uma abordagem mais dinâmica, significativa e próxima das realidades comunicativas dos alunos.

Abordam-se de seguida algumas formas de pôr em prática a estratégia supramencionada nas aulas de Português e de Inglês.

### **O *Storytelling* como estratégia para a aprendizagem do Português**

Nas aulas de Português do 5.º ano, o *Storytelling* poderá ser feito a partir da leitura e exploração das obras propostas para a Educação Literária, como por exemplo: *A Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *A Viúva e o Papagaio*, de Virgínia Woolf; e *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Para além das leituras em sala, a exploração dos textos pode incluir análise gramatical, interpretação e resolução dos Guiões de Leitura correspondentes. Em complemento, algumas passagens das obras podem ser abordadas através do *Digital Storytelling*, estratégia que suscita elevado interesse por parte dos alunos, sobretudo ao recorrer a vídeos das partes com mais humor. Pode servir assim de revisão sistemática dos acontecimentos previamente lidos. Durante a leitura das obras, solicita-se aos alunos que procedam ao reconto da sessão anterior, tarefa que promove a recordação de detalhes, sentimentos e opiniões suscitados pela narrativa, bem como a identificação de elementos relevantes para o desenlace das histórias. Este exercício contribui simultaneamente para o desenvolvimento da memória, da capacidade de organizar ideias e de comunicar de forma estruturada, permitindo que os alunos transmitam de modo coerente o conteúdo lido.

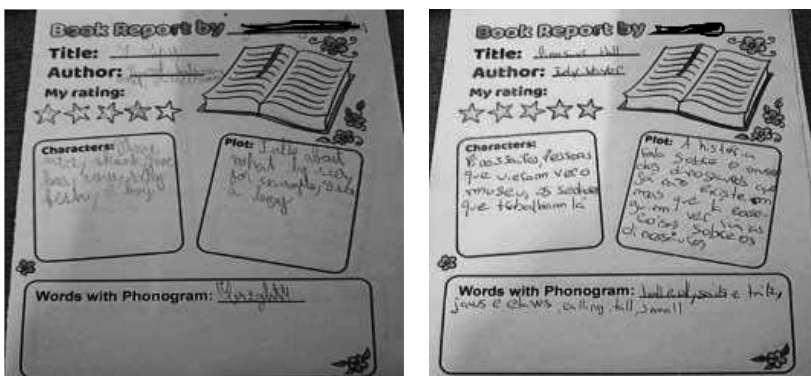
Adicionalmente, poderão realizar-se debates, nos quais os alunos podem partilhar experiências, opiniões e reflexões sobre os comportamentos das personagens. Estes momentos revelam o envolvimento ativo dos alunos e permitem conferir vida às personagens, estabelecendo paralelismos entre as experiências literárias e a vivência quotidiana, promovendo a reflexão sobre si próprios e o mundo que os rodeia. Da dinâmica das discussões podem surgir atividades de apresentação oral baseadas em temáticas da obra: descrição de personagens, animais, paisagens, entre outras.

A exploração das emoções e experiências geradas pelas leituras pode ainda ser aprofundada em Oficina de Escrita ou Laboratórios Gramaticais, articulando com outros domínios da língua ou diferentes tipologias textuais. Por exemplo, os alunos podem produzir dois tipos de textos: um narrativo, no qual imaginam, um reencontro entre a fada Oriana e o peixe ou relatam uma memória pessoal significativa; e um texto de opinião sobre uma personagem de *O Príncipe Nabo*, refletindo sobre a identificação ou não com a mesma. Este exercício exige que os alunos recordem e organizem as emoções suscitadas durante a leitura, transpondo-as para textos coesos e coerentes. Os textos produzidos evidenciam a capacidade de recriar acontecimentos e cenários, descrever pessoas e espaços, e articular informações de forma pertinente, coerente e correta do ponto de vista morfológico, ortográfico e sintático.

## O *Storytelling* como estratégia para a aprendizagem do Inglês

Nas aulas de Inglês, o *Storytelling* poderá servir de rotina regular de leitura, utilizando, por exemplo, pequenos livros da coleção SCHOLASTIC. Esta rotina consiste na seleção voluntária de um aluno para realizar a leitura de uma história, escolhida de forma a introduzir, consolidar ou mobilizar determinado tema, vocabulário ou conteúdo gramatical. Cada aluno leva o livro para ler em casa, praticar a leitura em voz alta e preencher uma folha de registo de leitura (Figura 1). Na aula seguinte, o aluno apresenta a obra à turma, realizando inicialmente a leitura da história, seguida de um relato oral e, por fim, manifesta a sua opinião sobre a obra lida. Posteriormente, procede-se à exploração dos conteúdos lexical e gramatical relevantes para o tema abordado, tais como *home, physical description, hobbies*, entre outros. Esta abordagem permite desenvolver competências de leitura, compreensão, expressão oral e reflexão crítica, enquanto reforça a aplicação prática do vocabulário e das estruturas gramaticais em contextos comunicativos significativos.

Figura 1 – Exemplos de registos dos alunos na folha de registo de leitura



Para além das atividades de leitura, registo e apresentação supramencionados, as estratégias de *Storytelling* podem ser aplicadas em diversas apresentações de diálogos previamente preparados e ensaiados em pares, abordando os diferentes temas explorados ao longo do ano letivo. Cada par apresenta o seu diálogo perante a turma, podendo recorrer a guiões previamente elaborados. Durante todas as apresentações, o professor avalia a postura dos alunos, a pronúncia, a fluência, a correção da flexão verbal, a construção das frases e a adequação do vocabulário.

Este tipo de exercício está fortemente associado à dimensão construtiva e social da leitura, na medida em que o contador deve apresentar a narrativa — mesmo que seja um diálogo simples — de forma a captar a atenção do público e tornar a experiência memorável e educativa. Conforme refere Peterson (2009, p. 1), “performance and storytelling name the actual doing of communication; they refer to the exercise of linguistic and communicative competence, the practice of behavior and speech acts, the work of habit and discipline”.

No âmbito da disciplina de Inglês, esta atividade pode ser realizada com a obra *Romeo and Juliet*, de William Shakespeare, adaptada ao nível do 5.º ano do Ensino Básico. A leitura dramatizada de cada ato permite desenvolver não apenas a capacidade performativa dos alunos, mas também a competência de preparação para apresentações. Paralelamente, os alunos participam em exercícios de reconto contínuo dos acontecimentos de cada ato, reforçando a memória, a organização de ideias e a articulação de sentimentos suscitados pela narrativa. Apesar da comunicação poder ser em português, os alunos conseguem recontar a história de forma organizada e responder corretamente a questões colocadas pelo professor, como, por exemplo, “What is the Nurse to Juliet?” ou “What is a Friar?”.

De forma análoga, as atividades desenvolvidas nas aulas de Português inspiram a prática em Inglês, nomeadamente no domínio da produção escrita. Durante a leitura e exploração da adaptação de *Goldilocks and the Three Bears*, de Violet Findley, os alunos realizam descrições detalhadas da casa dos ursos. Com base em imagens projetadas e no modelo textual fornecido, indicam dimensões, número de divisões e características específicas, por exemplo: “The Bears’ house is small and pink. There are three rooms. There is a kitchen, a living room and a bedroom. There isn’t a garage or a garden”.

### **Um estudo sobre a aplicação do *Storytelling***

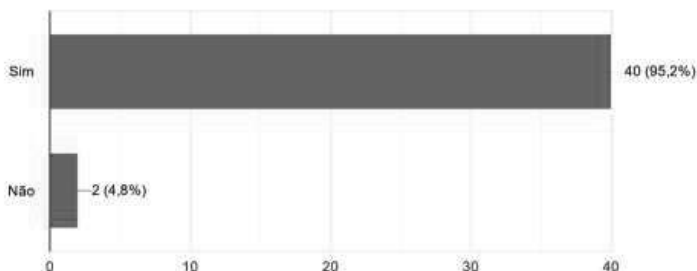
Para se aferir a opinião dos alunos sobre uma intervenção pedagógica baseada no *Storytelling*, foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos. Do resultado apresentam-se de seguida as duas questões centrais sobre o gosto de ouvir histórias.

O Gráfico da Figura 2. apresenta as respostas dos alunos, que num universo de 42 respostas, apenas duas se reportam a não gostar de ouvir histórias.

**Figura 2.** Opinião dos alunos sobre o ouvir histórias, em percentagem

**3. Gostas de ouvir histórias?**

42 respostas



De seguida, quisemos saber as razões desta preferência. Feita a análise categorial das respostas dos alunos, percebemos que:

- 12 alunos têm gosto por histórias - “Porque gosto de ler.”;
- 9 alunos acham as histórias interessantes - “Porque tem histórias que são muito interessantes”;
- 7 alunos afirmam que as histórias incentivam a sua imaginação - “Porque gosto da criatividade dos autores pelo que eles escrevem dá imaginação e vontade de ler mais.”;
- 7 afirmam que aprendem com as histórias - “Porque descubro coisas novas”;
- 5 alunos acham que é divertido ler ou ouvir histórias - “Porque acho divertido”;
- 4 alunos afirmam que as histórias os relaxam - “Porque relaxa-me.”;
- 3 alunos afirmam que são uma inspiração - “Porque as palavras me dão inspiração”;
- e, por fim, 2 alunos dizem que as histórias despertam a curiosidade - “Gosto porque, tenho muita curiosidade e quando ouvi falar sobre os irmãos Grimm comecei logo a pesquisar, gosto de ter cultura geral.”

No entanto, como foi referido anteriormente, dois alunos não gostam de histórias sendo que um respondeu simplesmente porque não gosta, (“Porque não”) e outro que acha as histórias desinteressantes: “Porque umas são chatas e outras não.”

Algumas respostas só vêm reafirmar o poder de envolvimento que as histórias têm para com os seus leitores/ouvintes. Segundo os alunos visados nesta investigação, as histórias despertam muitos aspetos positivos do intelecto, como a imaginação, a

inspiração, a curiosidade, além disso, podem fazer-nos relaxar e aprender coisas novas e também podem ser uma fonte de diversão. Assim, no contexto acadêmico, os alunos ao estarem envolvidos no desenrolar dos acontecimentos, conseguem encontrar uma forma de entrega que só beneficia o processo de aprendizagem.

### **Conclusão**

A implementação de estratégias de *Storytelling* e *Digital Storytelling* nas aulas de Português e Inglês revela-se uma prática pedagógica altamente eficaz na promoção do envolvimento, da motivação e do desenvolvimento global dos alunos. Ao integrar a leitura, o reconto, a dramatização, a escrita e a expressão oral em atividades significativas, é possível criar contextos de aprendizagem autênticos, nos quais os alunos assumem um papel ativo na construção do conhecimento e na partilha de experiências pessoais e emocionais.

A abordagem baseada no *Storytelling* permite trabalhar competências linguísticas, comunicativas e sociais de forma integrada, valorizando a dimensão afetiva da aprendizagem. O reconto das histórias, os debates e as produções escritas demonstram que os alunos não apenas compreendem os textos literários, mas também são capazes de refletir criticamente sobre as ações das personagens, estabelecendo relações com a sua própria realidade. Do mesmo modo, a vertente performativa desenvolve a confiança, a fluência e a expressividade oral dos alunos, potenciando a sua competência comunicativa em contextos formais e informais.

A utilização do *Digital Storytelling* acrescenta uma dimensão inovadora ao processo de ensino e aprendizagem, ao conjugar elementos tecnológicos e narrativos que favorecem o pensamento criativo, o trabalho colaborativo e a literacia digital. Esta estratégia contribui para aproximar os alunos da linguagem multimodal que caracteriza a era digital, reforçando a ligação entre tecnologia e literacia narrativa.

De forma global, as práticas pedagógicas de *Storytelling* evidenciam que o contar histórias — em formato tradicional ou digital — constitui um recurso didático de grande valor formativo, capaz de unir cognição, emoção e criatividade. Ao promover o gosto pela leitura, a capacidade de expressão e a reflexão crítica, revela-se uma ferramenta essencial para a consolidação de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento integral dos alunos enquanto leitores, falantes e cidadãos críticos no mundo contemporâneo.

## Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. Lulu Press.
- Barua, S. (2023). Digital storytelling: Impact on learner engagement and language learning outcomes. In *International Journal of Academic and Applied Research (IJAAAR)*, 7(6), 25–39.
- Maley, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University Press.
- Ministério da Educação, (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- O’Connell, F. (2009). The BritLit story: A brief history and theory. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms* (pp. 11–16).
- Peterson, E. (2009). Performance and Storytelling. In W. F. Eadie, *21st Century Communication: A Reference Handbook*. 1, 147-156. Sage Publications
- Valença, M., & Tostes, A.P. (2019). O Storytelling como ferramenta de aprendizado ativo. *In Carta Internacional*, 14, 221-243. DOI: 10.21530/ci.v14n2.2019.917
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Capítulo IV

### CAPÍTULOS DAS NOSSAS VIDAS: A FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA

**Ana Catarina Benevides Lima**

Escola Profissional da Ribeira Grande

#### **Introdução**

Este capítulo reflete sobre o modo como a figura do professor pode contribuir para estabelecer a ligação entre o aluno e a família em torno dos livros, e fomentar, simultaneamente, a conexão entre os diferentes elementos da comunidade educativa e a criação do apreço pelo ato de ler.

Neste sentido, o título “Capítulos das nossas vidas” evidencia o valor que a leitura e as famílias têm na formação e no percurso de vida de cada um, no sentido de abrir portas para um maior envolvimento familiar na vida escolar dos alunos, bem como gerar oportunidades de criar laços através da leitura, promovendo, conseqüentemente, a permanência destes mesmos hábitos ao longo da sua vida.

#### **Para além do texto: construindo o sentido do ato de ler**

A leitura é reconhecida como uma competência humana complexa e fundamental para o desenvolvimento cognitivo, sendo, pois, um conceito de uma vasta abrangência (Silva & Bueno, 2024; Ferreira & Pretto, 2012), que corresponde a um fenómeno de contornos multidimensionais. Para muitos, o ato de ler é encarado como uma mera associação de símbolos a palavras, às quais, por sua vez, se atribui um significado, que é interpretado e interiorizado, sendo frequentemente visto apenas como uma técnica. Porém, como esclarece Crespo (2006, citado por Araújo, 2014), ler conjuga técnica, processos cognitivos, afetividade e vontade. Com os avanços tecnológicos, também a conceção de leitura se alargou. Hoje, a par da leitura tradicional – centrada no livro e no material impresso –, é cada vez mais necessário estender o conceito a qualquer suporte que permita o acesso e o processamento de informação, nomeadamente, aos digitais. A

leitura digital vem impor novos desafios ao leitor, os quais requerem estratégias diferenciadas de leitura, exigindo a mobilização e o domínio de novas competências e literacias (Tornero, 2011, citado por Araújo, 2016). Neste contexto, percebe-se a leitura como um conjunto dinâmico de conhecimentos e de estratégias que se desenvolve ao longo da vida, nos mais variados contextos e suportes (OCDE, 2023), sendo “uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto” (Cosson, 2014, p. 36), eixos também demarcados por Snow et al. (2002). Do ponto de vista teórico, é possível identificar diferentes perspectivas que ajudem a compreender a complexidade do ato de ler. Numa abordagem estruturalista, a leitura é concebida como um processo ascendente e técnico de descodificação, em que o leitor acede ao significado através da forma linguística do texto (Leffa, 1999). Esta visão tende a centrar-se no próprio material escrito, concebido como uma entidade com sentido próprio, relativamente independente do leitor e do seu contexto. Em contraste, a perspectiva cognitiva atribui primazia ao leitor, destacando o papel dos seus conhecimentos prévios, esquemas mentais e inferências no processo de construção de sentido. Aqui, o percurso da leitura é descendente: parte-se do leitor para o texto, sendo a compreensão mediada pela bagagem interpretativa que o sujeito transporta (Coracini, 2010; Neuwirth et al., 2022). Superando a dicotomia entre o texto e o leitor, a perspectiva interacionista propõe uma visão mais dialógica do ato de ler. Como o próprio nome indica, o significado não reside apenas no texto ou no leitor, mas emerge da interação entre ambos, considerando o contexto e os objetivos que desencadeiam a leitura. O leitor é, aqui, concebido como um sujeito ativo, socialmente situado, que interpreta e negocia sentidos com o texto e com o autor, num processo que exige mediação, estratégias e consciência (Koch & Elias, 2006; Neuwirth et al., 2022). Mas, se se quiser formar leitores verdadeiramente completos e competentes, capazes de dialogar com a diversidade de textos e de realidades que compõem o mundo contemporâneo, com vivacidade, autonomia, criatividade e ponderação (Balça et al., 2017; Ferreira & Horta, 2014), é necessário evidenciar a importância de promover práticas leitoras que cultivem, para além das competências, técnicas e informacionais exigidas pela era digital, uma sensibilidade estética, crítica e imaginativa. Cerrillo (2007, citado por Araújo, 2016), nomeia dois tipos de leitores: o “leitor tradicional”, que desenvolve experiências diversificadas com a leitura literária, oral e escrita, mantendo uma relação próxima com os textos literários e com o código escrito, e o “novo leitor”, mais imerso nos suportes e

nas abordagens digitais, assim como nas práticas informativas e comunicativas das tecnologias atuais – contudo, com menor contacto com o universo da literatura.

Se nos centrarmos nos jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, idades que delimitaram a nossa ação pedagógica, os leitores revelam já capacidade para ler e interpretar textos de forma independente, ainda que tal autonomia não invalide a necessidade de manter uma ação pedagógica consistente que estimule o hábito de ler, incentive momentos de leitura partilhada e fomenta conversas significativas sobre as obras. Trata-se, então, de um período crucial para consolidar competências interpretativas e críticas, garantindo que a independência na leitura não se traduza numa atitude de afastamento, mas numa relação de escolha cada vez mais consciente, profunda e enriquecedora para com os textos.

Tal como referido por Bahşi (2024), formar hábitos de leitura permite que as pessoas se tornem capazes de ler, compreender, inferir e interagir com o pensamento crítico. Ler estimula a criação de imagens mentais de elementos reais ou fictícios, transporta o leitor para outros mundos e permite a amplificação de tato e empatia para com as demais culturas e realidades.

Por conseguinte, afirma-se que a importância da leitura não se prende apenas com a capacidade de desenvolver aptidões linguísticas. Assim, alguns benefícios da leitura incluem, de forma integrada, o desenvolvimento da autoconfiança do leitor, o prazer sustentado de ler ao longo da vida, o alargamento de horizontes culturais e a consolidação de competências interpretativas e comunicativas (Clark & Rumbold, 2006). Acresce ainda a ideia de que, como salientam Azevedo e Balça (2017), ser um leitor competente implica ler de forma fluente e célere, compreender em profundidade e aceder aos significados explícitos e implícitos dos textos, condição que permite a reflexão, a crítica e a construção num mundo que, tantas vezes, parece preferir o espírito acrítico. Em última análise, esta é “uma atividade humana capaz de desenvolver mentalidades, de apurar o espírito crítico, de compreender a corrente de raciocínios como produto natural do pensamento humano” (Aguilar, 2012, p. 5), assumindo-se, então, como um dos mais relevantes instrumentos de crescimento pessoal, social e intelectual.

Perante todas estas vantagens, não surpreende que a leitura surja reiteradamente como um fator determinante para o desempenho escolar e o sucesso académico. Vários estudos evidenciam que a compreensão leitora, a fluência na leitura e os resultados escolares se encontram intimamente relacionados (Bigozzi et al., 2017; Ocal et al., 2022), sendo a leitura considerada uma competência essencial para o progresso educativo

(Hulme & Snowling, 2011). Tal como sublinha o Conselho Nacional de Educação (CNE), “a leitura traz benefícios ao nível do enriquecimento lexical [e de um] melhor desempenho escolar, [o que] é uma ideia globalmente aceite” (CNE, 2023, p. 177), acrescentando-se que, para além do êxito académico, o ato de ler pode contribuir para o bem-estar e para uma cidadania plena e ativa.

Importa sublinhar que os benefícios da leitura para a prestação académica não se limitam ao domínio da língua ou ao desempenho em provas escritas; estendem-se, também, a um vasto conjunto de competências transversais, como a motivação para aprender, a comunicação, a concentração, a criatividade, o enriquecimento cultural e a ampliação do capital social (The Reading Agency, 2015). Neste sentido, fomentar práticas regulares de leitura revela-se não apenas uma estratégia educativa eficaz, mas, também, um investimento estruturante no percurso académico e pessoal dos alunos.

### **Raízes e laços: o estímulo familiar no gosto pela leitura**

À luz da complexidade da leitura e do papel ativo do leitor, que se apresentaram anteriormente, convém voltar o olhar para o primeiro lugar onde a relação com o texto nasce: a família. É no berço familiar que muitas das primeiras experiências leitoras se enraízam, não apenas pela presença física dos livros, mas pelo exemplo, pelas práticas partilhadas e pelas conversas que conferem sentido à leitura. Por isso, entender como as dinâmicas familiares estimulam (ou fragilizam) o gosto pela leitura é fundamental para alicerçar qualquer proposta educativa que pretenda consolidar hábitos leitores duradouros. Ao perceber todas as vantagens advindas da leitura, é de sublinhar a importância de introduzir o contacto com os livros desde tenra idade, sendo que estabelecer o gosto pela leitura desde a infância é crucial para despertar a curiosidade e a motivação genuína para ler, evitando, pois, o desinteresse com que muitos jovens se deparam face aos livros, trocando a leitura por tantas outras atividades atualmente muito populares e atrativas. Tal estímulo, deve, portanto, acontecer em casa, no seio da família.

Embora, para alguns, seja apenas definido como um conjunto de pessoas que mantém relações de parentesco ou matrimoniais, podendo partilhar a mesma habitação, o conceito “família” engloba muito mais do que isto; a família é, também, um grupo pertencente a uma cultura maior e constitui uma cultura particular e completa em si (Altalib et al., 2013). Não obstante, no âmbito escolar, a família é habitualmente considerada como sendo o “primeiro núcleo de referência e estímulo em todas as dimensões de um complexo processo de desenvolvimento” (Matos, 2020, p. 14). Neste

âmbito, a família assume uma grande responsabilidade na disseminação de valores, da curiosidade e de gostos que irão acompanhar cada criança e jovem para o resto das suas vidas, constituindo um laço que liga “o indivíduo, a natureza e a cultura” (Dutschke, 2009, p. 16).

No dia-a-dia com os mais novos, dá-se, frequentemente, também, os primeiros gestos relacionados com a literacia da leitura, seja ao experimentarem a linguagem, ao ouvirem histórias, ao manusearem objetos impressos ou ao observarem comportamentos provenientes dos seus parentes mais próximos, que, por sua vez, lhes servirão de modelo (Klein, 2008; Mata, 2006), já que “o exemplo na família faz toda a diferença, pois as crianças aprendem por imitação, assimilam o que veem e ouvem” (Silva & Bueno, 2024, p. 9). No contexto português, essa dimensão assume um particular relevo na formação precoce, visto que “a família (...) é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas” (Sarmiento, 2005, pp. 53-54). Contudo, há que ter em consideração que nem todas as famílias dispõem dos mesmos recursos ou do mesmo tempo, e que as capacidades e as oportunidades que cada agregado disponibiliza variam conforme o respetivo nível socioeconómico, bem como a escolaridade dos progenitores, as suas crenças sobre o papel parental na educação e as exigências da vida quotidiana (Sequeira, 2002; Mata, 2016). Assim, enquanto algumas famílias modelam rotinas ricas e intencionalmente formativas (Tussi & Rösing, 2009; Balça et al., 2017), outras carecem de recursos, de tempo ou de formação para assumir esse papel, dependendo da escola e da comunidade para colmatar essas fragilidades, que não decorrem necessariamente de desinteresse, mas, muitas vezes, de constrangimentos estruturais (Sequeira, 2002; Silva & Bueno, 2024).

No plano doméstico, o conceito “literacia familiar” sintetiza essa extensão, sendo definido como o envolvimento dos pais, da família ou da comunidade nas práticas de leitura e de escrita das crianças, por meio de atividades quotidianas e intencionalmente organizadas (Mata, 2016; Wolfendale & Topping, 1996; Stegelin, 2003) que visam garantir o desenvolvimento destas competências, sendo reconhecido pelas famílias o seu valor. Concretamente, a literacia familiar inclui tanto ações deliberadas – por exemplo, ao ler em voz alta, contar histórias e visitar uma biblioteca – como gestos integrados na rotina do agregado, incluindo os mais novos – nomeadamente, ao escrever listas, ler rótulos ou conversar sobre textos. Enquanto se apoiam e realizam estas ações, confere-se função e sentido ao contacto com o código escrito (Stegelin, 2003; Mata, 2002), o que mostra como os pais podem, de formas diversificadas, criar ocasiões para estabelecer o

contacto com textos, valorizar as aprendizagens e interagir de modo orientado com os filhos, ou seja, ser, eles próprios, modelos de literacia (Hannon, 1998). Os estudos sobre ambientes de literacia familiar mostram que não é apenas a presença de livros que importa, mas a articulação entre recursos materiais, interações e valores atribuídos à leitura. Compreende-se que, dessa conjugação, nascem experiências muito distintas, até em famílias com condições semelhantes (Mata, 2002; Kassow, 2006; Roskos & Twardosz, 2004). Práticas como ler com a criança, conversar sobre histórias e reservar tempo para partilhar livros são impulsionadoras consistentes do desenvolvimento linguístico e de atitudes positivas face à leitura (Rowe, 1991; Serpell et al., 2002). Assim, compreender o que cada família já faz e valoriza é um ponto de partida indispensável para apoiar a construção de ambientes de literacia mais ricos e significativos. É comumente afirmado que, para além dos professores, na escola, a família tem “um papel preponderante na aquisição por parte dos alunos do gosto de ler” (Aguiar, 2012, p. 58).

Às vantagens associadas à leitura, o PNL acrescenta algumas, no que respeita à leitura em família, nomeadamente o fortalecimento dos laços afetivos no seio familiar, a possibilidade de transformar o momento de leitura num tempo de convívio prazeroso e divertido, bem como o contributo para que os mais novos se tornem em crianças mais tranquilas, ganhem autoconfiança e desenvolvam capacidade de decisão e sentido crítico. Tal como lembra o PNL (2023), ler em família traz benefícios relativos ao “desenvolvimento da inteligência e da imaginação, ao enriquecimento do vocabulário e da linguagem, ao conhecimento, ao prazer do convívio e ao reforço de laços afetivos, ao equilíbrio emocional, à autoconfiança e ao poder de decisão” (Vilar, 2016, p. 230). O que se verifica é que “there is a deep bond between us and books that cannot be studied, quantified or explained” (Altalib et al., 2013, p. 436). A ligação aos livros e a paixão pela leitura são, assim, sobretudo de cariz emocional, e é desse sentimento que a motivação e a promoção da leitura devem partir. São, portanto, claros os benefícios advindos da presença familiar no desempenho escolar dos alunos. Além de a função de transmitir o valor da educação – demonstrando a importância que o empenho em prol do sucesso académico tem no percurso de vida do educando (Epstein et al., 2022) –, o envolvimento ativo dos pais pode ser essencial para organizar rotinas de estudo, auxiliar a ultrapassar as dificuldades encontradas e, ainda, oferecer apoio emocional e material. Neste sentido, estudos associam o envolvimento dos pais à obtenção de melhores resultados escolares, a uma maior assiduidade, à realização consistente de tarefas e a uma atitude mais positiva face à escola. Aliás, o estudo português de Castro e Delgado-Martins (2002) corrobora,

ainda, que o envolvimento parental é sinónimo de uma crescente motivação dos estudantes para a aprendizagem.

Existem várias formas de percorrer o caminho da promoção da leitura, mas nem todas conduzem aos mesmos resultados. Muitas atividades educativas partem de boas intenções, mas nem sempre atentam no tipo de reação que provocam em quem lê. Por isso, faz sentido ver a motivação como um fim, ao invés de uma fórmula única, uma vez que algumas estratégias estimulam a curiosidade e o gosto desejados, enquanto outras geram apenas uma adesão de cariz temporário. Reconhecer esta diferença ajuda a prever que tipo de comportamento cada intervenção tenderá a desencadear nos jovens, permitindo que se calibrem as ações para a finalidade de manter o gosto pelos livros.

A família é, por conseguinte, muito importante não apenas por mediar o primeiro ambiente de exploração dos livros, mas também por ter, continuamente, a oportunidade de conferir à leitura um valor íntimo – o qual, dificilmente, a escola, de forma isolada, consegue reproduzir (Tussi & Rösing, 2009). Ao ler em voz alta, ao conversar sobre as histórias, ao decodificar vocabulário em conjunto, ao partilhar leituras ou, simplesmente, ao facilitar o acesso físico aos livros promovem-se condições para que o hábito de ler faça parte da vida da criança ou do adolescente (Azevedo & Balça, 2017). Apesar de se reconhecer a importância da escola, “o trabalho da instituição escolar não será suficiente nem eficaz se a família e a sociedade não colaborarem nesta missão” (Balça et al., 2017, p. 724). Não obstante, quando a família não reconhece ou não dispõe de meios para exercer este papel, a escola não pode permanecer indiferente, devendo, sim, apoiá-la e procurar integrá-la. Iniciativas como convidar os encarregados de educação para colaborarem em projetos, oferecer materiais práticos dos quais as famílias possam usufruir e organizar formações curtas que os capacitem como mediadores de leitura (Azevedo & Balça, 2019; CNE, 2023) são estratégias exequíveis e que, em muitos casos, fazem toda a diferença.

Resta refletir acerca de como o envolvimento familiar pode ser concretizado e incorporado na promoção da leitura. Reitera-se que é possível envolver os encarregados de educação neste processo e na aprendizagem dos alunos, nomeadamente, através de atividades que valorizem o contacto entre diferentes gerações em torno dos livros. Como defendem os Intergenerational Schools, “adults and children – of all ages, mixed together, embracing the life cycle – could help each other learn about important values, academics, and ‘real stuff’” (Learning Network Associates, 2009, n.p.), estas experiências entre gerações permitem que a leitura assuma um papel afetivo e comunitário, fortalecendo

tanto a competência leitora como os laços familiares. Ações simples como a proposta de exercícios que envolvam um acompanhamento com o jovem ou a abertura das portas escolares para a concretização de atividades em que os diversos elementos da comunidade educativa convivam – para, por exemplo, incentivar a leitura individualizada, a partilha de histórias e o fortalecimento de vínculos (Winter, 2015) –, podem transformar-se em momentos de grande significado, aproximando a escola, a família e os educandos. O objetivo é que, dentro ou fora da escola, se gerem “alternativas válidas para que a presença dos pais seja uma realidade” (Dutschke, 2009, p. 138), o que, por sua vez, “traz benefícios para o desenvolvimento e o aproveitamento escolar das crianças, assim como para os pais e as instituições escolares” (Abreu, 2016, p. 28), uma vez que, ao se valorizar a leitura em família e a partilha de experiências de leitura, “os adultos, incluindo os que não são grandes leitores, [podem ler] em parceria com as crianças, associando a partilha de livros a momentos de afeto” (Vilar, 2016, p. 228). Assim, apostar em formas de aproximar os familiares da aprendizagem dos educandos e utilizar a leitura como fonte de união entre a escola e a família é investir no sucesso dos alunos como leitores, estudantes e cidadãos. Os livros enriquecem o mundo de quem tem curiosidade sobre eles e folheia as suas páginas com um contínuo interesse, o que justifica a importância de a família e a escola se unirem e colaborarem para promover estratégias que cativem os jovens para a leitura e que, simultaneamente, fortaleçam os laços familiares. Verplanken (2010) afirma que é necessário que se tenha motivação para quebrar ou formar novos hábitos, daí a importância de inculcar o gosto pelos livros através de atividades dinâmicas e apelativas. Ademais, a motivação para a leitura pode ser definida como a “likelihood of engaging in reading or choosing to read” (Gambrell, 2011, p. 172). Por isso, a motivação que deve prevalecer é a intrínseca, pois parte de um estímulo interior, de uma vontade própria de ler, por gosto, e é para esta motivação que os professores e os familiares devem trabalhar. A par disto, os incentivos extrínsecos deverão, pois, constituir-se como um reforço ao serviço da motivação interna do sujeito. Se a promoção da leitura se limitar apenas a uma motivação extrínseca, na qual “o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos” (Ribeiro, 2011, p. 2) – ou seja, baseando a motivação para a leitura na promessa de uma recompensa que em nada se relaciona com o percurso leitor –, esta não será tão eficaz, uma vez que essa prática incorre no artificialismo e na falta de envolvimento da criança ou do jovem com o universo da leitura. Só com uma motivação advinda do interior do próprio leitor, em que, mesmo sem

haver necessariamente uma recompensa associada à ação, a leitura em si o satisfaça (Ribeiro, 2011), se pode falar num gosto que o vá acompanhar para além da sala de aula e pela vida fora. Assim, entende-se que, ao contrário do que muitos pensam, o desenvolvimento da capacidade de se ser um bom leitor é “a lifelong process rather than a process that occurs only during the school years” (Isik, 2023, p. 2). Importa, por fim, registar um princípio simples e incisivo, o de que “a leitura promove-se lendo. Apenas assim.” (Castro, 2012, p. 30), daí a urgência em investir em mediadores formados e motivados e em conceber ações que gerem prazer, competência e pertinência cultural, no que diz respeito à leitura. A própria origem etimológica do verbo transitivo “ler” é elucidativa no que respeita aos benefícios da leitura, que continuam a ser estudados e debatidos por inúmeras fontes, à luz de diversos contextos. Advinda do termo latino *legere*, que significa “colher”, esta aceção deve-se ao facto de que, ao lerem, os romanos verificavam que a leitura lhes permitia colher sempre algo, pelo que lhe atribuíram, assim, esta terminologia (Cadório, 2001). Neste sentido, é essencial que as famílias e os professores continuem a permitir uma abertura dos olhares das crianças e dos jovens e a fazê-los colher os frutos – ainda que invisíveis – que a leitura produz.

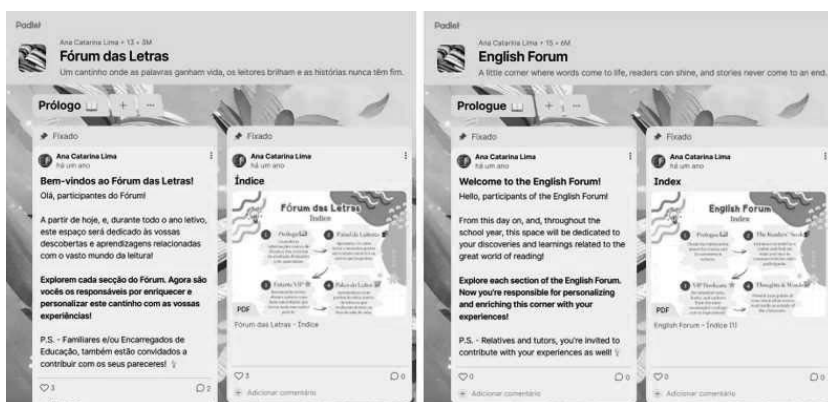
Vimos até aqui as principais conceções sobre o ato de ler e complementámos essa descrição do estado da arte com a importância do papel da família, quer na aprendizagem quer na promoção do gosto pela leitura. Apresentam-se de seguida algumas atividades que julgamos contribuir para essa aproximação entre a escola e a família.

### **Clube de leitura online: Fórum das Letras**

No sentido de motivar os alunos para a leitura em contexto de turma, foi concebido um clube de leitura *online*, através de uma ferramenta digital gratuita que permite a criação de murais virtuais colaborativos: a plataforma *Padlet*. Esta estratégia foi utilizada no âmbito do ensino do Português, com a criação do mural “Fórum das Letras”. A atividade começou, precisamente no Dia Nacional da Leitura, com a docente a apresentar a plataforma, a explicitar o seu modo de utilização. Embora a página permita a livre adição de publicações e de comentários sem qualquer necessidade de autenticação como utilizadores, a vasta maioria dos alunos optou por fazê-lo por iniciativa própria, revelando interesse e curiosidade face à estratégia. Ao realizarem este passo, os alunos ficaram, também, com acesso aos vídeos tutoriais da plataforma, adquirindo, assim, ferramentas adicionais para manusearem a plataforma com facilidade. Esta abordagem visou despertar a atenção dos alunos para o mural e, simultaneamente, para a leitura. Os modelos do

“Fórum das Letras” (Figura 1) tinham uma aparência apelativa para os participantes, com um fundo alusivo à temática da leitura, motivando-os para a visita e a interação com o mural. O fórum estava constituído, à partida, por um conjunto de secções diversificadas, dispostas num esquema de grelha vertical, através das quais os alunos puderam desenvolver hábitos e gostos de leitura, ao comunicarem digitalmente com os seus colegas e com a sua professora.

**Figura 1.** – Vista inicial do “Fórum das Letras” e do “English Forum”

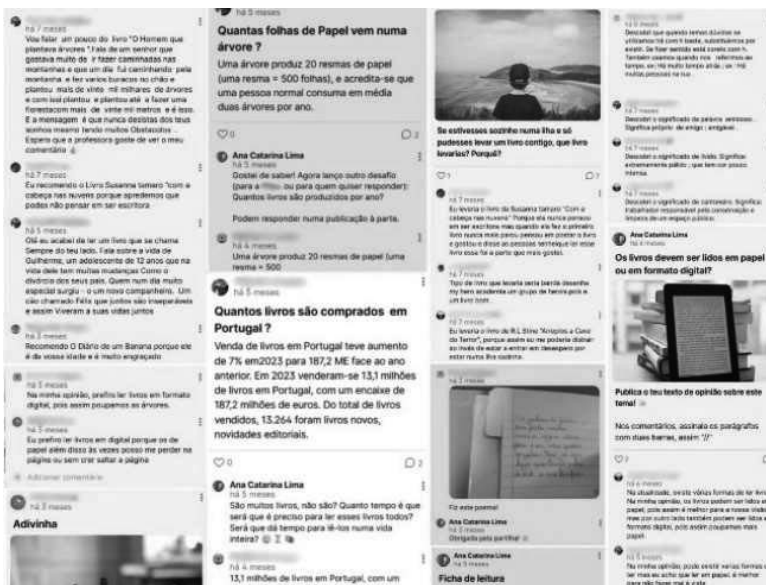


As secções tinham as seguintes designações:

1. Prólogo - como um conjunto de notas informativas acerca do mural, incluindo o índice de secções, alguns lembretes acerca do tipo de conteúdos a publicar.
2. Painel de Leitores – espaço para se apresentarem como leitores, refletindo sobre os seus hábitos e gostos de leitura.
3. Estante VIP – para fazer recomendações das obras, dos textos e dos autores que mais os marcaram.
4. Palco do Leitor – para expressar as suas opiniões sobre textos ou livros, tanto positivas como negativas.
5. Prateleira das Palavras – para escrever notas com o significado e/ou a origem de uma palavra, expressão ou provérbio.
6. Desafios – com jogos como charadas linguísticas, *quizzes*, exercícios criativos ou desafios de leitura.

É de referir que os encarregados de educação tinham acesso, podendo também realizar publicações em conjunto com os seus educandos, na secção “Laços de Palavras”. A título de exemplo, havia a hipótese de criarem publicações com fotos ou vídeos a ler em família, listas dos livros favoritos dos parentes próximos ou histórias colaborativas, onde cada membro podia contribuir com um parágrafo. Outras alternativas passavam por ilustrar uma citação marcante, criar um trailer a publicitar um livro de que gostassem, partilhar uma receita inspirada numa obra ou construir um mapa dos lugares que apareciam nos livros que leram juntos. Portanto, aqui, os estudantes e os seus familiares podiam criar publicações onde explorassem a leitura em família. O “Fórum das Letras” continha, ainda, uma secção dedicada ao esclarecimento de dúvidas, “SOS Leitura” e a secção “Mundo dos Livros”, na qual podiam encontrar ficheiros em PDF de obras literárias adequadas à faixa etária dos alunos. Na última secção designada por “Outras ferramentas”, os alunos podiam consultar dicionários e ler artigos relacionados com o plágio e com a Inteligência Artificial (IA).

Figura 2. Fórum das letras, na plataforma Padlet



A participação dos alunos foi regular e positiva e foram avaliados nos domínios da Leitura, Educação Literária e Escrita. Mensalmente, a docente forneceu *feedback* às

turmas e distinguiu os alunos que mais contribuíram positivamente na plataforma. No final de cada momento avaliativo, foram, então, eleitos os “Leitores do Semestre” de cada turma, que foram premiados com brindes (clipes e pingentes) com motivos relacionados com livros e com a temática da leitura. Estes constituíram uma motivação extrínseca para os participantes, com o intuito de os incentivar a realizar as atividades associadas ao fórum e, simultaneamente, de estimular os seus hábitos de leitura.

Neste contexto, vários jovens tornaram-se ativos a criar publicações e, inclusivamente, demonstraram muito interesse nas atividades propostas. Todavia, verificou-se que, no caso de outros alunos, a intervenção autónoma no fórum tinha de ser lembrada regularmente por parte da professora. Apesar de os encarregados de educação não terem participado com muito regularidade, com esta atividade promoveram-se oportunidades para criar laços de leitura entre os alunos e os familiares.

### **10 minutos de leitura**

Esta atividade tem por objetivo promover o gosto pela leitura e proporcionar, em contexto de sala de aula, um momento regular de leitura silenciosa, autónoma e descontraída, durante 10 minutos no final de cada aula de Português.

Tendo em consideração a vitalidade de conceder liberdade de escolha no que respeita às leituras realizadas, de modo a potencializar a motivação dos leitores (Snow, 2002), a atividade foi adaptada de forma a incluir um momento de seleção, em turma, da obra a ler. Ou seja, os alunos foram convidados a votar na obra que gostariam de ler durante este momento. No caso concreto, a votação recaiu no livro *História da gaivota e do gato que a ensinou a voar*, da autoria de Luís Sepúlveda. Esta escolha revelou-se particularmente adequada, não só por se tratar de um texto literário acessível e envolvente, estando contemplado na lista de leituras recomendadas para o 7.º ano de escolaridade, pelas Aprendizagens Essenciais (2018), mas também por abordar temáticas significativas para esta faixa etária, como a empatia, a diferença, a responsabilidade e o crescimento.

Esta prática acabou por gerar uma dinâmica positiva da parte dos alunos, uma vez que os momentos de entrega e de recolha dos livros alimentavam a curiosidade e o desejo de continuar a atividade. A leitura decorreu sempre silenciosamente, num ambiente calmo e propício à concentração, permitindo aos alunos uma rutina no ritmo habitual da aula e a valorização de um tempo pessoal dedicado ao prazer de ler.

No caso da nossa atividade, numa escola secundária de Ponta Delgada, São Miguel, Açores, o balanço foi bastante positivo. Os alunos demonstraram um interesse

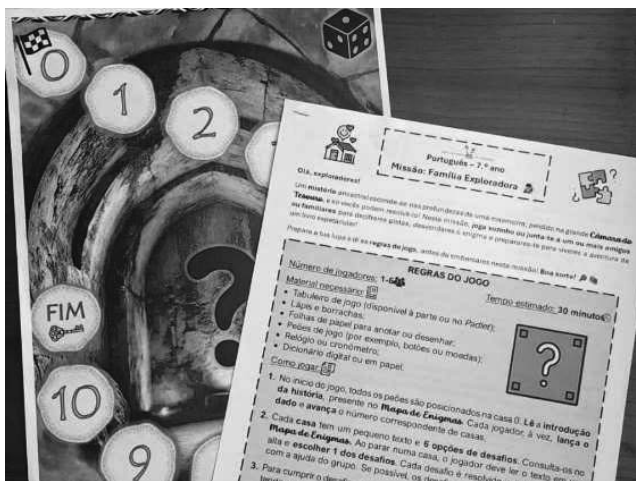
crecente pelo ato de ler e apreciaram a oportunidade de usufruírem, em aula, de um momento tranquilo e pessoal, tendo sido frequentes os pedidos dos alunos para continuar. Entre si, conversavam sobre a história, fascinados com os mais pequenos detalhes e curiosos sobre o seu desenvolvimento e desfecho. A experiência revelou-se, pois, eficaz no desenvolvimento de hábitos leitores, na criação de uma relação mais positiva com os livros e na promoção de uma cultura de leitura que valoriza o prazer de ler como um fim em si mesmo. Pela sua simplicidade e impacto, trata-se de uma prática passível de continuidade e expansão, não só nas disciplinas de Português, mas também noutros contextos curriculares.

### **Jogo de Tabuleiro – “Missão: Família Exploradora”**

No âmbito da promoção da leitura junto dos alunos do 7.º ano, foi criado, de raiz, um jogo de tabuleiro intitulado “Missão: Família Exploradora” (Figura 3). O principal objetivo desta estratégia foi envolver os alunos e os seus familiares numa dinâmica lúdica centrada na leitura e no cumprimento de pequenos desafios. O jogo foi desenhado de modo que pudesse ser jogado diversas vezes, individualmente ou em grupo, mantendo o seu carácter versátil e apelativo.

Inspirado nas dinâmicas das salas de fuga, o jogo pressupõe que os jogadores se encontrassem presos numa masmorra, desenrolando-se em várias rondas, durante as quais se percorriam diferentes espaços até se alcançar a “Câmara do Tesouro”, para se libertarem. Em cada ronda, os jogadores liam um excerto, com características descritivas e narrativas, e respondiam, individualmente, a uma de seis questões propostas, que se relacionavam com a compreensão dos textos, a resolução de charadas e a aplicação de conhecimentos da língua portuguesa – tudo em espírito de entreajuda, uma vez que a vitória do jogo dependia do esforço coletivo. Ao associar a leitura e o contacto com o código escrito a momentos lúdicos e cooperativos, permite-se que o ato de ler seja percecionado como uma atividade que diverte, que descontrai e que conecta (Azevedo, 2014; Balça et al., 2015; Sedita, 2023).

Figura 3 – Jogo de tabuleiro “Missão: Família Exploradora”



No final, incluiu-se uma sugestão que remetia os participantes para a requisição de uma coleção de livros – a qual se encontrava disponível, integralmente, na biblioteca escolar – com a mesma temática de mistério e de aventura que caracterizava o jogo de tabuleiro, permitindo dar continuidade à experiência de leitura fora da sala de aula.

O jogo foi apresentado pela professora, e, com os alunos, leu-se as instruções e exemplificou-se o modo de jogo. Cada aluno recebeu um exemplar do jogo de tabuleiro impresso a cores – o qual incluía um tabuleiro temático, uma página de instruções e um “Mapa de Enigmas” (contemplando todos os excertos e tarefas) – e que pôde levar consigo para jogar com a família ou com os colegas, no final do ano letivo.

### Peça de teatro - Missão: Marcador!

Esta atividade consistiu na criação de um texto dramático, divertido e bem-humorado, apropriado tanto para os alunos como para as suas famílias. A ação deveria ocorrer no espaço escolar e girar em torno de um misterioso desaparecimento de um marcador de livro com supostas propriedades mágicas de leitura. Os alunos deveriam participar enquanto personagens, que tinham a missão de encontrar o marcador perdido, enquanto outro grupo o tentava roubar. No desfecho, o marcador seria encontrado de forma inesperada e os alunos descobriam que este não concedia qualquer poder especial. Porém, de forma a assinalar a aventura, seria utilizado para livros a oferecer aos familiares, como símbolo do verdadeiro “poder” da leitura partilhada. Depois de redigido

o texto, os ensaios da peça foram realizados nas aulas de Português, sob a forma de leitura dramatizada, com a gravação simultânea do som, para posterior montagem. Para enriquecer o projeto convidou-se a professora de Educação Visual para traçar as expressões faciais e corporais dos alunos (com autorização prévia dos encarregados de educação) (Figura 5). Fez-se também um vídeo, combinando imagem e som num produto interdisciplinar que destacou a colaboração entre as disciplinas de Português e de Artes Visuais.

**Figura 5** – Fotogramas do vídeo com a peça de teatro “Missão: Marcador!”



Simultaneamente à produção do vídeo, os alunos dedicaram-se, em aula – tal como as personagens da peça –, à personalização de marcadores de livro, colorindo-os e decorando-os com frases alusivas à leitura e ao carinho pela família (Figura 6). Este momento criativo foi, também, filmado e integrado no vídeo da peça. Este vídeo viria a ser apresentado numa sessão de final de ano preparada especialmente para uma partilha de que privilegiou o envolvimento familiar e a magia do ato de ler.

**Figura 6.** Elaboração de marcadores de livro personalizados



A atuação decorreu no final do ano letivo com a presença dos familiares que também foram convidados a assistir e a participar com a declamação de poemas (Figura 7). No final receberam um livro e um marcador com uma mensagem para assinalar esse capítulo partilhado das suas vidas.

**Figura 7.** Apresentação da peça capítulos partilhados



## Referências bibliográficas

- Abid, N., Aslam, S., Alghamdi, A. A., & Kumar, T. (2023). Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1020269>
- Abreu, D. S. (2016). *A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo* [Relatório de estágio]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Alexander, K. (2016). Is It Family or School? Getting the Question Right. RSF: *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 18–33. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.02>
- Altalib, H., AbuSulayman, A., & Altalib, O. (2013). The Destructive Impact of Television, Video and Computer Games. In Parent-Child Relations: A Guide to Raising Children (pp. 431–455). *International Institute of Islamic Thought*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvktrvqn.28>
- Aguiar, M. F. (2012). *O contrato de leitura como elemento motivador da leitura nas disciplinas de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol)* [Dissertação/ Relatório/ Projeto/ IPP]. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Araújo, H. (2016). *O texto e a leitura literária na biblioteca escolar: fundamentos, estratégias e atividades*. Rede de Bibliotecas Escolares.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária*. Lulu Press.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *TEXTURA - ULBRA*, 21(45). <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4791>
- Bahşi, N. (2024). The Correlation Between Eighth-Grade Students' Metacognitive Reading Awareness, Reading Intrinsic Motivation, and Reading Habits. *International Journal of Education & Literary Studies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1426252.pdf>
- Balça, Â., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). *The training of reading children: the family as a reading mediator*. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21635/1/Bal%C3%A7a%20Azevedo%20%26%20Barros\\_2017.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21635/1/Bal%C3%A7a%20Azevedo%20%26%20Barros_2017.pdf)
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.

- Castro, R. (2012). *A intuição leitora, a intenção narrativa*. Ana Paula Faria - Editora.
- Castro Silva, J., & Delgado-Martins, E. (2002). Envolvimento parental na escola: Relato de uma experiência. *APRENDER*, 26(1), 79–88.
- Cerrillo, C. P. (2007). *Literatura Infantil e Juvenil y Educación Literaria. Hacia una Nueva Enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure a research overview*. The National Literacy Trust.
- CNE. (2023). *DICA: Divulgar, Inovar, Colaborar, Aprender – 2023*. CNE.
- Coracini, M. J. (2010). *Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. In B. M. Eckert-Hoff & M. J. Coracini (Orgs.), *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Mercado de Letras.
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Costa, A., & Falé, I. (2024). *Leitura digital ou em papel? Efeitos do suporte na compreensão* (Boletim da Direção-Geral da Educação). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/leitura\\_digital\\_ou\\_em\\_papel.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/leitura_digital_ou_em_papel.pdf)
- Crespo, M. I. (2006). *Cómo iniciar a la Lectura*. Editorial Arguval.
- Cristo, F., & Günther, H. (2015). Hábito: Por que Devemos Estudá-lo e o que Podemos Fazer?. *Psico*, 46(2), 233–242. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.2.17816>
- Cruz, A. (2021). *O vício dos livros*. Companhia Das Letras.
- Delgado-Martins, M., Ramalho, G., & Costa, A. (2000). *Literacia e Sociedade- Contribuições Pluridisciplinares*. Editorial Caminho.
- Duarte, A. (coord.). (2022). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa.
- Dutschke, M. S. (2009). *A Importância da participação dos Pais na Escola. Proposta de um modelo efectivo de participação dos pais*. [Relatório] Escola Superior de Educação João de Deus.:[doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10871](https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.10871)
- Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Salinas, K., Clark, Jansorn, N., Rodriguez, & Van. (2022). *School, Family, and Community Partnerships* . <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>

- Ferreira, M., & Horta, I. (2014) Leitura -Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências, *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144-154.
- Ferreira, F., & Pretto, V. (2012) A importância da utilização da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. In *XVI Jornada Nacional de Educação – Educação: território de saberes*. [http://jne.unifra.br/?page\\_id=91](http://jne.unifra.br/?page_id=91)
- Hannon, P. (1998). Family Literacy in a Balanced Early Childhood Program. *Annual Meeting of the International Reading Association*.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). Children’s reading comprehension difficulties: Nature, causes, and treatments. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 139–142. <https://doi.org/10.1177/0963721411408673>
- Isik, A. D. (2023). Reading environment and fluent reading skills. *Pedagogical Research*, 8(1), em0148. <https://doi.org/10.29333/pr/12723>
- Joseph, V., & Khan, N. (2020). Digital Literacy Tools to Enhance English Reading and Writing Skills: A Detailed Literature Review. *Global Language Review*, V(III), 21-33. [https://doi.org/10.31703/glr.2020\(V-III\).03](https://doi.org/10.31703/glr.2020(V-III).03)
- Kassow, D. (2006). Parent-Child Shared Book Reading: Quality versus Quantity of Reading Interactions between Parents and Young Children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Klein, A. M. (2008). A importância da leitura para o desenvolvimento infantil. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3, 8–11.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Contexto.
- Leffa, V. J. (1999). *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In V. J. Leffa & A. E. Pereira (Orgs.), *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação* (pp. 13–37). Educat.
- Long, E. (2003). *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life*. University of Chicago Press.
- Martins, M., & Viana, F. L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. In Martins, M. e Viana, F. L. (2009.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Almedina.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar: caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.

- Mata, L. (2006). *Literatura Familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora.
- Mata, M. (2016). *Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia*. Handle.net; ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.12/2014>
- Mateus, A. (2009). *A PROMOÇÃO DA LEITURA NO 3.o CICLO. Um projecto dinamizado pela Biblioteca Escolar Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61418132.pdf>
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no Ensino Básico*. ME/DGE
- Medina, C. L., Perry, M., Lee, B. K., & Deliman, A. (2021). Reading with drama: relations between texts, readers and experiences. *Literacy*, 55(2). <https://doi.org/10.1111/lit.12246>
- Myrberg, C., & Wiberg, N. (2015). Screen vs. paper: what is the difference for reading and learning? *Insights the UKSG Journal*, 28(2), 49–54. <https://doi.org/10.1629/uksg.236>
- Neuhaus Education Center. (2024, October 8). Digital Literacy Tools: How Technology Can Enhance Reading Skills. *Neuhaus Education Center*. <https://neuhaus.org/digital-literacy-tools-how-technology-can-enhance-reading-skills/>
- Ocal, T., Durgunoglu, A., & Twite, L. (2022). Reading from Screen Vs Reading from Paper: Does It Really Matter? *Journal of College Reading and Learning*. DOI: 10.1080/10790195.2022.2028593
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto
- Pereira, J.C. (2012). *Os Hábitos de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*. Profforma, 3, 1-5.
- Roskos, K., & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of Family Literacy* (pp. 287-303). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowe, K. (1991). Influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading. *Australian Journal of Education*, 40(1), 65-87.

- Santos, M. L. (2012). *O papel da biblioteca escolar na motivação e promoção da leitura: Implementação do projeto “Vamos dar vida aos livros!”* [Dissertação de mestrado, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <https://hdl.handle.net/10400.2/2538>
- Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.
- Schmidt, C. (2020). Librarians’ book talks for children: An opportunity for widening reading practices? *Journal of Early Childhood Literacy*, <https://doi.org/10.1177/1468798420964941>
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51–60.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate Culture of Families in the Early Socialization of Literacy. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 391-405. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.391
- Shen, L.B. (2006). Computer Technology and College Students Reading Habits. *Chia-Nan Annual Bulletin* vol.32, pp 559-572.
- Silva, A. L., & Sá, I. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto Editora.
- Silva, T. M., & Bueno, H. P. (2024). *Contribuição da leitura para o desenvolvimento cognitivo da criança*. Repositório UFMS.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. (1996). *The Influence of Family Practices on Children’s Early Reading Development*. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Ed.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (3-20). New Jersey: LEA- Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sprinthall, N. A., Keljik, T., & Rustad, K. (1982). *Counseling Skills for Classroom Teachers* (Relatório). Universidade do Minnesota; National Support Systems Project. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249221.pdf>
- The Reading Agency. (2015). *The Reading Agency Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*. <https://readingagency.org.uk/>
- Tornero, J.M. (2011). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica*. [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_lecturacomprendiva\\_pereztornero.pdf](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztornero.pdf)

- Tussi, R. C., & Rösing, T. (2009). *Programa Bebelendo: Uma intervenção precoce de leitura*. Global.
- Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Literacias e Educação O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados]. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/18465/1/Tese%20M.%20Isabel%20Vilar.pdf>
- Weber, C. L., & Cavanaugh, T. W. (2006). Promoting reading: Using ebooks with gifted and advanced readers. *Gifted Child Today*, 29(4), 56-63.
- Wolfendale, S., & Topping, K. (Eds.). (1996). *Family involvement in literacy: Effective partnerships in education*. Cassell.

## Capítulo V

### A ESCRITA CRIATIVA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

**Inês Reis**

Colégio do Castanheiro

#### **Introdução**

Este capítulo centra-se na importância da escrita no percurso escolar, com especial enfoque na vertente criativa, procurando incentivar o interesse dos alunos pelo ato de escrever. Historicamente, a escrita tem assumido um papel central na formação dos indivíduos, sendo não apenas um instrumento de comunicação, mas também de expressão pessoal e desenvolvimento cognitivo. Contudo, no contexto contemporâneo, marcado pela predominância da imagem, da comunicação digital instantânea e pela rapidez na circulação da informação, a escrita, sobretudo a escrita manual, tende a ser desvalorizada pelos alunos, que muitas vezes a percebem como uma atividade obrigatória, pouco motivadora e dissociada das suas experiências quotidianas. É neste cenário que a escrita criativa assume relevância estratégica. Mais do que um exercício de composição textual, representa um espaço de liberdade, de experimentação e de imaginação, permitindo aos alunos articular conhecimentos linguísticos com a sua subjetividade e criatividade. Autores como Vygotsky (1998) defendem que a escrita é uma construção social profundamente enraizada no contexto em que se desenvolve; ao integrá-la numa dimensão criativa, amplia-se o potencial de engajamento dos alunos, estimulando o pensamento divergente e promovendo aprendizagens significativas.

Para além do desenvolvimento linguístico, a escrita criativa contribui para competências transversais essenciais, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação clara e expressão pessoal. Estudos de referência neste domínio (Amabile, 1996; Cassany et al., 2002) evidenciam que alunos expostos a práticas de escrita criativa apresentam maior motivação intrínseca, resiliência diante de tarefas complexas e uma percepção mais positiva das suas capacidades de expressão. Isto

evidencia que a escrita criativa pode atuar como um catalisador do envolvimento e da autoeficácia acadêmica, enquanto reforça o desenvolvimento integral do aluno.

Ao propor atividades mais próximas da experiência, do interesse e da sensibilidade dos alunos, procura-se reconciliar os estudantes com o ato de escrever, estimulando tanto a competência linguística como a criatividade, a curiosidade e a expressão pessoal. Num plano mais amplo, a valorização da criatividade assume relevância social: num mundo em constante transformação, as profissões do futuro exigem pensamento crítico, inovação, flexibilidade cognitiva e comunicação eficaz (Robinson, 2011). A escola, enquanto espaço de formação integral, deve assumir um papel ativo na promoção da criatividade, preparando os jovens para construir e reinventar significados e não apenas para reproduzir informação.

Pretende-se, aqui, problematizar o papel da escrita criativa no ensino-aprendizagem das línguas, explorando questões como: De que forma a escrita criativa contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos? Como pode tornar-se um instrumento motivador num contexto em que o ato de escrever é frequentemente desvalorizado? Através da dinamização de atividades criativas e do envolvimento ativo dos alunos, acredita-se que uma prática pedagógica mais eficiente é capaz de fomentar tanto a aprendizagem das línguas como o desenvolvimento de competências transversais, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de comunicação.

De uma forma geral, evidencia-se que a escrita criativa não constitui um exercício suplementar ou meramente recreativo, mas sim uma estratégia pedagógica central no ensino de línguas. Ao transformar a sala de aula num espaço de experimentação, de expressão e de partilha, permite-se consolidar competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, alinhando a prática docente com uma reflexão crítica e sistemática sobre os seus efeitos, contribuindo assim para a valorização da escrita criativa no contexto educativo português.

### **Escrita: usos e sentidos**

No sentido de entender o conceito de escrita criativa e de todos os demais que a ele se associam, é necessário, primeiramente, aprofundar o entendimento sobre o próprio conceito de escrita. A compreensão deste conceito não se esgota numa definição técnica única, pois envolve dimensões históricas, sociais, cognitivas, estéticas e pedagógicas que, em conjunto, permitem enquadrar a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, é sabido que o ato de escrever ocupa um lugar central no processo educativo, constituindo-se como uma das competências basilares do currículo escolar. É através dela que os alunos consolidam aprendizagens, expressam ideias, comunicam com os outros e constroem a sua identidade acadêmica e social. A importância da escrita transcende, assim, a esfera estritamente escolar, pois é uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, para a integração no mundo do trabalho e para o desenvolvimento cultural e pessoal dos indivíduos. Escrever é, portanto, mais do que um mero requisito acadêmico, é uma prática de cidadania ativa, que permite ao indivíduo exercer o seu direito à participação social, à intervenção crítica e à expressão livre.

Contudo, nos últimos anos, diversos estudos têm evidenciado a crescente desmotivação dos jovens face ao ato de escrever. A escrita tende a ser percebida como um exercício avaliativo, associado a regras rígidas e a práticas repetitivas, em detrimento da sua dimensão criativa e expressiva (Cassany, 1999; Barbeiro, 1999). Quando encarada unicamente como obrigação ou tarefa para ser classificada ou corrigida, a escrita perde o seu potencial transformador, reduzindo-se a um ritual mecânico sem ligação à experiência pessoal do aluno. Neste contexto, impõe-se repensar o lugar da escrita na escola, valorizando não apenas a sua função instrumental, mas também a sua dimensão expressiva, criativa e heurística, capaz de mobilizar imaginação e pensamento crítico. Esta reconfiguração implica deslocar o foco do “produto” para o processo de escrita, conforme se detalhará adiante, e exige uma mudança profunda na forma como os professores e as instituições abordam esta competência.

Desde os primórdios da civilização, a escrita tem desempenhado um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e na preservação da memória coletiva. O advento da escrita, tal como ressalta Coulmas (2003), demarca a transição da pré-história para a história, época na qual começam a surgir documentos históricos mais duradouros, que permitem a organização administrativa, a estabilização de saberes e o desenvolvimento de sistemas culturais complexos. A escrita, neste sentido, não foi apenas uma invenção técnica, mas sim um verdadeiro marco civilizacional que realizou o registo de leis, contratos e narrativas, permitindo a continuidade de saberes entre gerações e potenciando o progresso das sociedades. Contudo, nas suas fases primordiais, a escrita era reconhecida apenas como uma marca ou uma imagem visível. Gradualmente, com o passar do tempo, a ideia de escrita foi revelada como uma ferramenta potenciadora de poder, viabilizando a organização e a construção de civilizações (Coulmas, 2003).

Atualmente, o ato de escrever mantém o seu valor estruturante e é compreendido como um processo cognitivo que envolve a “produção de significados por meio da seleção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias em que ganham importância aspectos como o receptor a quem se dirige o texto ou a finalidade com que foi escrito” (Cerrillo, 2008, p. 178). Assim, escrever implica planejar, estruturar, decidir o que incluir e como expressar, numa atividade que convoca capacidades linguísticas, cognitivas e comunicativas.

No entanto, a escrita não se limita à dimensão cognitiva; ela é, simultaneamente, uma prática sociocultural, (re)construindo-se em comunidades de uso, convocando diversas vozes e, ainda, refletindo valores (Vygotsky, 1998). Enquanto produto cultural, intimamente inserido no contexto social em que se desenvolve (Vygotsky, 1998), a prática da escrita revela-se um instrumento “de participação activa do sujeito na sociedade e, ainda, um poderoso meio de criação estética” (Barbeiro, 1999, p. 11). Por isso, visto que a linguagem escrita atende às necessidades socioculturais do ser humano, torna-se de extrema importância a aprendizagem e o domínio de formas de escrita mais elaboradas – incluindo a escrita literária.

A escrita permite, então, não apenas registrar conhecimento, mas também produzir novos sentidos, inovar, imaginar e reinventar o mundo. É por isso que Carvalho e Pimenta (2005) defendem que “a escrita constitui uma importante ferramenta de aprendizagem, podendo desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento” (p. 1877). De forma semelhante, Cerrillo (2008) sublinha que a aprendizagem da leitura e da escrita auxilia no desenvolvimento de competências que permitem ao indivíduo prosperar numa sociedade conhecedora, tornando-se capaz de partilhar mensagens e histórias que circulam e se ampliam através da prática social da leitura e da escrita.

Partindo do princípio de que a escrita sustenta o conhecimento, compreende-se que, então, toda a ação voltada à aquisição, ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências escritas contribui não apenas para o domínio da linguagem, mas também para a construção e consolidação de uma identidade individual, quer no contexto social, quer no escolar (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Ao mesmo tempo, este processo não é isolado, uma vez que requer condições de ensino estimulantes e oportunidades diversificadas de experimentação.

Deste modo, em Portugal, a centralidade do domínio da escrita está refletida nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) através de experiências diversificadas, funcionais, literárias e criativas.

Por seu turno, a atividade escrita pode ser entendida sob duas abordagens principais: como produto ou como processo. Durante muito tempo, prevaleceu na escola uma visão da escrita enquanto produto final, centrada na correção ortográfica, gramatical e sintática. Essa perspectiva conduzia a uma valorização excessiva do resultado, em detrimento do caminho percorrido para o alcançar. A partir da segunda metade do século XX, com o contributo de investigações no domínio da psicologia cognitiva e da linguística aplicada, surgiu uma abordagem inovadora: a escrita como processo (Flower & Hayes, 1980). Esta conceção enfatiza o percurso do escritor, desde a geração de ideias até à revisão, reconhecendo que escrever é um exercício de constante reelaboração.

Relativamente à primeira, o texto é considerado como um todo, uma estrutura homogénea e fechada, desvinculada de qualquer relação entre o produto, autor e contexto social no qual foi produzido (Camps, 2005). Nesta perspectiva, o ensino desta competência limita-se à aplicação das regras gramaticais e à reprodução de modelos consagrados, como os da literatura clássica, reduzindo-se, assim, a prática de escrita a um exercício de imitação (Pereira, 2000). Toda esta conceção condiciona, naturalmente, a forma como o professor se envolve no próprio trabalho, que se poderá limitar, apenas, ao texto como um produto final que estará submetido a uma avaliação quantitativa ou qualitativa.

Já na abordagem processual, a escrita é concebida como um movimento dinâmico, cíclico e flexível, existindo, assim, dois modelos que podem ser seguidos: os modelos lineares e os não lineares. Acerca dos lineares, estes são constituídos por um conjunto de modelos criados pelos primeiros investigadores desta abordagem, que são caracterizados, de acordo com Santana (2007), “pela sequencialização uniforme, temporal e linear das operações cognitivas nelas incluídas: pré-escrita, escrita e reescrita (Rohman & Wleck, 1964); conceção e produção (Britton *et al.*, 1975); previsão, visão e revisão (Murray, 1978); pré-escrita, articulação e pós-escrita (King, 1978)” (p. 43). Assim sendo, nestes modelos lineares, o texto passa a ser a execução de todo este processo, traduzindo uma conceção, tal como o seu próprio nome indica, linear e rígida, que deve ser cumprida, realizando cada uma das etapas.

No que toca aos modelos não lineares, defendidos, sobretudo, por Cassany e outros (1990), Martins e Niza (1998) e Flower e Hayes (1980), destaca-se um processo que envolve várias etapas: planificação, redação/textualização e revisão. Primeiramente,

o escritor deve planificar, ou seja, procurar informação relevante para o texto a ser produzido, que precede a escrita do mesmo, elaborando, de certa forma, um “esquema mental”. Esta fase é descrita por Amor (1994) como a “mobilização de conhecimentos em sentido lato” (p. 112). De seguida, o escritor deve reler os fragmentos escritos à medida que os regista, verificando se, de facto, tudo se enquadra, sendo, para Flower e Hayes (1980), o processo que permite transformar as ideias em linguagem. Por fim, o autor deve reler o que produziu, modificando e melhorando alguns aspetos, tratando-se, então, de “um processo dinâmico de escrita e reescrita do texto a partir da sua monitorização constante” (Gomes, Leal & Serpa, 2016, p. 19), através do qual se adequa os “contextos de produção e [se] considera as convenções de uso da língua, com vista a um continuado melhoramento do mesmo” (Gomes, Leal & Serpa, 2016, p. 19). Todo este processo deve ser promovido e acompanhado pelo professor, que segue o desempenho do aluno e assegura o feedback do mesmo, ao longo das aulas e das atividades de escrita realizadas. Importa, também, referir que o ato de escrever é um processo cíclico e flexível, no qual o autor altera o esboço durante a sua produção, podendo incorporar, ainda, novas ideias e utilizando estratégias de apoio de modo a resolver problemas ou dificuldades que venham a surgir ao longo do desenvolvimento e realização da composição (Cassany et al., 2002).

O professor, neste processo, deixa de ser mero corretor e assume o papel de mediador e orientador, incentivando o aluno a refletir sobre as suas escolhas linguísticas, a experimentar novas formas de expressão e a encarar a escrita como uma prática em constante aperfeiçoamento. O feedback, neste contexto, é formativo, ajudando o aluno a perceber não só os erros, mas também os caminhos de melhoria possíveis.

### **O papel do professor na aprendizagem da escrita**

Pelo facto de o ato de escrever ser inerente a todo e qualquer indivíduo que se enquadre numa sociedade e, conseqüentemente, ser uma das fontes privilegiadas de obtenção, partilha e construção de conhecimento, importa compreender que a escola deve desempenhar um papel fulcral no seu ensino e na sua prática. Mais do que uma habilidade técnica, a escrita é um instrumento que garante ao sujeito não apenas a inserção em práticas sociais diversificadas, mas também a possibilidade de participar ativamente na vida democrática, cultural e profissional. Assim, cabe à escola, enquanto instituição de formação, assumir a responsabilidade de proporcionar contextos nos quais os alunos desenvolvam esta competência de forma gradual, autónoma e significativa.

Tendo em conta que a escrita é o meio através do qual os alunos são avaliados em quase todas as disciplinas, é de destacar que a capacidade de escrever deve ser colocada no centro do desenvolvimento académico do aluno. A escola deve incrementá-la de modo transversal, mas é sobretudo nas aulas de Línguas (neste caso, de Português e Inglês) que a mesma se torna objeto explícito de ensino, cabendo ao professor a tarefa de garantir a sua progressiva consolidação. Por seu turno, a escola tem o dever de proporcionar experiências de escrita diversificadas, que não se limitem a exercícios normativos ou repetitivos, mas que possibilitem a exploração de diferentes géneros, públicos e finalidades. Escrever é, acima de tudo, um ato social que ganha sentido quando existe um destinatário e uma intenção comunicativa; desta forma, importa ultrapassar a conceção da escrita como tarefa meramente escolar, atribuindo-lhe um papel mais amplo, ligado à vida quotidiana e às necessidades comunicativas reais dos alunos.

Neste sentido, e tal como é referido nas *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018), o ensino e a aprendizagem de uma língua devem ser concebidos como um processo integrado, em que a oralidade, a leitura e a escrita se interligam, sendo esta última assumida como competência fundamental. A produção de textos inscreve-se, assim, numa perspetiva holística da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e para a construção de uma identidade académica. De igual modo, Martins e Niza (1998) salientam que é no processo de aprendizagem da escrita que a criança encontra sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever, sendo, por isso, uma capacidade determinante para o sucesso no percurso escolar.

Para além do suprarreferido, Barbeiro e Pereira (2007) defendem que só se aprende verdadeiramente a prática da escrita quando esta se exerce de forma frequente e diversificada, através da resolução de “exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção inventiva e crítica” (p. 8). Esta perspetiva implica que a escrita seja concebida não apenas como repetição de modelos, mas como experiência de descoberta, experimentação e criação. Neste contexto, o professor desempenha a função de facilitador e orientador: cabe-lhe criar ambientes de aprendizagem estimulantes, nos quais o aluno se sinta motivado a escrever, a arriscar e a partilhar as suas produções. O feedback assume particular importância; mais do que corrigir erros de forma punitiva, deve ser formativo, encorajador e orientado para a melhoria contínua, permitindo ao aluno refletir sobre as suas escolhas e evoluir gradualmente (Cassany et al., 2002). A importância da capacidade de escrever no contexto escolar prende-se, ainda,

com o facto de que, como afirma Barbeiro (1999), uma das principais causas de insucesso escolar continua a ser a dificuldade dos alunos na escrita. Por ser transversal a todas as disciplinas, esta competência constitui um instrumento privilegiado de registo, de organização do pensamento, de reflexão e de avaliação. Em disciplinas como Ciências, História ou Matemática, por exemplo, é através da escrita que os alunos registam hipóteses, explicam raciocínios ou justificam conclusões. A fragilidade nesta área acaba, portanto, por comprometer o desempenho académico global.

Outrossim, é necessário compreender que o papel da escola ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: a sua missão é também formar cidadãos críticos, autónomos e capazes de intervir socialmente. Neste sentido, como lembra Arends (2008), as escolas “incluem e influenciam as necessidades e os motivos dos indivíduos, papéis institucionais, e a interação entre as necessidades dos seus membros e as normas do grupo” (p. 167). Os momentos dedicados à escrita podem, assim, funcionar como oportunidades de produção inventiva e crítica, reforçando a dinâmica de grupo e promovendo competências de cooperação e de cidadania. Trabalhar a escrita em projetos colaborativos, em debates ou em atividades de autoria partilhada, por exemplo, permite que os alunos percebam a relevância desta competência para além do contexto da sala de aula.

Contudo, é necessário reconhecer que o papel do docente enfrenta diversos desafios no processo de ensino da escrita. A heterogeneidade das turmas, marcada por diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e níveis de proficiência, obriga o professor a adaptar constantemente as suas estratégias. Além disso, a falta de motivação dos alunos, frequentemente associada a experiências negativas anteriores ou à perceção da escrita como tarefa enfadonha e punitiva constitui um obstáculo que exige criatividade e empenho do professor. Acresce, ainda, a influência das novas tecnologias digitais, que, se por um lado, podem distrair e reduzir a atenção dos alunos, por outro, oferecem ferramentas poderosas para a promoção da escrita, através de blogs, fóruns, redes sociais educativas ou plataformas colaborativas, desde que usadas de forma pedagógica e intencional.

Não obstante estes constrangimentos, importa reconhecer que o ensino da escrita continua a ser um dos pilares da educação escolar. Para tal, o docente deve assumir-se como mediador ativo, mobilizando metodologias diferenciadas, promovendo atividades motivadoras e integrando a dimensão criativa e expressiva no trabalho com os alunos. Assim, será possível que estes compreendam a escrita não apenas como um instrumento

de avaliação, mas como prática social, intelectual e criativa, essencial ao seu crescimento pessoal e acadêmico.

### **A linguagem escrita e a inerente criatividade**

Neste seguimento, é imprescindível avaliar a linguagem escrita na forma como esta se associa com a criatividade. Relativamente a este conceito, segundo Rothenberg e Hausman (1976), a criatividade era vista pelos astecas e pelos gregos antigos como algo místico, proveniente dos deuses. Os autores sublinham que, ao longo da Antiguidade, a busca do conhecimento sobre a criatividade esteve ligada à magia, ao demoníaco e ao divino, sendo entendida como um conceito paradoxal e complexo. Englobava encantamentos e desenhos, considerados mágicos, praticados pelo homem primitivo, assim como o aparecimento de novas formas na natureza e novas expressões artísticas. A criatividade, portanto, era reconhecida como inerente à capacidade humana, mas, ao mesmo tempo, transcendia-a, situando-se num território fronteiro entre o humano e o sagrado (Rothenberg & Hausman, 1976).

Com o tempo, as concepções sobre a criatividade foram-se progressivamente desmistificando e integrando no campo das ciências humanas. Vernon (1989) define o conceito de criatividade e o próprio ato de criação como a capacidade de uma pessoa para produzir ideias, reestruturações, invenções ou objetos artísticos novos e originais, reconhecidos como válidos por peritos de diversas áreas, adquirindo, assim, valor científico, estético, social ou tecnológico. De modo semelhante, Stein (1974) defende que a criatividade é um processo que faz emergir algo novo, num determinado contexto histórico, sendo reconhecido e validado socialmente.

Neste quadro, a criatividade pode ser entendida como um processo de pensamento divergente, caracterizado pela capacidade de formular soluções novas e inesperadas para diferentes situações e problemas. Tal processo envolve flexibilidade, fluência e originalidade, permitindo ao sujeito explorar múltiplas perspetivas sobre um mesmo fenómeno. Importa, ainda, reconhecer que, embora todos os seres humanos possuam capacidade criativa, esta manifesta-se de forma diferente ao longo da vida. A infância, em particular, é frequentemente considerada o momento mais propício ao desenvolvimento desta aptidão, uma vez que a imaginação é mais livre e menos condicionada por normas sociais ou académicas.

Daí que seja fundamental, no percurso escolar, proporcionar, tanto às crianças, como aos adolescentes, oportunidades que fortaleçam e expandam a sua capacidade

criativa, antes que a rigidez dos padrões avaliativos e normativos os limitem. Como refere Rogers (1983), a criatividade é, simultaneamente, um atributo universal e singular, pois resulta da relação única de cada indivíduo com os materiais, as experiências e os contextos a que é exposto.

Relativamente à escrita criativa, Sena-Lino (2023) defende que se trata de um conceito multifacetado e abrangente, englobando práticas tão diversas como a investigação sobre a imaginação e a memória, a dinamização de grupos de escrita, a realização de cursos de aperfeiçoamento em géneros específicos ou até processos de escrita com uma dimensão terapêutica. Tal diversidade revela a complexidade do termo, que tanto pode referir-se a atividades formais de ensino como a experiências mais livres de expressão.

Nesse sentido, a escrita criativa constitui uma via privilegiada para o autor expressar sentimentos, criar novos mundos, transportar os leitores para lugares inimagináveis e estabelecer laços de empatia com as personagens e com os próprios leitores. Como observa Figueira (2016), a escrita criativa é capaz de oferecer alegria, esperança e conforto, funcionando não apenas como prática estética, mas também como recurso de motivação e autodescoberta. A sua importância reside, portanto, tanto nos benefícios cognitivos e linguísticos que promove — através do desenvolvimento de competências de expressão e organização do pensamento —, como nos benefícios afetivos, emocionais e sociais que proporciona.

Do ponto de vista pedagógico, a criatividade assume um papel central na motivação dos alunos. Balancho e Coelho (1996) sublinham que incluir atividades criativas no ensino pode constituir “um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucional que existe na escola” (p. 40). A escrita criativa, ao conjugar imaginação e expressão pessoal, revela-se um recurso particularmente eficaz neste domínio. Para Amabile (1997), quando os alunos participam em atividades de escrita criativa, não apenas se desenvolvem atitudes positivas face à aprendizagem, como também se envolvem em tarefas desafiadoras, favorecendo o pensamento crítico, a autonomia e a persistência.

### **A escrita no contexto digital**

Nas últimas décadas, a escrita deixou de estar restrita ao papel e ao espaço escolar, expandindo-se para múltiplos ambientes digitais que transformaram profundamente as práticas de leitura, de produção textual e de partilha de conhecimento. Este fenómeno,

amplamente discutido pela investigação acadêmica, é frequentemente designado como literacia digital (Lankshear & Knobel, 2008), entendida como a capacidade de produzir, interpretar e difundir textos em ambientes multimodais, nos quais palavras, imagens, sons, vídeos e hiperligações interagem na construção de significados.

Segundo Kress (2010), a comunicação contemporânea caracteriza-se pela multimodalidade, ou seja, pela utilização simultânea de diferentes modos semióticos na produção e na receção de mensagens. Escrever, na atualidade, já não se limita à elaboração de um texto verbal linear: implica também articular elementos visuais, hipertextuais e sonoros, explorando os múltiplos recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais. Para os alunos do século XXI, esta realidade não constitui uma novidade, mas sim um ambiente natural, dado que as suas vivências quotidianas estão imersas em redes sociais, jogos digitais, fóruns de discussão online e plataformas de partilha multimédia.

Do ponto de vista pedagógico, este cenário coloca novos desafios e oportunidades. Por um lado, a multiplicidade de estímulos digitais pode conduzir a dificuldades de concentração, a práticas de leitura fragmentadas e a abordagens mais superficiais da escrita (Carr, 2011). Por outro, quando adequadamente orientadas, as tecnologias digitais podem funcionar como catalisadores da motivação e da criatividade, oferecendo aos estudantes contextos mais significativos de produção textual (Jenkins, 2009). Projetos como o digital storytelling, os blogs escolares, os podcasts narrativos ou as oficinas de escrita em plataformas colaborativas permitem que o aluno assuma o papel de autor ativo, publique para uma audiência real e desenvolva competências de literacia mediática.

De facto, investigações recentes confirmam que as atividades de escrita criativa integradas em ambientes digitais aumentam o envolvimento dos alunos e promovem uma perceção mais positiva em relação à escrita (Dobson & Willinsky, 2018; Rowsell & Walsh, 2011). Para além disso, favorecem a interdisciplinaridade, uma vez que conjugam competências linguísticas, tecnológicas, estéticas e críticas, preparando os alunos para a comunicação em sociedades cada vez mais complexas e multimodais.

Contudo, importa destacar que, apesar da relevância das práticas digitais, devem ser promovidas atividades em suporte de papel, de escrita manual, como uma estratégia pedagógica intencional, apoiada em evidências científicas que apontam para os benefícios cognitivos e formativos da escrita manual, que parece estar a ser desvalorizada atualmente na escola e na sociedade. Estudos como os de Mangen e Velay (2010) e Mueller e Oppenheimer (2014) demonstram que escrever à mão potencia a retenção da informação,

a organização do pensamento e a profundidade da aprendizagem, uma vez que o gesto gráfico está intimamente associado a processos neuromotores que ativam a memória e a compreensão conceptual. Do mesmo modo, Mueller e Oppenheimer (2014) sublinham que a escrita manual promove uma relação mais lenta, refletida e consciente com o texto, incentivando os alunos a planear, estruturar e rever com maior profundidade. Esta percepção é reforçada por estudos que destacam o papel crucial na motricidade fina, como, por exemplo, demonstram Escolano-Pérez et al. (2020) quando referem que habilidades manuais finas estão associadas às competências académicas subsequentes, sugerindo que destreza manual não é apenas questão motora, mas também uma preparação cognitiva. Ademais, Bondi et al. (2020) identificam que a lateralização motora se torna mais evidente em tarefas finas de coordenação, oferecendo uma base para compreender a vantagem de escrever à mão. Por fim, James e Engelhardt (2012) demonstram, que em crianças pré-leitoras, as experiências de escrita manual estimulam distintos padrões de ativação cerebral na percepção de letras, num grau que não é observado com a digitação ou o traçado simples, o que confirma que a escrita manual implica envolvimento motor refinado e impacto neurológico. Em contexto pedagógico, esta prática revela-se particularmente relevante para alunos com dificuldades de atenção e de concentração, uma vez que reduz a dispersão frequentemente associada ao uso de dispositivos digitais e fomenta maior foco e envolvimento na tarefa. Assim, a escolha pelo suporte de papel não representa um retrocesso, mas uma forma de equilibrar tradição e inovação, assegurando que os benefícios da escrita manual se articulam com as potencialidades criativas das literacias digitais.

### **Estratégias pedagógicas de escrita criativa**

Apresentam-se, de seguida, algumas atividades nas quais a escrita se revela como uma ferramenta transversal, capaz de aprofundar conteúdos já trabalhados e, simultaneamente, de promover competências linguísticas, criativas e críticas.

Numa primeira abordagem à escrita criativa, referimo-nos à atividade pedagógica intitulada “Da palavra ao impossível: criar sentido onde não há”, concebida para integrar o estudo e a revisão das classes de palavras, enquanto promove a expressão individual e a imaginação dos alunos. O objetivo central consiste em aliar o domínio gramatical à criatividade, favorecendo a construção de narrativas coerentes a partir de combinações aparentemente absurdas.

Para iniciar a dinâmica, cada aluno seleciona, de forma aleatória, quatro palavras pertencentes a diferentes classes gramaticais: um substantivo, um adjetivo, um verbo e um segundo substantivo. O sorteio realiza-se através de cartões previamente organizados em quatro grupos distintos, representando cada classe gramatical. Esta etapa inicial introduz os alunos ao desafio de lidar com elementos inesperados, estimulando a curiosidade e a abertura para novas possibilidades de criação textual. Primeiramente formam-se frases com as quatro palavras sorteadas. Devido ao caráter aleatório das combinações, muitas frases surgem sem lógica aparente, provocando surpresa, humor e até perplexidade nos alunos, como por exemplo “O João bonita falou com um batom”. Esse efeito inicial é essencial e funciona como um ponto de partida lúdico que desperta o interesse e a motivação para a fase seguinte.

Na etapa de desenvolvimento das narrativas, os alunos são desafiados a transformar frases aparentemente absurdas em histórias coerentes, plausíveis, lúdicas ou mesmo surrealistas. Para tal, mobilizam a imaginação, exploram diferentes estratégias de conexão entre ideias e experimentam soluções narrativas inovadoras. Este exercício não estimula apenas o pensamento divergente, mas também reforça competências narrativas, como coesão textual, organização lógica das ideias e criatividade estilística.

Paralelamente, a atividade proporciona momentos de reflexão sobre o papel de cada classe de palavras na construção das frases. Os alunos podem consolidar, na prática, conhecimentos sintáticos e semânticos, percebendo como o domínio gramatical funciona como base para a expressão escrita criativa e estruturada. Essa articulação entre técnica e inventividade destaca-se como um dos principais valores pedagógicos da atividade.

Para além disso, são promovidos momentos de partilha oral, realizados em pequenos grupos ou com a turma inteira. Nessas situações, os alunos apresentam as suas narrativas, ouvem as produções dos colegas e discutem diferentes soluções criativas. Estes momentos favorecem a oralidade, a escuta ativa, a valorização da diversidade de perspectivas e estilos de escrita, e contribuem para um ambiente de aprendizagem colaborativo, motivador e inclusivo.

Em síntese, “Da palavra ao impossível” revela-se uma estratégia pedagógica eficaz, articulando competências linguísticas e criativas. A atividade permite aos alunos compreender que o conhecimento gramatical não é um fim em si mesmo, mas sim um recurso essencial para a expressão livre, estética e significativa da linguagem. Ao mesmo tempo, promovem o envolvimento, a confiança na escrita e o desenvolvimento integral

das capacidades dos discentes, demonstrando o potencial da escrita criativa como ferramenta pedagógica transformadora.

**Figura 1.** Atividade “Da palavra ao impossível: criar sentido onde não há”



A outra atividade que selecionamos para ilustrar a segunda parte deste capítulo é intitulada “E se ...? Reescrevendo o fim” e visa não apenas exercitar a escrita criativa, mas também fomentar a leitura atenta, a interpretação textual e a capacidade de recriar enredos a partir de estruturas narrativas pré-existentes, promovendo simultaneamente o pensamento crítico e a imaginação. Para desenvolver a tarefa, os alunos são convidados a retomar os elementos principais de um conto — personagens, espaço, tempo e ação — e, com base nesses elementos, construir uma conclusão coerente com o tom e a lógica da narrativa original, mas que reflita as suas próprias hipóteses e criatividade. Esta abordagem estimula o respeito pela lógica narrativa, ao mesmo tempo que incentiva a originalidade e a experimentação textual, permitindo que cada estudante explore diferentes soluções para o mesmo enredo.

A atividade tem a duração aproximada de vinte minutos, tempo suficiente para que os alunos produzam um desfecho significativo, ainda que breve. Durante este período, é possível observar a diversidade de estratégias adotadas: alguns alunos optam por finais inesperados ou humorísticos, enquanto outros procuram dar continuidade à tensão dramática do conto, demonstrando sensibilidade à coerência narrativa e à manutenção do estilo do texto a propor.

No final da tarefa, os textos são lidos e partilhados em sala de aula, promovendo um diálogo rico sobre as diferentes interpretações possíveis do conto. Este momento permite aos alunos valorizar as múltiplas formas de criação narrativa, refletir sobre escolhas de estilo, tom e construção de personagens, e desenvolver competências de escuta, análise e apreciação crítica das produções dos colegas .

Pode concluir-se que a atividade “E se ...? Reescrevendo o fim” é uma estratégia pedagógica eficaz para estimular a criatividade, a interpretação literária e a capacidade de escrita dos alunos. Ao mesmo tempo, aprofunda a relação crítica e estética dos estudantes com os textos literários, cumprindo de forma consistente os objetivos propostos nesta investigação, nomeadamente os relacionados com a expressão criativa, a leitura reflexiva e a produção textual estruturada.

Por último apresentamos a atividade intitulada “Círculo de Frases”, com o objetivo de despertar a sensibilidade poética dos alunos e demonstrar que a poesia pode emergir das experiências mais simples e quotidianas. Esta abordagem visa integrar a criatividade na aprendizagem formal, incentivando os estudantes a perceberem a poesia como uma forma de expressão acessível e pessoal, capaz de refletir emoções, pensamentos e vivências do quotidiano.

A proposta tem início com uma tarefa preparatória a ser realizada pelos alunos em casa durante o fim de semana: cada aluno deve registar, de forma livre e pessoal, uma ou duas frases que tenham escutado, lido ou pensado, e que, de algum modo, os tenha feito refletir. As frases podem advir de conversas, músicas, filmes, situações vividas ou pensamentos próprios, e devem ser entregues de forma anónima ao professor. Esta etapa inicial tem como objetivo estimular a atenção às palavras, à linguagem quotidiana e às pequenas perceções do dia a dia, preparando os alunos para a construção poética.

No início da semana seguinte, a turma é conduzida ao jardim exterior da escola, um ambiente descontraído e inspirador. De acordo com Tartarchuk e Eick (2011), incluir atividades ao ar livre nas aulas é uma ferramenta poderosa, pois aprofunda a compreensão dos alunos e motiva-os a questionar, explorar e escrever. A natureza oferece estímulos sensoriais e contextuais que despertam a curiosidade, permitindo que os estudantes apliquem os seus conhecimentos de forma criativa e reflexiva.

Neste contexto, os alunos sentam-se sobre mantas dispostas em círculo, criando uma sensação de proximidade e partilha. Cada aluno sorteia uma das frases recolhidas anonimamente e, a partir dela — que devem ser incorporadas obrigatoriamente no texto —, tem quinze minutos para escrever um poema breve. Durante este período, são

incentivados a explorar livremente temas, estilos e emoções, experimentando rimas, metáforas, imagens sensoriais e ritmos próprios. Esta liberdade visa reforçar a autonomia criativa, permitindo que cada aluno estabeleça a sua voz poética.

Após a produção poética, os textos são recolhidos e levados para a aula seguinte, onde se realiza uma análise coletiva dos poemas. Este momento permite não apenas valorizar a criatividade individual, mas também introduzir, de forma contextualizada, elementos formais da poesia, como métrica, figuras de linguagem e estrutura de versos. Paralelamente, promove-se a reflexão sobre o facto de que a poesia pode nascer de qualquer detalhe do quotidiano, evidenciando o potencial expressivo de pequenas observações e experiências diárias.

A atividade “Círculo de Frases” revela-se extremamente significativa, pois consegue unir emoção, reflexão, criatividade e conhecimento técnico num ambiente de partilha e envolvimento . Os alunos demonstram entusiasmo tanto na escrita quanto na leitura dos textos, partilhando emoções, descobertas e interpretações, o que reforçou o sentido de comunidade e valorizou a diversidade de vozes e perspetivas.

**Figura 2.** Círculo de frases, no jardim da escola.



**Figura 3** – Exemplo de texto produzido n “Círculo de frases”



Outra atividade que se revelou altamente eficaz para mobilizar os estudantes em torno da escrita espontânea e afetiva, incentivando-os a associar a linguagem à emoção, à criatividade e à celebração de valores universais foi o concurso “Natal em palavras: mensagens que enfeitam a vida”, aberto à participação de todos os discentes do 3.º ciclo do ensino básico. O concurso consistia na criação de uma mensagem de Natal, escrita em língua portuguesa, que fosse original, autêntica e criativa, podendo assumir diferentes formatos: desde frases simples e inspiradoras, a quadras poéticas, até pequenos poemas elaborados. O objetivo principal era proporcionar aos alunos um espaço de livre expressão textual, através do qual pudessem transmitir os valores tradicionalmente associados à época natalícia — como a solidariedade, a partilha, a esperança, a fraternidade e a união.

A preparação da atividade teve início com a elaboração do regulamento e do cartaz promocional, documentos que foram partilhados com o Departamento de Língua Portuguesa, de forma a envolver os docentes do 3.º ciclo na divulgação e promoção do concurso junto das suas turmas. Paralelamente, procedeu-se à montagem e decoração da árvore de Natal da escola, localizada na entrada principal, que se transformou num verdadeiro ponto de encontro criativo e comunitário. Ao lado da árvore, foram afixados o cartaz e as cartolinas coloridas, disponibilizadas para que os alunos pudessem registar e expor as suas mensagens natalícias.

A adesão superou largamente as expectativas iniciais: foram recolhidas cerca de cem mensagens, das quais se destacaram várias pela sua profundidade, originalidade e sensibilidade. Embora a iniciativa tivesse como público-alvo os alunos do 3.º ciclo, verificou-se também a participação espontânea de alunos do ensino secundário, facto que enriqueceu ainda mais a atividade, alargando o seu impacto e reforçando o espírito integrador e comunitário do concurso.

Face à elevada qualidade das produções, decidiu-se atribuir, além do prémio ao vencedor principal, duas menções honrosas, uma delas a uma aluna do 11.º ano, autora de uma quadra particularmente expressiva e tocante. A entrega oficial dos prémios ocorreu no âmbito da sessão solene de atribuição de menções honrosas da escola, o que conferiu à iniciativa um carácter formal, festivo e valorizador, sublinhando a importância de reconhecer publicamente o mérito e o empenho dos alunos.

**Figura 4** - Atividade “Natal em palavras: mensagens que enfeitam a vida”



### **Conclusão**

Vimos ao longo deste capítulo a importância da escrita criativa, que quando apoiada por uma metodologia processual e por condições institucionais favoráveis, tem um impacto positivo e mensurável no ensino-aprendizagem das línguas. Todavia, a sua implementação exige planeamento, flexibilidade e investimento na formação docente, para que possa ultrapassar os limites de experiências pontuais e consolidar-se como

prática pedagógica estruturante. Os exemplos apresentados reforçam a necessidade de políticas educativas que valorizem a criatividade e de um compromisso coletivo de professores, escolas e decisores políticos, de modo que a escrita criativa se torne um eixo permanente e transformador do currículo, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e a inovação pedagógica sustentável.

Confirma-se que a escrita criativa transcende o exercício estético ou meramente recreativo: constitui um espaço de descoberta, de expressão e de diálogo entre o indivíduo e o mundo. Ao proporcionar aos alunos oportunidades de criar, experimentar e partilhar textos que lhes pertencem, abre-se caminho para aprendizagens mais significativas, motivadoras e transformadoras, que impactam não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção de cidadãos críticos, criativos e plenamente engajados com a sociedade.

Assim, a escrita criativa afirma-se como uma ferramenta pedagógica imprescindível, capaz de unir rigor académico, imaginação e sentido. Mais do que um recurso didático, revela-se uma filosofia de ensino: uma forma de olhar para a educação como um processo vivo, em constante reinvenção, onde cada palavra escrita se transforma em possibilidade de futuro. E é este seu maior legado: a convicção de que educar é, acima de tudo, cultivar vozes, despertar consciências e abrir caminhos para que os alunos descubram, através da escrita, o poder transformador da sua própria palavra. Quando o professor se assume como mediador e incentivador da criatividade, a sala de aula deixa de ser um espaço de mera transmissão de conhecimento para se tornar um verdadeiro laboratório de ideias, emoções e aprendizagens significativas.

Conclui-se, assim, que a escrita criativa não só contribui para a melhoria das competências linguísticas e comunicativas, como também para a formação de sujeitos críticos, autónomos e criadores, preparados para intervir no mundo de forma consciente e sensível. Fica clara a certeza de que promover a escrita criativa em contexto escolar não é um luxo ou um complemento, mas uma necessidade urgente, se queremos formar cidadãos capazes de pensar, de imaginar e de transformar.

## Referências bibliográficas

- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. ISPA.
- Alves, R., & Silva, M. (2022). A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita. In *Ensino da leitura e escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 297-308.
- Amabile, T. (1997). Motivating Creativity in Organization on Doing what You Love and Loving what You Do. *California Management Review*. 40, pp. 39-58.
- Amor, E. (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. Texto Editora.
- Direção Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. Mcgraw-Hill.
- Balancho, M., & Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos criatividade na relação pedagógica: criatividade e práticas*. Texto Editora.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Editorial La Muralla.
- Bondí, B. C., O'Donnell, K. A., Pepler, D. J., & Weiss, M. D. (2020). ADHD and exposure to maltreatment in children and youth: A systematic review of the past 10 years. *Current Psychiatry Reports*, p. 79. <https://doi.org/10.1007/s11920-020-01193-w>
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Polity.
- Camps, A. (2005). Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, & J. Pimenta (Orgs.). *A escrita na escola hoje: problemas e desafios*. Instituto de Educação e Psicologia.
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. W. W. Norton.
- Carvalho, J., & Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, Bento D. e Leandro S. Almeida (coord.). *Atas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 1877-1885.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. et al. (2002). *Enseñar lengua*. Ed. Graó.

- Cerrillo, P. (2008). A escrita criativa dos alunos. *Revista do Programa de PósGraduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 4 (2), 177-191;
- Coulmas, F. (2003). *Writing Systems: An Introduction to Their Linguistic Analysis*. Cambridge University Press.
- Dobson, T., & Willinsky, J. (2018). *Digital Literacy and Education*. Routledge.
- Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M. L., & Losada, J. L. (2020). Association between preschoolers' specific fine (but not gross) motor skills and later academic competencies: Educational implications. *Frontiers in Psychology*, 11, 1044. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01044>
- Figueira, D. (2016). *Escrita Criativa*. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College. Composition and Communication*, 32 (4), pp. 365-387.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3. ed). Lusociência.
- Gee, J. P. (2017). *Teaching, learning, literacy in our high-risk high-tech world: A framework for becoming human*. Teachers College Press.
- Gil, J., & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto Editora.
- Gomes, M., Leal, S., & Serpa, M. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Edições Colibri.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2024). Identifying the Organization of Writing Processes. Em R. E. Young & Y. Liu, *Landmark Essays on Rhetorical Invention in Writing* (1.a ed., pp. 153–180). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003580126-15>
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Edições Silabo, Lda.
- Holly, M. L., & McLoughlin, C. S. (1989). Professional Development and Journal Writing. In *Perspectives on Teacher Professional Development*. The Falmer Press, pp. 259-283.
- James, K., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, pp. 32–42. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2012.08.001>

- Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *The MIT Press*. Link: <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/Confronting-the-Challenges-of-Participatory>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research. *Springer*. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412973588.n29>
- Kress, G. (2010). Multimodality. *A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Lankshear, C., & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. Peter Lang.
- Mangen, A., & Velay, J.-L. (2010). Digitizing Literacy: Reflections on the Haptics of Writing. Em M. Hosseini (Ed.), *Advances in Haptics*. InTech. <https://doi.org/10.5772/8710>
- Martins, M., & Niza, I. 1998. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168. <https://doi.org/10.1177/0956797614524581>
- Pereira, J. C. (2013). *Os hábitos de leitura dos estudantes do ensino básico da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Pereira, M. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Edições ASA.
- Pinto, A. (2021). A influência das Condições Socioeconómicas das Famílias. *Repositório Comum*. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/36549>
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to Be Creative*. Capstone. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rogers, C. P. (1983). *Tornar-se pessoa*. Moraes editores. Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão.
- Rothenberg, A., & Hausman, C. (1976). *The Creativity Question*. Duke University Press.

- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Rowell, J., & Walsh, M. (2011). Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies. *Brock Education Journal*, 21(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v21i1.236>
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. *Basic Books*. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sena-Lino, P. (2023). *Criative-se – Curso completo de Escrita Criativa*. Ideias de Ler.
- Stein, M. L. (1974). *Stimulating creativity. Individual Procedures*. Academic Press.
- Tartarchuk, S., & Eick, C. (2011). *Outdoor Integration. Science and Children*, 48(6), 3539.
- Vernon, P. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In JA Glover, RR Ronning, & CR Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 93–110). Plenum Press.
- Vieira, C. (1995). *Investigação quantitativa e investigação qualitativa: Uma abordagem comparativa* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Martins Fontes.

## Capítulo VI

### AS REDES SOCIAIS AO SERVIÇO DA LEITURA: SERÁ POSSÍVEL?

**Bruno Soares** – Escola Secundária da Ribeira Grande

**Daniela Sampaio** – Escola Secundária de Lagoa

**Rita Pereira** – Universidade Erasmus de Roterdão

#### Introdução

A internet e as redes sociais entraram, definitivamente, na vida quotidiana das pessoas: para trabalhar, comunicar, partilhar ou simplesmente para passar o tempo. Neste sentido, e tal como veremos ao longo deste capítulo, os jovens usam muitas horas por dia os seus telemóveis; parece mesmo que nunca os largam, estando presentes nas suas vidas as 24 horas diárias. O presente estudo procura responder a algumas questões relacionadas com o uso das redes sociais em contexto escolar. Procura-se saber se os professores e os alunos estão a aproveitar as redes sociais para promover a aprendizagem ou se pelo contrário, haverá aí uma “guerra”, entre uns e outros. Mais concretamente, para este estudo, queremos saber se os professores portugueses utilizam as redes sociais para ajudar os alunos a ler mais e melhor.

Ora, sabendo que a leitura desempenha um papel fundamental na sociedade atual, sobretudo devido à sua importância nas áreas de competência em linguagens e textos e informação e comunicação, previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), (Direção-Geral da Educação, 2017), a escola deve mobilizar todos esses recursos para ajudar os alunos a ler fluentemente e mobilizar a informação para o estudo. Como é sabido, o mundo digital, que veio revolucionar o acesso à leitura e à informação, apresenta aos jovens imensas abordagens através de plataformas e aplicações informáticas, das quais se destacam as redes sociais usadas por milhões de pessoas em todo o mundo. Para se compreender esta relação com o mundo digital, a escola e os professores devem socorrer-se de estratégias e de recursos diversificados, dos quais o uso das tecnologias não pode ficar alheio. Assim, surge a nossa primeira reflexão sobre a

influência das redes sociais nos jovens. Neste ponto, referir-nos-emos a estudos recentes no campo da psicologia cognitiva, que revelam dados preocupantes sobre os efeitos das redes sociais, especialmente relativos à atenção, à concentração, à memória ou às habilidades mais complexas, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisões. A segunda parte do capítulo apresenta as redes sociais como possíveis ferramentas para a promoção da leitura, desde blogs até plataformas como *Youtube*, *Instagram* e *Tiktok*, que se denominam agora por *Booktube*, *Bookstagram* e *Booktok*, adaptando-se às novas funcionalidades para promover livros e a leitura.

Na secção da metodologia, serão apresentados os dados recolhidos junto de alunos de duas escolas secundárias da Região Autónoma dos Açores e serão reveladas as principais conclusões e algumas implicações do estudo efetuado sobre a utilização das redes sociais na promoção da leitura e a educação literária nas aulas de Português.

### **A influência das redes sociais nos jovens**

Os jovens de hoje recorrem à internet e às redes sociais para partilhar momentos das suas vidas, explorar diversos jogos, e contactar amigos e familiares. Acedem à internet a partir de telemóveis, computadores portáteis e tablets com maior facilidade, e em idades cada vez mais precoces, por vezes até incentivados pelos próprios familiares (Sina, et. 2023). Diz-se mesmo que a introdução das novas tecnologias também transformou as relações dos adolescentes com as suas famílias e colegas (Ciudad-Fernández, et al. 2024). A internet permite-lhes aceder a tudo o que acontece no mundo, desde o desporto, a música e a moda até temas sociais, políticos e culturais. No entanto, o uso indevido desta rede virtual tem desvantagens em termos de comunicação familiar e de saúde mental. Segundo autores como Shanmugasundaram e Tamilarasu (2023), o uso excessivo da internet e da tecnologia é considerado uma dependência que pode estar relacionada com efeitos cognitivos e, em casos extremos, com a ansiedade e a depressão nos jovens.

De outra perspetiva, Byung-Chul Han (2016) considera que os dispositivos tecnológicos, em particular os telemóveis, estão associados à facilidade, no sentido em que reduzem o esforço ou qualquer dificuldade que surja na vida de quem os utiliza. O uso desses dispositivos também está ligado ao individualismo e ao egocentrismo, como se fossem um centro autorreferencial do sujeito, no qual tudo parece instantâneo e artificial. Tudo é rápido e imediato, sem espaço para longos momentos narrativos. Segundo Desmurget (2024), não é surpreendente, portanto, que crianças e jovens demonstrem baixa tolerância e capacidade de atenção quando solicitados a ler um texto

mais longo ou difícil, de uma forma mais rigorosa e complexa, porque estão a ser formatados para um entretenimento puramente superficial que não dura mais do que um ou dois minutos.

Estatísticas recentes estimam que, até 2024, mais de 60 por cento da população mundial utilizou as redes sociais como plataformas online para comunicar e partilhar conteúdos (Benvenuti et al., 2023). A média mundial de utilização diária em 2020 era cerca de duas horas, o dobro do tempo registado em 2015 (Montag & Hegelich, 2020). No entanto, com o uso cada vez maior, não está clara a frequência com que os utilizadores recorrem a essas plataformas, onde às vezes o digital se confunde com a vida real. Os adolescentes desta nova geração, os chamados “nativos digitais” (Prensky, 2001), foram os primeiros a navegar pelo seu mundo através de uma lente tecnológica, portanto, são os mais influenciados por estas formas de media, como TikTok, Instagram, Twitter, Snapchat e Facebook. A exposição prolongada às redes sociais e o aumento do tempo diante do ecrã são fenómenos sem precedentes. Como era de esperar, tem havido preocupação científica sobre o impacto nos grupos etários mais vulneráveis, concretamente crianças e adolescentes. A investigação científica, em particular no campo da psicologia, centra-se sobretudo nos efeitos negativos da tecnologia na cognição (Alloway et al., 2013; Kirschner & Karpinski, 2010; Subrahmanyam et al., 2001). Todavia, resultados estatisticamente contraditórios não têm sido raros, o que levanta dúvidas e questões que urge ser clarificadas.

Para compreender este problema em termos biopsicossociais, Shaffer & Kipp (2014) situam as mudanças mais evidentes do desenvolvimento cognitivo durante a adolescência, por exemplo, devido à evolução acentuada da matéria cinzenta e ao fortalecimento dos circuitos mielinizantes que aumentam a conectividade cerebral. Assim, Benvenuti et al. (2023) apontam para os efeitos gerais das redes sociais em fatores como a atenção e a memória, ou processos mais complexos, como o pensamento crítico e a tomada de decisões. Sobre estes fatores psicológicos, Shanmugasundaram e Tamilarasu (2023) destacam principalmente a influência das redes sociais nas funções cognitivas elementares (atenção e memória) e concluem que existem mudanças nos desafios geracionais, tornando os jovens mais suscetíveis a problemas de controlo da atenção, como “comportamentos de verificação”, apresentando menor capacidade de concentração durante atividades prolongadas, a título de exemplo a realização de testes escolares. Para os autores referidos, o uso habitual das redes sociais desvia a atenção de tarefas mais relevantes, consolidando um estado de atenção parcial, alternado entre

diversos estímulos. Além disso, as plataformas digitais complicam as vias de memória, reduzindo a eficiência da recuperação mnemónica e acentuando a perda de memória ao longo do tempo (Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023). Na mesma direção, Ciudad-Fernández et al. (2024) destacam o controlo executivo deficiente da atenção e da memória como um problema alarmante decorrente do uso das redes sociais durante a adolescência.

Além dos problemas explorados referentes à atenção e à memória, a influência das redes sociais também foi comprovada em termos de funções cognitivas mais complexas, como o pensamento crítico e a tomada de decisões. Nesse sentido, estudos recentes de Benvenuti et al. (2023) apresentam uma visão pessimista das redes sociais na transformação do pensamento crítico, especialmente porque a informação é muito mais acessível, o que pode dificultar a formação de ideias próprias e permitir somente a aceitação do que é apresentado, sem qualquer esforço intelectual e como algo incontestável. Da mesma forma, relativamente à sobrecarga cognitiva, mas utilizando uma metodologia diferente, Sherman et al. (2016) confirmam estes efeitos das redes sociais na tomada de decisões pouco saudáveis. O estudo enfatiza a variável de exposição ao risco e aos hábitos nocivos, abordando este subtema por meio de uma simulação de plataformas sociais. Além disso, os estudos indicam que a exposição aos conteúdos das redes sociais pode causar danos nas regiões do cérebro responsáveis pelo controlo cognitivo executivo, apontando principalmente para uma redução da matéria cinzenta no córtex pré-frontal, o responsável pelo planeamento e reflexão.

Numa perspetiva mais negativa, as redes sociais reduzem a capacidade de atenção do cérebro adolescente, promovendo um estado de atenção parcial, nunca completamente imerso nesses mesmos estímulos (Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023), e uma intensa distração (Ciudad-Fernández et al., 2024). As plataformas digitais dificultam os processos de recordação, tornando a recuperação da memória menos eficaz e intensificando o esquecimento com o passar do tempo (Shanmugasundaram & Tamilarasu, 2023). Através do uso constante das redes sociais, o pensamento crítico torna-se limitado e superficial, refletindo uma falta de esforço na alocação de recursos cognitivos às atividades (Benvenuti et al., 2023). Por fim, esta situação também leva à tomada de decisões com base em considerações descuidadas, o que resulta em escolhas mais arriscadas e imprudentes (Sherman et al., 2016). Em geral, as estruturas cerebrais são afetadas, juntamente com o afinamento anómalo do lobo frontal (Achterberg et al., 2022). Os principais resultados sugerem que o uso muito frequente e habitual das redes

sociais impacta adversamente processos desde as funções cognitivas mais básicas até as mais complexas.

Apesar disso, Alloway et al. (2013) apresentam evidências contraditórias, analisando conceitos a partir de metodologias diferentes, e através de avaliações cognitivas. O estudo teve como objetivo examinar se o uso das redes sociais poderia melhorar a cognição, potenciando a experiência educacional. A realização de testes de avaliação à memória do trabalho corroborou que o uso frequente do Facebook, durante mais de um ano, melhorou as capacidades para tarefas específicas de aprendizagem e memória. Um “efeito de treino” pode ter ocorrido ao usar as redes sociais, considerando que estas reproduzem processos de combinação e manipulação semelhantes aos da memória.

Em resumo, quanto maior a frequência de uso das redes sociais, maior a sua influência na cognição dos adolescentes, tanto para o benefício quanto para a desvantagem. No entanto, para as investigações referidas anteriormente, a proporção de resultados mais prejudiciais nas funções cognitivas é, em geral, inegável. As redes sociais apresentam desvantagens excessivamente desequilibradas, que não podem obter compensação pelas poucas vantagens identificadas. Sina et al. (2023) partilham uma perspetiva semelhante, enfatizando os impactos predominantemente adversos da inflexibilidade cognitiva dos adolescentes nas suas decisões vitais, resultante do uso prolongado das plataformas online. Portanto, é possível avaliar que as redes sociais têm uma influência ambivalente na cognição dos adolescentes, dependendo da duração e frequência de seu uso.

Nesse sentido, não é de estranhar que comecem a surgir vozes como Desmurget (2024), que defende a limitação do uso de ecrãs de telemóveis e de computadores, especialmente na altura da aquisição e processamento de informações. O especialista em neurociência e autor do livro *Ponham-nos a Ler! – A leitura como antídoto para os cretinos digitais* (2024) advoga que os formatos digitais não permitem a concentração, nem a memorização, e acrescenta que existe uma apreensão superficial do conteúdo textual.

Nesta linha de pensamento, e ao comparar a leitura clássica em papel com a leitura em formato digital, o autor (Desmurget, 2024) dá destaque ao livro em papel devido à sua estrutura linear e pré-organizada, capaz de captar a atenção do leitor ou mesmo facilitar a leitura partilhada entre adultos e crianças (pais e filhos), inclusive através da verbalização e narração de um texto, mas acrescenta que as fontes digitais não devem ser rejeitadas

cegamente. Os audiolivros, os *podcasts* e os vídeos educativos continuam a ser interessantes quando o conteúdo não é demasiado complexo e, sem dúvida, podem ser utilizados para reforçar a leitura e a escrita. Assim, como veremos a seguir, a internet e as redes sociais, bem utilizadas, podem melhorar o conhecimento, promover o diálogo entre diferentes realidades, permitir um certo grau de autoaprendizagem, fomentar a motivação e o desejo de aprender e conhecer o mundo.

### **Redes sociais e a promoção da leitura: Será possível?**

Uma rede social, entendida como uma estrutura formada por indivíduos conectados por um ou mais tipos de relações “com o objetivo de partilhar crenças, informações, poder, conhecimento, prestígio, etc.” (Ferreira, 2011, p. 213), pode servir para promover aprendizagens e comportamentos culturais, ou socialmente aceites num determinado contexto. No caso específico deste artigo, referimo-nos à influência das redes sociais na promoção da leitura. A internet, com a ajuda de fóruns, *chats* e, sobretudo, *blogs*, plataformas online onde se podem partilhar textos e imagens praticamente de graça, mudou a forma como as opiniões são recebidas e divulgadas. Assim, os *blogs* foram o primeiro passo, “uma oportunidade para qualquer pessoa com acesso à internet partilhar os seus pensamentos livremente, com tudo o que isso implica de bom e de mau” (Lima, 2023, p. 16). A partir daí, proliferaram diversas páginas temáticas, desde *blogs* de culinária, viagens, música e até livros. Este tipo de espaço online foi muito valorizado no seu início devido à sua capacidade de ocultar a identidade dos seus criadores, que comunicavam entre si e estabeleciam relações de pertença e troca de ideias em várias partes do mundo (Ferreira, 2011).

### **Redes sociais e comunidades literárias**

As redes sociais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na promoção da leitura e na formação de comunidades literárias. Plataformas como o *YouTube*, embora centradas em vídeos, tornaram-se espaços importantes para a expressão audiovisual e a criação de comunidades como o *Booktube*, dirigidas a jovens que desejam partilhar experiências de leitura fora do horário escolar. Esta comunidade valoriza a personalização, a interação e o conhecimento, permitindo aos leitores seguir criadores com interesses semelhantes. O Instagram, inicialmente focado em fotos com filtros estéticos, também viu surgir comunidades literárias como o *Bookstagram*, que conta com mais de 122 milhões de publicações. Nesta rede, os leitores partilham opiniões, revelações

de capas e seleções de livros, criando um espaço informal e acessível para falar sobre livros. O *Bookstagram* atrai especialmente os jovens leitores, oferecendo uma linguagem semelhante à sua e valorizando géneros como a fantasia, muitas vezes ignorados pela crítica tradicional. Além disso, autores e editoras reconhecem o potencial desta comunidade, empregando estratégias como o envio de *kits* promocionais e a organização de eventos com influenciadores literários. Outra comunidade relevante é o *BookTok*, presente no *TikTok*, onde vídeos curtos sobre livros geram debates coletivos e criativos. Os *BookTokers*, mesmo sem colaborar com editoras, produzem conteúdo atraente, recomendam títulos e partilham experiências de leitura. Esta abordagem informal e dinâmica revitalizou o mercado editorial, aproximando-o ao público jovem (Crispo, 2024; Santos, 2022; Reddan, B., 2022).

Além das redes sociais gerais, existem plataformas dedicadas exclusivamente à literatura, como o *Goodreads*, criado em 2007 e adquirido pela *Amazon* em 2013. Com mais de 100 milhões de utilizadores, permite recomendações, a formação de grupos de leitura e a publicação de comentários, funcionando como uma rede social exclusiva para leitores. Essas comunidades digitais mostram que, apesar dos desafios, existe um movimento crescente que valoriza a leitura entre os jovens, impulsionado por formatos mais acessíveis e interativos. Em seguida apresenta-se um estudo que procura compreender se os estudantes realmente utilizam essas plataformas durante o seu tempo online (Crispo, 2024; Santos, 2022; Reddan, B., 2022).

## **Metodologia**

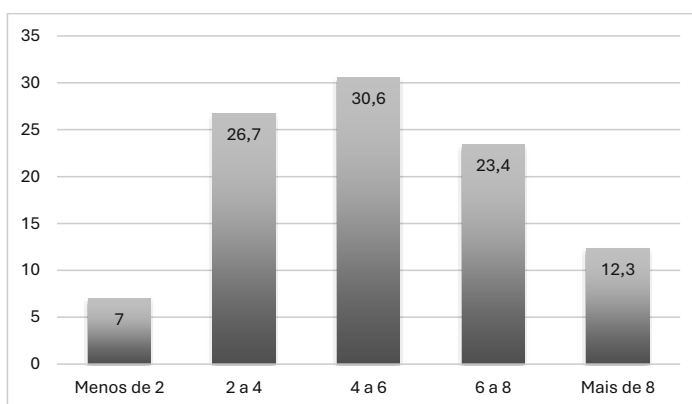
A investigação, realizada durante o ano letivo de 2023/2024, baseou-se numa abordagem quantitativa através da aplicação de 331 questionários validados, com o objetivo de compreender como é que os alunos de duas escolas secundárias públicas do Sistema de Educação da Região Autónoma dos Açores percecionam a utilização das redes sociais no contexto escolar, nomeadamente na promoção de hábitos de leitura. Dado o tema e os objetivos da investigação, o inquérito por questionário apresentou-se como uma das melhores formas de registar e de compreender os hábitos de leitura dos alunos. Assim, os questionários incluíram perguntas sobre as opiniões e os pontos de vista dos alunos relativamente à leitura e aos hábitos de leitura, seguindo as indicações de autores de referência (Albarello et al., 1997; Bell, 2002; Ghiglione & Matalon, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1992), no sentido de tornar esse instrumento de recolha de dados rigoroso, fiável, homogéneo, consistente e fácil de preencher pelos sujeitos participantes no estudo.

Dadas as características da investigação, foram utilizados procedimentos de investigação já seguidos por Lages et al. (2007) e Pereira (2012), que se basearam na medição quantitativa dos hábitos de leitura de alunos portugueses, também com a aplicação de um inquérito por questionário. Foram solicitadas autorizações/consentimentos aos responsáveis e à escola para a colaboração dos alunos nesta recolha de dados. Nas várias fases do processo, foram salvaguardadas todas as questões éticas e deontológicas inerentes a este processo investigativo-quantitativo e foram tomadas todas as medidas necessárias para obter o consentimento informado dos participantes.

### **Apresentação de dados e discussão de resultados**

A primeira pergunta feita aos jovens inquiridos, com uma idade média de 16,5 anos, foi sobre a frequência diária de utilização do telemóvel. Ficou imediatamente claro que os números estão em linha com outras pesquisas recentes que indicam que os jovens passam muito tempo na internet: 6 a 8 horas – 23,4%; 30,6% entre 4 e 6 horas por dia; 26,7% entre 2 e 4 horas do seu tempo neste dispositivo digital e cerca de 12,3% dos estudantes admitem usar os seus telemóveis durante todo o dia, ou seja, mais de 10 horas diárias. Vale a pena notar que, durante esta pesquisa e nas respostas abertas, receberam-se respostas desconcertantes de estudantes que admitiram usar os seus telemóveis 20 a 24 horas por dia, ou seja, dizem estar conectados dia e noite a este dispositivo (Figura 1).

**Figura 1.** Número de horas diárias de utilização do telemóvel, em percentagem



Entre outras perguntas mais gerais, questionou-se a preferência pelo formato dos textos (papel ou digital). Veja-se, a título de exemplo, que a maioria dos estudantes

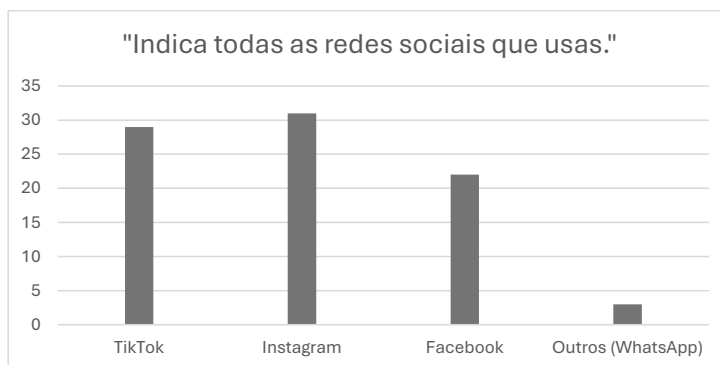
acredita que seria possível ler mais livros em formato papel se passassem menos tempo nos seus telemóveis – 53,4%. No entanto, não muito atrás da primeira percentagem, 44,2% afirmam que não leriam mais se passassem menos tempo neste dispositivo. Enquanto, por um lado, os alunos afirmam que leriam mais se não passassem tanto tempo com a tecnologia, por outro lado, independentemente do tempo que passam a utilizar dispositivos tecnológicos, não leriam mais se os telemóveis lhes fossem retirados.

Quanto aos dispositivos para aceder à internet, o computador portátil, com 38,1%, foi o mais mencionado depois do telemóvel. Também foi mencionado por 18% dos estudantes que usam o tablet para leitura, 13% fazem-no num computador de secretária e 3% mencionaram ler no *Kobo* – um dispositivo pago, desenvolvido apenas para a leitura de *e-books*.

Quando questionados sobre os motivos pelos quais utilizam dispositivos tecnológicos, 55% dos inquiridos admitem que o fazem para passar o tempo, por puro entretenimento, para contactar amigos, para publicar e ver fotos ou vídeos curtos e engraçados, como *Instagram Stories e Reels* ou *YouTube Shorts*.

Quanto ao uso das redes sociais, o *Instagram* lidera com 31%, seguido do *TikTok*, com 29%, e do *Facebook*, com 22% das respostas (Figura 2). De entre estas redes, o *TikTok* e o *Facebook* foram mencionados como aqueles que poderiam contribuir para motivar as pessoas a ler, embora apenas um terço dos entrevistados tenha afirmado já ter lido um livro recomendado pelas redes sociais.

**Figura 2.** Redes Sociais mais utilizadas



Os dados mais interessantes são as menções a *bookstagrammers* portugueses, como Os Livros da Lena, Book.vorfreude, Chronicles of Mariana ou mjreads, e o facto

de cada conta corresponder a diferentes públicos e tipos de livros, desde ficção literária (principalmente a primeira conta) a romances contemporâneos conhecidos nas redes sociais (as restantes contas).

Para testar melhor a força destes influenciadores, também se perguntou se alguma vez tinham lido livros recomendados por pessoas que seguem nas redes sociais e, surpreendentemente, cerca de 50% dos inquiridos que afirmaram estar familiarizados com as redes sociais acima mencionadas responderam que “sim”. Nesse contexto, e pelos dados apresentados, é até possível acreditar que as redes sociais estão atualmente a ajudar a incentivar a leitura entre os jovens. Mesmo assim, é importante saber se os estudantes gostaram dessas recomendações, ou seja, se consideraram as leituras recomendadas interessantes e úteis para incentivar os seus hábitos de leitura. Essa foi a nossa intenção com a pergunta seguinte, à qual metade dos inquiridos nessa situação respondeu que «até tinha gostado do livro recomendado».

Os dados podem significar que, a partir do momento em que os jovens entram em contacto com algo que corresponde aos seus interesses e gostos, eles terão melhores resultados e apreciarão o que fazem, ou, neste caso, lerão mais. Também ajuda o facto de terem uma ligação forte e de confiança com a outra pessoa, ou seja, como confiam e respeitam as pessoas que seguem nas redes sociais, acabam por explorar o que elas recomendam ler. Portanto, o carácter humano da literatura, aquela parte que une o leitor por meio do contacto verbal, é um aspeto fundamental para que os jovens possam criar uma conexão comovente com os livros.

Por outro lado, os números revelados neste estudo permitem concluir que, para os jovens, ler livros em formato papel é mais agradável e fácil do que em formato digital. Observamos, por exemplo, os 42% dos participantes que afirmaram que a leitura digital é mais confusa. É verdade que 39% não veem diferença entre os dois formatos, mas apenas cerca de 20% discordam completamente da ideia de que a leitura digital é confusa. Portanto, podemos ter a certeza de que o formato em papel ainda tem uma certa primazia nesta era digital repleta de tablets e de computadores. Quando questionados se o formato digital é mais apelativo, temos números que sustentam a ideia de que não é a leitura digital que torna a leitura, em geral, mais interessante, com apenas cerca de 19% dos participantes a concordarem com a afirmação «Ler em formato digital é mais apelativo», em contraste com os cerca de 42% que discordam desta mesma afirmação. Estes números acabam por coincidir com os apresentados relativamente à confusão e dificuldade quando se trata de leitura digital.

Pelas referências bibliográficas apresentadas na primeira parte deste capítulo, poderíamos acreditar que hoje os jovens vivem e sobrevivem apenas no mundo tecnológico, e isso também se adaptaria às tendências de leitura. Porém, alguns dados vêm contestar tal premissa. Aliás, vimos com este estudo que surgem ainda muitas questões contraditórias. A título de exemplo, dos estudantes que questionámos, apenas cerca de 23% dos participantes leriam um livro se ele estivesse apenas disponível em formato digital nas bibliotecas. Além disso, cerca de 48% dos participantes discordaram da ideia de que ler em papel ou ler em formato digital são processos iguais, uma vez que no digital a leitura parece ser mais difícil e confusa.

### **Conclusão**

A primeira grande conclusão a que podemos chegar é que os jovens passam muito tempo na internet e nas redes sociais, mas não o fazem para ler, para promover as suas competências de leitura, interpretar a realidade à sua volta, exercer uma cidadania ativa, nem para aumentar a sua criatividade, pensamento crítico e tomada de decisões, ou mesmo para enriquecer a sua própria linguagem. De qualquer forma, dada a variedade de plataformas e comunidades online dedicadas a livros, leitores e escritores, é impossível não perceber que as redes sociais, apesar dos seus aspetos ambivalentes, que incluem justificativas científicas, argumentos estéticos e comportamentos sociais, acabam por ser mais um aliado da leitura e dos livros do que um inimigo. Portanto, é mais proveitoso aceitar o lugar que elas ocupam na esfera literária e da leitura do que combatê-las. Na verdade, elas podem trazer benefícios imensos e comprovadamente ajudam a criar hábitos de leitura e de interesse pela literatura. Esses espaços online não apenas influenciam os jovens a ler, mas também ajudam a desenvolver habilidades como analisar livros e expressar opiniões, entre outras vantagens descritas acima. Do ponto de vista educacional, elas podem ser usadas, mas não excessivamente, como complementos a projetos de leitura, por exemplo. Podem ser criadas contas no *Bookstagram* para uma turma e, a partir delas, os alunos podem publicar regularmente fotos e/ou vídeos sobre as suas leituras, sem nunca esquecer as questões dos direitos de imagem e da proteção de menores. Para evitar tais restrições e garantir maior segurança, também é possível que cada turma crie um blog e nele se publiquem textos sobre as suas leituras e assim se promovam livros que gostariam de ler. É um mundo vasto de possibilidades e pode ser muito benéfico do ponto de vista didático e até multidisciplinar, sendo possíveis projetos conjuntos com disciplinas

como Cidadania, Informática, Inglês, Francês, entre outros, dependendo dos objetivos estabelecidos.

Alguns investigadores, críticos literários, autores e professores defendem a ideia de que as redes sociais são inimigas da leitura, porque envolvem passar demasiado tempo em frente aos ecrãs, perante conteúdos supérfluos e acelerados, ao ponto de estarem a alterar o cérebro dos jovens, tornando-os incapazes de prestar atenção a atividades mais longas e complexas. De facto, como vimos acima, existem estudos recentes que corroboram tais teorias. No entanto, essas evidências, apesar de usarem argumentos científicos, podem ter um fundo elitista e um certo preconceito em relação à idade dos utilizadores das redes sociais, pois os tempos estão a mudar e de forma muito acelerada, de tal modo que nem a investigação consegue acompanhar as respostas. Daí, talvez, as muitas dúvidas levantadas neste capítulo.

A sociedade tende a falar dos jovens como viciados nos seus telemóveis, sem pensamento crítico, acrescentando que eles se distanciam das culturas dominantes que são reconhecidas e socialmente aceites. Veja-se, por exemplo, o caso do Plano Nacional de Leitura, uma entidade que, durante anos, ironicamente partilhou artigos contra as redes sociais nas suas comunicações e notícias. No entanto, teve recentemente parcerias com jovens influenciadores literários, para que pudessem falar e recomendar livros nas redes sociais do próprio Plano Nacional de Leitura, plano este que, agora, parece ter um destino incerto. Este caso mostra como é importante estar ciente das desvantagens das plataformas online, mas é crucial compreender as suas qualidades e como podem ser utilizadas para promover a leitura. A solução resume-se a questões de equilíbrio, inclusão, compreensão e respeito.

Em conclusão, o mundo *online* não está em “guerra” com a leitura e pode, na verdade, ser uma amizade harmoniosa, mas cuidada e responsável. Se os alunos estão muito presentes nas plataformas online, mas não gostam de ler, estas podem servir de inspiração e incentivá-los a tentar ler um livro. Se os alunos usam as redes sociais e já têm hábitos de leitura, estas podem servir como um complemento à sua experiência leitora, levando-os a descobrir novos livros e autores e a partilhar as suas opiniões sobre eles. Existem várias alternativas e ideias que podem ser aplicadas no mundo dos telemóveis e computadores. Resta saber ouvir o que os alunos têm a dizer sobre o assunto e definir estratégias adequadas na sala de aula e de acordo com a matéria que está a ser ensinada, como é o caso do português.

Dito isto, o estudo apresentado neste artigo revela dados interessantes e úteis para a sociedade em geral, especialmente para as famílias que se esforçam por reduzir o tempo que os filhos passam com os seus telemóveis. Para as escolas e os professores, os resultados apontam para a importância de se pesquisar e de se desenvolver os melhores materiais e estratégias de ensino a adotar para que os alunos leiam melhor, adquiram hábitos de leitura e vejam a leitura como algo útil e funcional, mas também como uma atividade prazerosa, uma boa forma de se entreterem e passarem o tempo, especialmente na leitura recreativa de textos literários que apelam à criatividade e à imaginação.

Por fim, este estudo é interessante para os próprios alunos, porque se baseia nas suas próprias perspetivas e opiniões enquanto alunos do ensino secundário. São eles que retratam as suas experiências e as enquadram nos novos paradigmas da leitura, seja em formato papel ou digital, curiosamente reconhecendo o livro em papel como aquele que melhor facilita a compreensão da leitura, não colocando estes dois formatos em posições opostas, mas sim complementares. De certa forma, são os próprios jovens que atribuem significado aos seus influenciadores digitais, aqueles que aparecem fora do círculo familiar ou escolar, que recomendam livros relacionados com os seus gostos, interesses e motivações, aqueles que os compreendem e aceitam. Cabe, portanto, a todos encontrar pontos de equilíbrio entre as várias partes e, neste contexto, a aula de português, no ensino secundário, é um espaço privilegiado, no sentido de formar leitores competentes, com hábitos de leitura de diferentes tipos de texto e em diversos formatos, utilizando as redes sociais para promover a leitura.

## Referências bibliográficas

- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.-P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-George, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Achterberg, M., Becht, A., van der Crujnsen, R., van de Groep, I. H., Spaans, J. P., Klapwijk, E., & Crone, E. A. (2022). Longitudinal associations between social media use, mental well-being and structural brain development across adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 54, 101088. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101088>
- Alloway, T. P., Horton, J., Alloway, R. G., & Dawson, C. (2013). Social networking sites and cognitive abilities: Do they make you smarter? *Computers & Education*, 63, 10–16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.030>
- Benvenuti, M., Wright, M., Naslund, J., & Miers, A. C. (2023). How technology use is changing adolescents' behaviors and their social, physical, and cognitive development. *Current Psychology*, 42, 16466–16469. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04254-4>
- Bell, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva.
- Black, T. (1991). *Evaluating Social Science Research*. SAGE Publications.
- Bravo, S. (2005). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Salamandra.
- Carpenter, C. (2021). *The StoryGraph enjoys upwards trajectory and prepares premium subscription model*. *The Bookseller*. <https://www.thebookseller.com>
- Charmeux, E. (1994). *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Cortez.
- Ciudad-Fernández, V., Zarco-Alpuente, A., Escrivá-Martínez, T., Herrero, R., & Baños, R. (2024). How adolescents lose control over social networks: A process-based approach to problematic social network use. *Addictive Behaviors*, 154, 108003. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2024.108003>
- Crispo, N. (2024). “TikTok Brain: Can We Save Children’s Attention Spans?”. *Richmond Journal of Law and Technology*. <https://jolt.richmond.edu/2024/03/06/tiktok-brain-can-we-save-childrens-attention-spans/>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Desmurget, M. (2024). *Ponham-nos a Ler! – A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto Editores.
- Ferreira, G. C. (2011). Redes sociais de informação: uma história e um estudo de caso. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 16, 208-231.

- Han, Byung-Chul. (2016). *A Salvação do Belo*. Relógio D'Água.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Sílabo.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Celta Editora.
- Kirschner, P., & Karpinski, A. (2010). Facebook and academic performance. *Computers. Human Behavior*, 26(6), 1237-12345. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Lages, M. et al. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística do Ministério da Educação. Editorial do Ministério da Educação.
- Lima, S. C. (2023). *Promoção e Divulgação da Literatura: Alguns Contributos no Meio Digital* [Tese de Mestrado]. Universidade do Porto.
- Montag, C., & Hegelich, S. (2020). Understanding detrimental aspects of social media use: will the real culprits please stand up? *Frontiers in Sociology*, 5(599270). <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.599270>
- Pereira, J. C. (2013). *Os hábitos de Leitura dos estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade dos Açores.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Probst, R. (2024). BookTok Made Reading Cool Again. Has It Also Made It Less Fun? *Elite Daily*. <https://www.elitedaily.com/entertainment/booktok-reading-accessible-gamified-viral-trends>.
- Quivy, R., & Campenhoud, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reddan, B. (2022). Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok. *Synergy*, 20(1).
- Sá, C., & Viegas, M. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnológica na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português. Universidade de Aveiro.
- Sampaio, D. (2018). *Do telemóvel para o mundo: pais e adolescentes no tempo da Internet*. Editorial Caminho.
- Santos, I. R. D. (2022). *O uso das redes sociais Twitter, Tiktok e Instagram para a área de biblioteconomia e ciência da informação*. <https://bdm.unb.br/handle/10483/36141>
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). Physical development: the brain, body, motor skills, and sexual development, In *Developmental psychology*. Childhood and adolescence, pp. 177-178. Cengage Learning.

- Shanmugasundaram, M., & Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Front. Cognit.*, 2(1203077). <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>
- Sherman, L. E., Payton, A. A., Hernandez, L. M., Greenfield, P. M., & Dapretto, M. (2016). The power of the like in adolescence: effects of peer influence on neural and behavioral responses to social media. *Psychological Science*, 27(7), 1027–1035. <https://doi.org/10.1177/0956797616645673>
- Sina, E., Buck, C., Ahrens, W., & Coumans, J. (2023). Digital media exposure and cognitive functioning in European children and adolescents of the I.family study. *Scientific Reports*, 13, 18855. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45944-0>
- Soares, M. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Editorial Presença.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7-30. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00063-0](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00063-0)

## Capítulo VII

### O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO NO MUNDO E NA ESCOLA

**Bruno Soares**

Escola Secundária da Ribeira Grande

Não é possível falar de um texto literário sem primeiro recuperar o fio da génese do texto literário na literatura oral e a sua transmissão desde a cultura clássica grega até aos dias de hoje. Podemos encontrar a origem da educação literária no mundo ocidental através da tradição oral, na cultura clássica grega, uma vez que a adoção da escrita alfabética grega só irá surgir em finais do século VIII a.C<sup>1</sup>. Ainda podemos mencionar os mitos genesíacos por todo o mundo, não só no mundo ocidental, mas igualmente no mundo oriental – desde a Índia, o Japão, a China, entre outras<sup>2</sup>. No tempo da tradição oral as ocasiões festivas, onde se cantava, foram a forma de transmitir, de educar as gerações vindouras. Este lirismo, sob a forma de narrativas educativas, desempenha uma função vital que, segundo António Damásio (2013), Professor de Neurociência, Neurologia e Psicologia, se pode comprovar até em termos neurológicos:

contar histórias, no sentido de registar o que acontece sob a forma de mapas cerebrais, talvez seja uma obsessão do cérebro, e talvez tenha começado relativamente cedo, tanto em termos de evolução como em termos da complexidade neural necessária à criação de narrativas. Contar histórias precede a linguagem, uma vez que é, afinal, uma condição para a linguagem

---

<sup>1</sup> “5.º O primeiro alfabeto (neste caso, consonântico) é fenício (escribas de Ougarit, século XIV a.C.). Deste alfabeto resulta um grande número de alfabetos posteriores, entre os quais: o aramaico (e deste o hebraico, o nabateu, o árabe, o brâmane) e o grego (e deste o etrusco, o latim, o cirílico). Roland Barthes. (2009). *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a Escrita*. Edições 70, pp.35-36. [Texto original: 1973]

<sup>2</sup> Um exemplo muito claro encontra-se no poema fundacional: “Índia – *Brihadaranyaka Upanishad* (c. 700 a. C.) – A Criação dos Seres: O Espírito tinha, inicialmente, a forma de um homem e de uma mulher enlaçados. Mais tarde, este ser, ou Eu, separou-se em dois, dando assim origem ao Marido e à Esposa. Uniu-se a ela. A humanidade foi engendrada por esta união.” Manuel Monteiro. (2001). *Rosa do Mundo - 2001 Poemas para o Futuro*. Assírio & Alvim, pp. 28-29.

e que pode ocorrer não apenas no córtex cerebral, mas noutros locais do cérebro, quer no hemisfério direito, quer no esquerdo. (p. 230)

A importância dos aedos e rapsodos que compunham poesia, recitavam a cultura e as vivências de um povo são reconhecidas na própria obra *Odisseia*, de Homero (2003), na seguinte citação [Texto original: VIII a.C.]:

a Demódoco disse então o astucioso Ulisses: / “Demódoco, a ti louvo eu mais que a qualquer outro homem, / quer tenha sido a Musa a ensinar-te, quer o próprio Apolo. / É com grande propósito que cantas o destino dos Aqueus – / tudo o que os Aqueus fizeram, sofreram e padeceram – / como se lá tivesses estado ou o relato ouvido de outrem. (Canto VIII, vv. 486-491)

Na *Iliada* temos Aquiles, Pátroclo, Heitor e Andrômaca e os deuses do Olimpo que contracenam de modo a aumentar a intensidade dramática da epopeia, sob o jugo da Fortuna. Em Aquiles, encontramos o paradigma do guerreiro valoroso instruído por um preceptor nas nobres áreas da medicina, da equitação, do canto e da lira, e, mais importante, a prática das virtudes dos antepassados. Contudo, afogado pela cólera, o Pelida acaba por não ser um exemplo total e por isso falha ao sobrepor este defeito às virtudes. Apesar disso, o valor da sua amizade por Pátroclo é notável no meio do caos desta guerra. Em Aquiles também é possível vislumbrar as normas da sociedade daquela época, sobretudo, no simbolismo do escudo criado por Hefesto, o deus ambidestro:

E fez duas cidades de homens mortais, / cidades belas. Numa havia bodas e celebrações: / as noivas saídas dos tálamos sob tochas lampejantes/ eram levadas pela cidade; muitos entoavam o canto nupcial. / Mancebos rodopiavam a cantar; e no meio deles / flautas e liras emitiam o seu som.// Mas o povo estava reunido na ágora; pois surgira aí / um conflito e dois homens discutiam indemnização / por outro, assassinado. Um deles afirmava ter pago tudo, / em declarações ao povo; o outro negava-se a aceitar o que fosse. / Ambos ansiavam por ganhar a causa junto do juiz. (Canto XVIII, vv. 490-508)

Esta nova armadura de Aquiles representará os costumes, as tradições e a justiça praticada naquele tempo, isto é, a transmissão do conhecimento que esta obra de Homero faz da vida civil e da capacidade jurídica daquele tempo. Por contraste, o exemplo de

excelência heroica nesta mesma obra – *Iliada* –, encontramos-lo em Heitor como modelo de filho, pai, marido, cidadão, coragem e amor. Neste sentido, é comovente a seguinte cena:

Ó Zeus e demais deuses, concedei-me que este meu filho/ venha a ser como eu, o melhor entre os Troianos; que seja tão / ilustre pela força e que pela autoridade seja rei de Ílion. / Que de futuro alguém diga ‘este é muito melhor que o pai’, /ao regressar da guerra. (Canto XVIII, vv. 490-508)

A citação anterior, plena de emoção, justifica que, nas suas ações, ao defender heroicamente a sua pátria através das suas virtudes, Heitor seja o supremo exemplo de educador e, concomitantemente, de cidadão.

Como na *Odisseia*, nesta epopeia que é dedicada à família, à paz e à casa, Ulisses – personagem principal – é o herói que representa a tenacidade, a fidelidade e a inteligência. Telémaco, filho de Ulisses, tem a seu lado, assim como seu pai, a deusa Atena que serve de guia, instrutora, conselheira e mentora do processo de educação<sup>3</sup>. Tanto a viagem de Ulisses, como de seu filho Telémaco, conduzem os leitores a conhecer as normas de convívio histórico-social, por exemplo, através do respeito que há entre suplicantes e hóspedes – os diálogos palacianos onde podemos vislumbrar estas normas de convívio social gregas.

Posteriormente no século IV a.C., será dos mais eminentes filósofos da Grécia, Platão (2017), na obra *República* quem evidencia e constata que Homero representou um contributo pioneiro para a formação da juventude (*paideia*):

– Por conseguinte, ó Gláucon, quando encontrares encomiastas de Homero, dizendo que esse poeta foi o educador da Hélade e que, quanto à administração e paideia humana, é digno do nosso estudo e devoção, e que devemos aprender com ele a orientar toda a nossa vida, devemos beijá-los e saudá-los como pessoas do maior mérito possível, e concordar com eles que

---

<sup>3</sup>“(…) Atena é geralmente considerada no mundo grego, e especialmente na sua cidade, Atenas, como a deusa da Razão. É ela quem preside às artes e à literatura, função em que tende a suplantar as Musas. Mas ela tem mais afinidade com a filosofia do que com a poesia e a música propriamente dita.” Pierre Grimal (2020). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Antígona, p.53. [Texto original: 1951]

Homero é o maior dos poetas e o primeiro dos tragediógrafos (...). (606 e-607 a)

Assim, antes do texto literário escrito e tendo sempre em conta a educação através da tradição da literatura oral, sob a forma de epopeias, quisemos com esta breve evocação da obra de Homero – considerado o primeiro educador do mundo ocidental – evidenciar as virtudes dos heróis e as regras sociais que servem de modelo à juventude. Poderíamos também mencionar a educação dos jovens na época clássica romana por meio da aprendizagem de biografias e de valores associados a um herói, e lembraríamos como Eneias na epopeia *Eneida*, de Virgílio, concretiza o valor essencial – *Pietas*<sup>4</sup>.

A aprendizagem por meio da transmissão das tradições orais literárias e dos textos literários clássicos – as epopeias e os seus exemplos de virtudes e de defeitos – têm atualmente o seu lugar no mundo e na escola, quando lemos, como sintetiza Jaeger (1936) acerca deste assunto:

a verdadeira educação consiste em despertar os dotes que dormitam na alma. Põe a funcionar o órgão por meio do qual se aprende e se compreende; e conservando a metáfora do olhar e da capacidade visual, poderíamos dizer que a cultura do Homem consiste em orientar acertadamente a alma para a fonte da luz, do conhecimento. (p. 831)

Desde o cuneiforme sumério até à leitura em papel ou o ecrã digital contemporâneo, na senda inicial empreendida por Aristóteles na sua *Poética*, os traços que acompanham a sistematização dos textos canónicos são estudados através sua organização de géneros e modos literários, onde distinguimos hodiernamente, na escola e na universidade, o lírico, o narrativo e, por último, o dramático. Como já foi advogado por António Damásio, os textos canónicos participam de um processo neurológico que resulta, nem só da observação de grafemas por parte do leitor ou da experiência do mundo vivido por cada ser humano desde criança, mas da leitura de textos literários como prática fundamental no desenvolvimento das crianças e do futuro adulto. Além destas valias,

---

<sup>4</sup> “Numa primeira fase, a arcaica, de base rural, a educação assenta na tradição (*mos maiorum*), na reverência para com os mais velhos e para com os deuses (*pietas*) (...). A criança está sujeita, desde que nasceu (...) ao poder paternal (*patria potestas*). O facto não impede de ser a mãe (...) a sua primeira mestra.” Helena Pereira. (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica, Vol. II: Cultura Romana*. Fundação Calouste Gulbenkian, p. 196.

quanto mais se lê, maiores são os benefícios relativamente à construção do carácter, na desenvoltura do pensamento abstrato e na melhoria e enriquecimento do vocabulário, da escrita e da oralidade, como refere Michel Desmurget (2024):

a leitura torna as nossas crianças mais inteligentes, mais cultas, mais criativas, mais capazes de comunicar, de estruturar os seus pensamentos e de organizar as suas afirmações. Estes benefícios podem ser observados tanto na escrita como na oralidade. Dito de outra forma, a leitura faz mais do que melhorar poderosamente as capacidades de escrita dos seus adeptos. Melhora também a capacidade de se exprimirem oralmente de forma clara e ordenada. No entanto, há limites, e nem todos os conteúdos textuais são iguais. O maior impacto regista-se com os livros, sobretudo os de ficção. (p. 299)

Após as referências às épocas clássicas da Antiguidade, passemos para os nossos dias: quando falamos de obras de ficção – texto literário – para crianças/jovens, entramos no âmbito da escola, no domínio lecionado nas escolas pelos professores do 1.º ano do Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário e em particular no âmbito da educação literária, “objecto primeiro de análise na disciplina de Português”, como sublinham Mário Carmo e M. Carlos Dias (Carmo, & Dias, 1977, p. 9). A educação literária, por sua vez, centra-se na profundidade da leitura de textos literários através da captação e fruição dos sentidos e valores que aí se encontram – abertura de horizontes, cooperação intercultural, pensamento crítico. Inicialmente, a educação literária já advém da formação das crianças que passam por atividades lúdicas – canções e brincadeiras linguísticas – nos jardins de infância e em casa. Estas atividades revelam-se de extrema importância para fomentar, desde a mais tenra idade, a abertura para o “meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e com textos literários orais e escritos, através de uma experimentação artístico-literária que inclua ouvir, desenhar, ler, escrever, dramatizar, representar, recitar, recontar, apreciar” (DGE, 2018, p. 4). A continuidade da Educação Literária, até ao 12.º ano de escolaridade do Ensino Secundário, pretende promover o conhecimento de textos literários mais desafiantes e desenvolver nos alunos capacidades ao nível da crítica e de abertura à dimensão estética de vários géneros e respetivos valores. Dito de outra forma cativante por Virginia Woolf (2022) [Texto original: 1916], os professores de Português almejam essencialmente:

Um jovem possuidor de uma intensa curiosidade; cheio de ideias; de mente arejada e comunicativo; alguém para quem a leitura é mais como um enérgico exercício ao ar livre do que horas de estudo entre quatro paredes; avança pela estrada principal e escala montanhas até a atmosfera ser quase rarefeita demais para conseguir respirar; para ele, esta não é de modo algum uma busca solitária. (pp. 45-46)

Definido assim de uma forma breve o domínio da Educação Literária, passemos a dar continuidade à análise deste domínio relativamente ao que exige dos estudantes, sem esquecer os textos literários preconizados nas Aprendizagens Essenciais, do 3.º Ciclo da Educação Básica e em cada ano de escolaridade do Ensino Secundário – optamos por este ciclo e pelo ensino secundário, porque são aqueles que o autor está familiarizado e que leciona.

No 7.º ano de escolaridade do Ciclo do Ensino Básico, a orientação para a Educação Literária rege-se pela obtenção de conhecimentos formais dos textos poéticos e dramáticos ou com o objetivo de tornar as obras literárias num hábito de leitura através da apreciação estética das mesmas. No que diz respeito ao domínio da Educação Literária, nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), tendo em conta o perfil dos alunos pretende-se agir através de estratégias que promovem:

ler integralmente obras literárias narrativas, líricas e dramáticas (no mínimo, nove poemas de oito autores diferentes, duas narrativas de autores de língua portuguesa e um texto dramático); interpretar os textos em função do género literário; identificar marcas formais do texto poético: estrofe, rima, esquema rimático e métrica (redondilha maior e menor); reconhecer, na organização do texto dramático, ato, cena, fala e indicações cénicas; analisar o modo como os temas, as experiências e os valores são representados na obra e compará-lo com outras manifestações artísticas (música, pintura, escultura, cinema, etc.); explicar recursos expressivos utilizados na construção do sentido (enumeração, pleonasma e hipérbole); exprimir ideias pessoais sobre textos lidos e ouvidos com recurso a suportes variados. (p. 8)

As Aprendizagens Essenciais, no domínio da Educação Literária, para o 7.º ano de escolaridade do Ciclo do Ensino Básico sugerem aos professores várias narrativas,

contos, textos dramáticos, poesia de autores portugueses e autores estrangeiros como por exemplo: *Bichos*, de Miguel Torga; *As Ilhas Desconhecidas*, de Raul Brandão; *Leandro, Rei da Helíria*, de Alice Vieira; *A Substância do Amor e outras Crônicas*, de José Eduardo Agualusa; *Sexta-Feira ou a Vida Selvagem*, de Michel Tournier; *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; “Urgentemente”, de Eugénio de Andrade.

No 8.º ano de escolaridade do Ciclo do Ensino Básico, o domínio da Educação Literária prossegue com semelhantes estratégias orientadas para o perfil do aluno nomeadamente de leitura de obras narrativas, líricas e dramáticas. A aprendizagem de novos recursos expressivos e a criação de um projeto de leitura com obras escolhidas entre aluno e professor de modo a criar hábitos de leitura, estimular a interpretação dos alunos e a argumentação na apresentação deste projeto.

As obras literárias percorrem os três modos literários e incidem em autores de língua portuguesa na sua maioria e alguns de língua estrangeira, como podemos verificar no referencial curricular das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) neste 8.º ano de escolaridade do Ciclo do Ensino Básico: *Histórias da Terra e do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *Vanessa Vai à Luta*, de Luísa Costa Gomes; *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor*, de Jorge Amado; *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank; *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa; *Rimas*, de Luís de Camões; “As fadas”, de Antero de Quental.

No 9.º ano de escolaridade e último do Ciclo do Ensino Básico, os alunos, segundo algumas opções do professor a partir das sugestões das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) para o domínio da Educação Literária, serão orientados para as seguintes ações estratégicas:

relacionar os elementos constitutivos do género literário com a construção do sentido da obra em estudo; identificar e reconhecer o valor dos seguintes recursos expressivos: perífrase, eufemismo, ironia; reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos; (...) debater, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista suscitados pelos textos lidos. (p. 8)

As obras para a Educação Literária remetem-nos para a leitura e interpretação de um conto, nove poemas de oito autores e (as duas obras principais deste ano de

escolaridade) a epopeia de Luís de Camões e um texto dramático de Gil Vicente. No que diz respeito ao texto narrativo e aos autores portugueses, estrangeiros e de língua oficial portuguesa, temos por sugestão do documento, do 9.º ano de escolaridade, de orientação curricular base: *Contos*, de Eça de Queirós; *O alienista*, de Machado de Assis, *O Fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde; *Meu Pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos; “Uma pequenina luz”, de Jorge de Sena; “As pessoas sensíveis”, de Sophia de Mello Breyner Andresen; *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente; *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

O domínio da Educação Literária no 10.º ano de escolaridade do Ensino Secundário requer dos estudantes uma autonomia na forma como apreciam os textos literários e no contínuo desenvolvimento das capacidades interpretativas através de novas leituras, quer sejam do curso de línguas e humanidades, quer sejam do curso de ciências e tecnologias ou do curso de artes visuais.

No 10.º ano de escolaridade, as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), no que diz respeito ao domínio da Educação Literária, orientam o professor e os seus alunos para interpretação de:

textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI; contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais; relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido; analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: alegoria, interrogação retórica, metonímia, aliteração, apóstrofe, anástrofe; comparar textos em função de temas, ideias e valores; reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos; expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores; desenvolver um projeto de leitura que revele pensamento crítico e criativo, a apresentar publicamente em suportes variados. (p. 3)

No seguimento das Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018), no domínio da Educação Literária, a orientação para textos e obras dos séculos XII e XVI está associada à poesia trovadoresca nomeadamente às cantigas de amigo, cantigas de amor e cantigas de escárnio e maldizer. Outros autores e textos sobejamente conhecidos nestes séculos são a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes (excertos do capítulo 11, 115 ou 148 da

primeira parte); a *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente, *Rimas* e *Os Lusíadas* (especificamente o estudo das reflexões do poeta), de Luís de Camões.

O 11.º ano de escolaridade prossegue cronologicamente com a interpretação de obras literárias portuguesas que marcaram os séculos XVII e XIX. O professor deverá ser capaz de fazer aprender os discentes no reconhecimento dos valores presentes nos textos a serem estudados, conhecer alguns novos recursos estilísticos (adjetivação, metonímia e sinestesia), comparar os séculos (contexto sociocultural) em que essas obras foram produzidas de forma a provar o seu valor atualmente e “mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético, do texto dramático e do texto narrativo” (DGE, 2018, p. 7).

Os autores e as obras estudadas neste 11.º ano de escolaridade são o *Sermão de Santo António. Pregado na cidade de São Luís do Maranhão, ano de 1654* com a leitura integral do primeiro e quinto capítulo e excertos dos restantes capítulos; de Padre António Vieira; *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco; *Os Maias*, de Eça de Queirós e *O Livro de Cesário Verde* (leitura integral do poema “O Sentimento dum Ocidental”), de Cesário Verde.

Como já foi referido acima, as obras literárias estudadas do 10.º ano até ao 12.º ano de escolaridade, no Ensino Secundário, prosseguem numa cadência cronológica, isto é, desde o século XII até à contemporaneidade do século XX. A Educação Literária termina no 12.º ano de escolaridade com obras mais atuais e com que os alunos conseguem identificar-se. O currículo planeado pelas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018) de este último ano de frequência, no Ensino Secundário, pretende promover as seguintes capacidades e conhecimentos:

interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX; contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais; mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo; analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia; reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos; comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.  
(p. 7)

Segundo as Aprendizagens Essenciais, neste último ano do Ensino Secundário, muito pouco muda nas estratégias para a compreensão e análise dos textos literários, apenas as leituras é que mudam consoante a sua cronologia. Os textos para a Educação Literária remetem para a poesia lírica e épica de Fernando Pessoa nomeadamente no estudo da poesia do ortónimo, da poesia dos heterónimos (Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos) e da obra *Mensagem*. Após este longo estudo da poética pessoana, o professor terá de escolher um conto para leitura de Manuel da Fonseca, “Sempre é uma companhia”; ou de Maria Judite de Carvalho, “George”, ou, ainda, de Mário de Carvalho, “Famílias desavindas”. De seguida, o professor terá a hipótese de escolher três poetas portugueses contemporâneos e dois poemas desses mesmos autores, mais especificamente de escritores como Miguel Torga, António Ramos Rosa, Sophia de Mello Breyner Andresen, Herberto Helder, entre outros. Por último, os estudantes terão que ler e estudar em contexto de sala de aula um dos romances escolhidos pelo professor: *Memorial do Convento* ou *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago – Prémio Nobel de Literatura de 1998.

Expusemos brevemente o cânone em que a escola assenta a Educação Literária, naturalmente indissociável dos outros domínios fundamentais – Leitura, Gramática, Oralidade e Escrita. Deste panorama podemos concluir que a Educação Literária deve ser continuamente desenvolvida nas escolas pelos professores de Português, independentemente do ano de escolaridade. Como pudemos verificar mais acima, os textos literários canónicos e não canónicos estão relativamente bem distribuídos por cada ano, apesar de uma preponderante incidência no modo narrativo e os seus géneros – o romance e o conto. Os autores portugueses estudados através do domínio da Educação Literária são considerados “clássicos<sup>5</sup> contemporâneos” – Gil Vicente, Luís de Camões, Padre António Vieira, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, Sophia de Mello Breyner Andresen, José Saramago – que têm “como função e como objetivo iluminar e celebrar o enigma do clássico como tesouro cultural literário, como expressão

---

<sup>5</sup> “O estudo dos clássicos levava à apreciação, não apenas de traços de estilo dos textos analisados, mas também do desenvolvimento dado como expressividade a certos lugares comuns, a exemplos e anedotas que tivessem sido empregues ou até a frases conceituosas que resumissem uma situação, numa análise que valorizava os elementos que pudessem vir a ser recordados ou imitados posteriormente, na elaboração de discursos ou textos escritos, literários ou não.” Maria do Céu Fraga. (2021). *Babel e Sião. Um Manuscrito da Camoniana de D. Manuel II*. Fundação da Casa de Bragança, p.40.

de maturidade civilizacional e de irradiação universal, como modelo de correção linguística e de bom gosto artístico, como monumento vitorioso contra a erosão do tempo, como padrão de equilíbrio e de harmonia formal e semântica, etc.” (Aguar e Silva, 2020, pp. 88-89). Luís Vaz de Camões, sobretudo, é o exemplo do clássico que comprova a sua longevidade pela sua presença nos programas curriculares escolares que, desde 1895 até aos dias de hoje, revela a sua “resistência ao devir temporal, à volatilidade da memória dos homens e ao carácter corrosivo das conjunturas políticas (...), sobretudo, (...) como artefacto estético-literário, na intemporalidade e universalidade dos temas presentes, no valor simbólico e emotivo de algumas personagens e «episódios» e na sua consubstanciação como elemento agregador de uma comunidade imaginada que se revê nesta obra maior e nela encontra uma fonte inexaurível de inspiração” (Costa, 2024, p.154).

Outra autora presente no programa curricular escolar, Sophia de Mello Breyner Andresen, ela própria excelente leitora, homenageia Luís Vaz de Camões, referindo exatamente aquilo que se pretende alcançar, enquanto docentes de Português, na leitura dos estudantes deste clássico: “Creio profundamente que toda a arte é didáctica, creio que só a arte é didáctica. Camões propõe-nos palavras ditas sílaba por sílaba. Propõe-nos a contínua acusação do gosto da cobiça, da vileza, a contínua acusação da surdez, da asfixia, do opaco. Ensina-nos a não aceitar o ensombramento que nos rói. Ensina-nos uma atitude crítica constante. Ensina-nos a procurar a diversidade do mundo em que estamos. Propõe-nos uma imagem exigente de nós próprios que nunca mais nos deixará sossegar.” (Andresen, 1980, p.28).

Além disso, uma prova indiscutível da universalidade das obras literárias é a tradução que permite superar a barreira linguística. A inquestionável presença no mundo do autor d’*Os Lusíadas* mostra-se também nas múltiplas línguas em que foi e continua a ser traduzido. Também traduzido em várias línguas, outro autor estudado pelos alunos, o nobel da literatura de 1998, José Saramago, reforça a importância dos textos literários e da arte em geral: “(...) Se pensamos na grande obra de arte, seja ela literária, musical, pictórica, filosófica (filosofia também é arte), o objetivo foi sempre esse, quebrar o mar gelado da nossa consciência: são os preconceitos, as superstições, a dificuldade de enfrentarmos a realidade e inventarmos coisas que se sobrepõem a ela, que a ocultam e a deturpam.” (Aguilera, 2010, pp. 198-199).

Se se pode comparar o livro a uma jóia como o fez Chesterton<sup>6</sup>, podemos ser levados a pensar que o nosso tempo valoriza mais o cofre do que a joia e, como diria jocosamente Mark Twain, pseudónimo de Samuel Langhorne Clemens, o clássico é “um livro que toda a gente gostava de ter lido, mas que ninguém quer ler.”<sup>7</sup> Mas por outro lado, a disciplina de Português e o estudo dos textos literários surgem como meio de promover em cada aluno a interdisciplinaridade – filosofia, geografia, história –, a fruição do imaginário ou do estímulo que advém do pensamento abstrato, o pensamento crítico que serve para melhorar a conduta de cada futuro jovem-adulto cidadão e, por conseguinte, uma melhor democracia.

---

<sup>6</sup> “Mas os livros são também símbolos; simbolizam as impressões do homem acerca da existência, e pode-se dizer pelo menos que o homem que acaba por preferir os livros à própria vida é um maníaco, do mesmo modo que o é o avaro. Um livro é seguramente um objecto sagrado. Certamente que num livro as maiores jóias encontram-se guardadas no cofre mais exíguo. Mas isso não altera o facto de existirem razões para suspeitar quando o cofre é mais valorizado do que as jóias. Este é o grande pecado da idolatria (...).” G.K. Chesterton. (2016). *Ficar na Cama e Outros Ensaios*. Relógio D’Água, p. 70.

<sup>7</sup> Mark Twain. (2019). *Discursos*, Tinta-da-china, p.203.

## Referências bibliográficas

- Andresen, S. M. (1980). *Cadernos de Literatura*. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Aguilar e Silva, V. (2020). *Colheita de Inverno*. Edições Almedina.
- Aguilera, F.G. (2010). *José Saramago nas Suas Palavras*. Editorial Caminho.
- Barthes, R. (2009). *O Prazer do Texto precedido de Variações sobre a Escrita*. Edições 70. [Texto original: 1973]
- Carmo, M., & Dias, M.C. (1977). *Introdução ao Texto Literário*. Didáctica Editora.
- Chesterton, G. K. (2016). *Ficar na Cama e Outros Ensaios*. Relógio D'Água
- Costa, J. M. (2024). O Ensino de Os Lusíadas entre 1895 e 1974: Encontros e Desencontros. In: Fraga, Maria do Céu et. al (org.). *Os Lusíadas na escola e na sociedade. 450 anos*. pp. 131-157. Letras Lavadas.
- Damáso, A. (2013). *O Sentimento de Si: Corpo, Emoção e Consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Desmurget, M. (2024). *Ponham-nos a Ler! – A leitura como antídoto para os cretinos digitais*. Contraponto Editores.
- DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português*. Ministério da Educação
- Fraga, M. C. (2021). *Babel e Sião. Um Manuscrito da Camoniana de D. Manuel II*. Fundação da Casa de Bragança.
- Fraga, M. C. , Faria, R.T., & Silva, M.T. (2024). *Os Lusíadas na escola e na sociedade. 450 anos*. Letras Lavadas.
- Grimal, P. (2020). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Antígona. [Texto original: 1951]
- Homero. (2003). *Odisseia*. Livros Cotovia. [Texto original: VIII a.C.]
- Homero. (2005). *Iliada*. Livros Cotovia. [Texto original: VI a.C.]
- Jaeger, W. (1936). *Paideia: A Formação do Homem Grego*. Editorial Aster.
- Monteiro, M. (2001). *Rosa do Mundo - 2001 Poemas para o Futuro*. Assírio & Alvim.
- Pereira, M. (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica, Vol. II: Cultura Romana*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão. (2017). *A República*. Bookbuilders / Letras Errantes. [Texto original: IV a.C]
- Twain, M. (2019). *Discursos*. Tinta-da-china. [Texto originalmente publicado: 1996]
- Woolf, V. (2022). *48 Ensaios*. Relógio D'Água. [Texto original: 1916]

## Capítulo VIII

# PROPOSTA DE ESCRITA PROCESSUAL: O PRINCIPEZINHO E EU

**José Carlos Pereira**

Universidade dos Açores

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

CHAM – Açores & CEHu

jose.cs.pereira@uac.pt

### **Introdução**

Durante muitos anos, as atividades de escrita centraram-se no texto final que os alunos escreviam e não tanto na forma e no processo de como o faziam. As propostas de escrita assentavam na produção de um texto que o aluno redigia e que depois seria alvo de correção por parte do professor. O que interessava, verdadeiramente, era o texto produzido pelo aluno como um produto acabado. A afirmação de Zoellner, citado em Niza, Segura & Mota (2011), é disso bastante evidente: “Nós não estamos muito interessados naquilo que o aluno está a escrever (is writing); estamos é muitíssimo interessados naquilo que ele já escreveu (he has written)” (p. 9). Hoje, a perspetiva é outra. Os pressupostos teóricos e didáticos presentes nos documentos e nas orientações curriculares para o ensino de Português são no sentido de encarar a escrita como um processo não linear, que, como já se viu em capítulos anteriores, envolve etapas de planificação, de textualização e de revisão dos textos (Cassany et al., 1990; Flower & Hayes, 1980; Gomes, Mira Leal & Serpa, 2016; Martins & Niza, 1998), sendo, por isso, um processo muito mais centrado na construção e reconstrução do texto por parte do aluno, que é agora muito mais apoiado pelo professor, como alguém que colabora com ele em todas as fases do processo de escrita. Assim, para terminarmos esta obra dedicada à Didática da Leitura e da Escrita, faz-se uma breve fundamentação teórica e apresenta-se uma sequência didática, na qual são reveladas algumas estratégias de escrita de um texto narrativo.

## **Da escrita produto à escrita processo**

Desde os primórdios da civilização, a escrita tem sido essencial na transmissão de conhecimentos e na preservação da memória coletiva. Daí ser tão valorizada e desenvolvida ao longo dos séculos. Dada a sua importância, a UNESCO, em 2003, consagrou-a como património cultural imaterial da humanidade, fazendo parte de um legado cultural enquanto expressão simbólica, identitária e social das várias comunidades em todo o mundo. Ora, entender a escrita enquanto instrumento de preservação cultural e de comunicação entre diferentes povos é compreender a sua importância na aprendizagem dos diversos sistemas educativos.

É nesta lógica que nos documentos curriculares portugueses, a escrita é também destacada, sendo considerada uma competência transversal essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira Martins et al., 2017) refere-se à escrita como ferramenta de expressão, comunicação e construção de conhecimento, que promove a autonomia e o pensamento crítico. As Aprendizagens Essenciais de Português (2018) reforçam esta perspetiva através de orientações que remetem para uma definição de escrita enquanto prática social e cognitiva, indispensável à formação de cidadãos críticos e participativos.

Numa perspetiva linguística e comunicativa, o domínio da escrita é entendido como um processo complexo e profundamente ligado aos contextos socioculturais. Segundo Vygotsky (1998), ela surge das necessidades sociais e culturais humanas, sendo não apenas uma ferramenta de ensino, mas também um produto cultural e criativo. Além disso, escrever é também um meio de expressão individual e de construção do pensamento, que permite a manifestação de ideias e de sentimentos (Cabral, 2001). Por outro lado, numa perspetiva cognitivista, escrever estimula competências superiores como o pensamento crítico, associativo e divergente, promovendo flexibilidade e originalidade (Vygotsky, 2004). Cropley (2009) destaca o pensamento divergente como essencial à criatividade, sendo capaz de gerar múltiplas ideias e alternativas, tornando a escrita uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo e emocional. Assim, em contexto escolar, a produção de textos é uma área fundamental no ensino da língua, contribuindo para o enriquecimento do vocabulário, domínio da ortografia e estrutura textual.

A escrita desempenha, pois, um papel transversal evidenciado em várias áreas de competência do PASEO, funcionando como uma ferramenta essencial para a comunicação, o pensamento crítico e a construção de conhecimento. área de linguagens e textos, sendo valorizada como meio de expressão e de produção de sentidos em

diferentes contextos e gêneros discursivos. A competência em informação e comunicação também exige domínio da escrita para a produção e interpretação crítica de mensagens em múltiplos suportes. Por sua vez, a área de pensamento crítico e criativo reconhece a escrita como instrumento de organização do raciocínio, argumentação e criatividade. Mesmo em áreas como relacionamento interpessoal e bem-estar, saúde e ambiente, a escrita pode ser mobilizada para promover a empatia, a reflexão pessoal e a participação ativa em contextos sociais e ambientais. Assim, a escrita revela-se uma competência estruturante e integradora no desenvolvimento do perfil do aluno.

Embora se tenha reconhecido o seu valor, a escrita foi durante muito tempo sujeita a uma abordagem de produção de texto como um produto final, centrado na forma e na correção linguística, em detrimento dos processos cognitivos e discursivos envolvidos na sua produção. Esta abordagem tradicional valorizava a reprodução de modelos textuais fixos, na obediência às normas gramaticais e na apresentação formal do texto, desconsiderando o papel ativo do sujeito enquanto escritor. Como refere Bunzen (2006), essa perspectiva estava enraizada numa prática escolar que via a escrita como um exercício de estilo, muitas vezes descontextualizado e desvinculado de situações reais de comunicação. Sobre o assunto, Guedes (2009) refere que essas práticas são reducionistas da aprendizagem da escrita, argumentando que limitam a criatividade, a reflexão e a consciência discursiva.

A transição para uma abordagem processual da escrita implica uma redefinição do papel do professor, que deixa de ser um mero corretor para assumir funções de mediador, orientador e animador de práticas mais significativas para o aluno. Em vez de aplicar correções exaustivas, o docente promove estratégias de auto e heterocorreção, incentivando a revisão colaborativa e a reflexão sobre o texto, conforme refere Cassany (1999). O autor sublinha que esta mudança requer a criação de situações comunicativas autênticas, integradas em projetos funcionais, que deem sentido à escrita e favoreçam a participação ativa dos alunos. Assim, o professor atua como interlocutor privilegiado, estimulando a experimentação, a negociação de significados e a apropriação consciente das estruturas linguísticas, num processo que valoriza a autoria e a (re)construção coletiva do conhecimento. Veja-se a esse respeito, o Quadro 1. com a tipologia de correção tradicional e a correção processual (Cassany citado por Nisa, Segura & Mota, 2012, p. 13).

A abordagem processual da escrita organiza-se, portanto, em três fases distintas: planificação, textualização e revisão. A planificação consiste na definição do objetivo

comunicativo, do público-alvo e da estrutura do texto, permitindo ao escritor organizar ideias antes da redação. A textualização corresponde à produção do primeiro rascunho, momento em que se concretiza o plano inicial, articulando ideias com coerência e coesão. Por fim, a revisão implica a análise crítica do texto, com ajustes linguísticos, estruturais e discursivos, podendo envolver estratégias de auto e heterocorreção (Cassany, 1999; Flower & Hayes, 1981). Estas fases não são lineares, mas recursivas, permitindo ao escritor regressar a etapas anteriores sempre que necessário, o que reforça a natureza dinâmica e reflexiva da escrita.

**Quadro 1.** Modelo de correção tradicional e processual

<b>Correção tradicional</b>	<b>Correção processual</b>
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no processo. Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática...).	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da composição escrita.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, apresenta-se de seguida uma sequência didática para promover a escrita processual. Embora tenha sido aplicada a alunos do 6.º ano de escolaridade, em várias escolas açorianas, pode ser adaptada e realizada com alunos desde o 4.º ao 9.º ano de escolaridade.

### **A sequência didática para promover a escrita processual**

O roteiro prevê cinco aulas, divididas em dois blocos de 90 min., mais um tempo de 45 min. Foram selecionados conteúdos dos cinco domínios do Português, embora se destaque a competência-foco da Escrita, que acompanha o decorrer de todo o processo de operacionalização, quer para as estratégias do professor quer para as tarefas propostas para os alunos desenvolverem as áreas de competências retiradas do Perfil dos alunos à

saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, G. et al., 2017). Para além disso, foram definidas as aprendizagens essenciais (ME., 2018) para o ano/ciclo em causa.

Esta planificação reveste-se de grande importância na medida em que apresenta o que é importante que os alunos aprendam e quais as atividades que se devem promover (Lopes & Santos, 2020). Neste sentido, as estratégias do professor procuram inicialmente remeter para questões estruturantes da abordagem processual da escrita (Cassany, Luna & Sanz, 1998), nas quais se propõe a consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, através da planificação, textualização e revisão, com vista ao aperfeiçoamento textual.

No processo de operacionalização, são apresentadas as tarefas para os alunos, sendo a primeira baseada na compreensão do oral de um vídeo de apresentação do áudio-livro, *O Príncipezinho*, de Antoine de Saint-Exupéry, seguindo-se da realização de um questionário, adaptado do Manual Palavras 6, da Areal Editores. De seguida, os alunos tomam o primeiro contacto com a obra *O Príncipezinho* com o objetivo de identificarem o tema e as ideias principais. Posteriormente, são recordadas as regras da acentuação, sinais gráficos, sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita, bem como a descrição do retrato físico e psicológico, conteúdos necessários para a produção de texto. Por último, são propostas tarefas de planificação, textualização e revisão do texto. Todo o processo de escrita fundamenta-se numa perspetiva de avaliação formativa (Lopes & Santos, 2018), na qual se recolhem de forma sistemática, durante todo o processo, dados e informações que servem para dar feedback aos alunos e melhorar consequentemente a sua aprendizagem. Numa abordagem construtivista (Arends, 2008), procura-se, ainda, reforçar a aprendizagem cooperativa, com atividades como “2 estrelas e 1 desejo” para troca de textos e comentários dos colegas. Para além das questões relativas à avaliação da escrita, o roteiro termina com uma referência à motivação para a leitura da obra completa, enquanto ponto essencial para a formação de leitores e aquisição de hábitos de leitura (Pereira, 2012). Em conclusão, a planificação em apreço apresenta um conjunto de aprendizagens adequadas aos alunos, com especial atenção às questões de gestão do tempo, da motivação, da qualidade pedagógica dos recursos e da avaliação de todo o processo ao longo das aulas propostas no roteiro.

## Sequência Didática: O Príncipezinho e Eu

### Planificação

**Figura 1.** Imagem da capa da planificação da Sequência



O príncipezinho e o aviador imagem gerada por IA Copilot

**Competência-foco:** Escrita

**Competências associadas:** Oralidade, Educação Literária, Leitura, Gramática

**Aprendizagens Essenciais:**

Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.

Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.

Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e gêneros textuais.

## Tarefas do aluno

1. Vê e ouve o vídeo “O lançamento do audiolivro O Príncipezinho” e realiza a ficha Compreensão do Oral (15 min.) Escola Virtual - Reportagem Expresso TV – O Príncipezinho (Teste oral 8) (Quadro 2).

### Quadro 2. Ficha de trabalho n.º 1 – Compreensão do Oral

<p><b>1. A notícia foi transmitida no...</b></p> <p>a. Jornal das 8. b. Expresso TV. c. Telejornal.</p> <p><b>2. O que representava o desenho?</b></p> <p>a. Uma jiboia que digeriu um elefante. b. Um elefante que digeriu um rato. c. Um elefante que digeriu uma jiboia.</p> <p><b>3. No vídeo é possível ouvir-se um excerto da obra:</b></p> <p>a. O Reizinho. b. O Príncipezinho. c. O Capitão.</p> <p><b>4. A partir do excerto ouvido, depreende-se que o título da obra corresponde</b></p> <p>a. ao nome da personagem principal. b. ao nome do autor. c. ao nome da personagem secundária.</p> <p><b>5. Seleciona a razão pela qual o menino teve de desenhar a jiboia por dentro.</b></p>	<p><b>7. Segundo o vídeo, a expressão “ganhou voz” significa...</b></p> <p>a. que o menino começou a falar. b. que o livro pode ser lido em voz alta. c. que o livro foi publicado em formato áudio.</p> <p><b>8. A expressão utilizada por João Cabral, “vai dos 8 aos 80”, diz-nos que este livro...</b></p> <p>a. só pode ser lido pelas crianças. b. pode ser lido pelos adultos. c. pode ser lido por todos.</p> <p><b>9. O ator que deu voz às personagens chama-se</b></p> <p>a. Paulo Granger. b. António Granger. c. Pedro Granger.</p> <p><b>10. Segundo o ator, este desafio foi muito interessante, pois...</b></p> <p>a. teve de “representar” várias personagens. b. teve de ler, integralmente, a obra. c. teve de “representar” em vários espaços.</p>	<p><b>13. Segundo o Príncipezinho, cada um é responsável...</b></p> <p>a. pelo outro. b. por si. c. pelos atos dos outros.</p> <p><b>14. A editora que publicou o livro é...</b></p> <p>a. Areal b. MHIJ c. Porto Editora</p> <p><b>15. A quem se dirige o Príncipezinho quando diz “Só vemos bem com o coração!”:</b></p> <p>a. a uma rosa. b. a uma pessoa. c. a uma raposa.</p> <p><b>16. Ele diz que cada um é responsável pela sua...</b></p> <p>a. raposa b. rosa c. planta</p> <p><b>17. O livro custa...</b></p> <p>a. 8 euros. b. 10 euros. c. 18 euros.</p> <p><b>18. Para ele, o essencial é...</b></p> <p>a. tudo o que temos. b. invisível aos olhos.</p>
---	--	--

<p>a. As pessoas idosas precisam sempre de explicações.</p> <p>b. As pessoas crescidas precisam sempre de explicações.</p> <p>c. As pessoas mais altas precisam sempre de explicações.</p> <p><b>6. O livro conta a história de um menino que vivia...</b></p> <p>a. no céu.</p> <p>b. num planeta.</p> <p>c. num asteroide.</p>	<p><b>11. Identifica o segredo do menino.</b></p> <p>a. A beleza não está no interior de cada um de nós.</p> <p>b. A verdadeira beleza está no interior de cada um de nós.</p> <p>c. A verdadeira beleza está no exterior de cada um de nós.</p> <p><b>12. João Cabral afirma que este formato de livro</b></p> <p>a. dificulta a leitura.</p> <p>b. exclui o ato de ler.</p> <p>c. facilita a leitura.</p>	<p>c. aquilo que vemos.</p> <p><b>19. Este formato de livro ajuda.</b></p> <p>a. quem não gosta de ler.</p> <p>b. quem não tem tempo para ler.</p> <p>c. quem tem dificuldade na leitura.</p> <p><b>20. “Sou responsável pela minha rosa. – repetiu o Príncipezinho” para...</b></p> <p>a. nunca mais se lembrar.</p> <p>b. nunca mais se esquecer.</p> <p>c. nunca mais se recordar.</p> <p>0 a 9 – Insuf.   10 a 13 – Suf.   14 a 17 – B.   18 a 20 – M. B</p> <p>Classificação:</p> <p>_____</p>
--	---	---

2. Escuta com atenção uma breve apresentação da obra *O Príncipezinho*.
3. Lê o texto “O asteroide B612” para se perceber o encontro entre o príncipezinho e o aviador e preencher o guião de leitura. (Quadro 3.)
4. Responde às questões relacionadas com o tema do texto. Dá a tua opinião e explicita pontos de vista, conforme o pedido nas questões apresentadas pelo teu professor.
5. Recorda as regras da acentuação, sinais gráficos, sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita, com base no apêndice gramatical do manual. Se tiveres dificuldade, vê os vídeos que se encontram na aula digital.

### Quadro 3. Ficha de trabalho n.º 2 – Escrita



«Tenho boas razões para pensar que o planeta de onde o príncipezinho vinha era o asteroide<sup>1</sup> B 612. (...) Este asteroide foi visto ao telescópio uma única vez, em 1909, por um astrónomo<sup>2</sup> turco. Só vos contei isto tudo sobre o asteroide B 612 e só vos contei o seu número por causa das pessoas grandes. As pessoas grandes gostam de números. Quando vocês lhes falam de um amigo novo, as suas perguntas nunca vão ao essencial. Nunca vos perguntam:

Mas: "Que idade é que ele tem? Quantos irmãos tem? Quanto é que ele pesa? Quanto ganha o pai dele?" Só assim é que pensam ficar a conhecê-lo. Se vocês disserem às pessoas grandes: "Hoje vi uma casa muito bonita de tijolos cor-de-rosa, com gerânios nas janelas e pombas no telhado...", as pessoas grandes não conseguem imaginar. É preciso dizer-lhes: "Hoje vi uma casa que custou vinte mil contos." Então, já são capazes de exclamar: "Mas que linda casa!"

*O Príncipezinho de Saint-Exupéry (1996), Europa América*

1. Dá um título ao texto.

---

2. Identifica o tema do texto.

---

3. Do teu ponto de vista, qual era a ideia que o narrador tinha das pessoas crescidas?

---

4. "Se o tento descrever, é só para não me esquecer dele. É tão triste esquecermo-nos de um amigo!". Dá a tua opinião sobre o assunto.

---

---

6. Como já percebeste, a personagem principal desta obra é um menino. Com base na Figura 2. desenha e pinta o príncipezinho e presta muita atenção aos seguintes pormenores: aspeto geral, estatura, cabelo, rosto, olhos, roupa, acessórios e personalidade.

7. Com base no desenho que fizeste, preenche o quadro com os principais aspetos do retrato físico e psicológico da personagem. (Quadro 4)

**Figura 2.** Ilustração do principezinho pelo próprio autor da obra



*Este é o melhor retrato dele que, mais tarde,  
consegui pintar.*

*O Principezinho, de Saint-Exupéry, 1996, Europa-América, p. 10*

**Quadro 4.** Caraterização física e psicológica, a preencher com os alunos

1. Aspeto geral	Criança, de 6 a 12 anos e que morava num asteroide...
2. Estatura	Baixo, magro, pequeno, mede cerca de 1m e meio...
3. Cabelo	Loiro, ruivo, despenteado, curto...
4. Rosto	Oval, pele morena...
5. Olhos	Pequenos, castanhos, redondos...
6. roupa e acessórios	Casaco verde e comprido, fato branco e botas cinzentas... Usa nos ombros umas estrelas douradas e tem no pescoço uma flor metálica.
7. Personalidade	Engraçado, brincalhão, corajoso, divertido, misterioso, bondoso, amigável, tímido, simpático...

8. Agora que já conheces um pouco melhor o príncipezinho e sabes que ele encontrou um avião que fez “uma aterragem forçada no deserto do Sara” (p. 9). Imagina um breve diálogo entre os dois, nesse primeiro encontro, ao romper do dia. Podes responder às perguntas que o avião lhe poderá ter feito, segue as regras do discurso direto.

Perguntas para o diálogo:

Ex: – Olá! Assustaste-me. Quem és tu? E o que fazes aqui?

---

---

### Textualização

9. Já reparaste que até aqui apenas te estás a preparar para escrever o teu texto. Estás, portanto, a recolher informações e a organizar as tuas ideias iniciais. Aproveita as ideias recolhidas e começa, agora, a escrever. Imagina que eras o príncipezinho e que fazias amizade com o avião. Como não sabes como acaba a história, inventa um final. O texto pode começar assim:

#### Introdução

**1.º parágrafo:** Tempo \_\_\_\_\_, espaço, \_\_\_\_\_, ação inicial \_\_\_\_\_.

#### Desenvolvimento

**2.º parágrafo:** Elabora um diálogo com o avião para se conhecerem melhor, podes referir: aspetos da caracterização física e psicológica, o lugar de onde vens e o que fazes ali.

**3.º parágrafo:** Pedidos e reações estranhas entre ti e o avião.

**4.º parágrafo:** Tentativa de reparar o avião.

## Conclusão

**5.º parágrafo:** Escreve um final bem surpreendente, por exemplo:

E no final desta maravilhosa aventura, com grandes peripécias, tornei-me num pintor muito famoso. Agora viajo pelo espaço, de planeta em planeta, de asteroide em asteroide, a mostrar as minhas lindas pinturas.

## Revisão

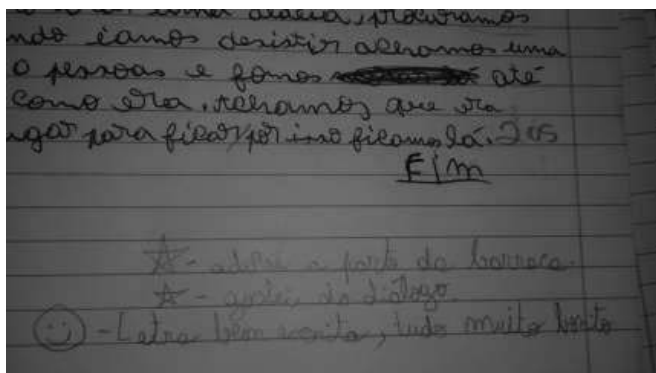
10. Verifica se escreveste um título bem sugestivo para o teu texto. Podes trocar de título se quiseres. Queres ver alguns exemplos?

A maravilhosa aventura  
Uma história fantástica  
Uma noite de inverno  
Morte no deserto  
O principezinho e Eu  
Uma estrelinha no céu

11. Relê, avalia e corrige o teu texto, tendo por base o Quadro 5.

12. Pede a um colega para rever e dar opinião sobre o teu texto (Figuras 3, 4 e 5).


**Figuras 3, 4 e 5.** Exemplos de textos com opiniões dos colegas.



Tens um cabelo loiro lindíssimo, uns olhos pequenos, magro,  
 boca pequena, e de uma lésos uma noite em verde e  
 verde-claro com estalos nos ombros, com todos os dentes.  
 É muito carinhoso e meigo e inteligente.  
 E depois chegaram à sua terra e ele foi llye moçal  
 os seus irmãos e depois foram muito amigos e fizeram muito  
 llyes juntos e ficaram muito felizes.

Tens que melhorar a tua letra  
 evitar de tabelas  
 e também gases de diálogo

Passado 5 dias além encontrar o 3 pigo e o 3  
 dos outros com o príncipe e o príncipe é ficou  
 muito triste passado 2 dias o príncipe tornou  
 completamente desnutrido e desidratado.  
 Este então o príncipe morreu no dia 10.  
 eu aprendi com esse texto que além todas  
 os llyes acabam com sinais felizes. 265 palavras  
 Agora lá o teu trabalho e lá como terminas  
 sem mais  
 todos os  
 histórias  
 llyes sem  
 ideias felizes.



Bom - muito bem pensado.  
 melhorar a letra

13. Verifica se queres aceitar, ou não, as sugestões do teu colega e faz todas as correções. Agora, reescreve o teu texto e entrega-o ao teu professor.

**Quadro 5.** Autoavaliação da escrita

Revisão do texto	Sim	Não
Inclui um título sugestivo.		
Planifiquei o texto narrativo.		
Inclui um momento de diálogo e descrição.		
Respeitei o plano do texto.		

Assinalei devidamente os parágrafos.		
Evitei repetições, utilizando pronomes e/ou sinónimos.		
Utilizei diversos conectores discursivos para encadear as ideias.		
Escrevi frases organizadas.		
Selecionei vocabulário adequado.		
Usei os sinais de pontuação de forma correta.		
Tive cuidado com a caligrafia.		
Fui criativo.		
Respeitei a extensão do texto (120 a 200 palavras).		

14. Depois de verificares as anotações do professor, atenta nos exercícios de melhoria dos erros mais comuns dos textos elaborados por todos os alunos da turma, sobretudo relacionados a pontuação, como os exemplos do Quadro 6.

**Quadro 6.** Exercício de pontuação coletiva.

Era um rapazinho engraçado misterioso e simpático que devia ter cerca de 11 anos Era baixo magro e vestia um grande casaco esverdeado O aviador quando o viu disse Olá Como te chamas O que fazes aqui perguntou curioso e um pouco assustado Mas ele respondeu Desenha-me uma ovelha

15. A sequência termina com a escrita coletiva de um novo texto com as melhores ideias da turma, com excertos de todos os textos produzidos pelos alunos, mas agora trocando a personagem principal para o aviador, conforme o exemplo que se segue.

#### O Príncipezinho e Eu

Introdução	Foi, ali, no deserto do Saara, naquela tarde de intenso calor, depois de mais uma tentativa falhada para reparar o meu aviãozinho, que o vi chegar.	Maria Rui
Desenvolvimento Descrição	Era um rapazinho, baixo, magro e pequeno, com cerca de um metro de altura. Tinha o cabelo curto e loiro, da cor de oiro. De rosto oval e pele morena, com pequenos	Ana C.  Inês

Diálogo	<p>olhos castanhos redondos e misteriosos. Trazia vestido uma capa ou casaco grande e verde. Calçava umas botas cinzentas. Usava nos ombros umas estrelas douradas e tinha ao pescoço uma espécie de colar com uma flor metálica. Trazia na mão uma espada ou algo parecido. Numa primeira impressão pareceu-me ser amigável, bondoso e simpático.</p> <p>— Mas como raio é que terá chegado aqui? Foi logo a primeira pergunta que me veio à ideia.</p> <p>— Olá! Como te chamas e o que fazes aqui? — perguntei logo ao recém-chegado.</p> <p>— Desenha-me uma ovelha. — pediu-me o rapaz.</p> <p>— O quê? Quem és tu? — continuei ainda com mais curiosidade.</p> <p>— Desenha-me uma ovelha. — insistiu o rapaz.</p> <p>— De onde vens e como vieste aqui parar? — perguntei para tentar disfarçar o meu embaraço com o estranho pedido do rapaz.</p>	<p>Sara</p> <p>José</p> <p>Isabel</p> <p>Rita</p> <p>Ana P.</p> <p>João</p> <p>Pedro</p>
Ação	<p>Foi então que começou a contar que vivia num asteroide, com três vulcões e que tomava conta de uma rosa, que amava muito. Andava a conhecer outros planetas e tinha vindo parar à Terra.</p> <p>Embora estivéssemos a morrer de sede, foi muito bom conhecer este príncipezinho. Agora, com um amigo estou mais animado com a minha sorte”. Juntos sairemos daqui, quem sabe num(a)...</p> <p>helicóptero da equipa de resgate</p> <p>numa nave espacial gigantesca</p> <p>num OVNI</p> <p>num avião do Egito</p> <p>numa nave do asteroide BB1897</p> <p>Mas infelizmente ninguém veio...</p>	<p>Maria</p> <p>Rui</p> <p>Sara P.</p> <p>Sofia</p> <p>Luís</p> <p>Eva</p> <p>Isabel</p> <p>Gonçalo</p> <p>José</p> <p>Júlia</p> <p>Mateus</p>

	<p>É urgente encontrar um oásis ou um poço com água e ou até quem sabe o templo da sorte.</p> <p>Tenho de continuar a tentar reparar a avaria do avião.</p> <p>Embora nos faltassem as peças do motor, a água e as forças, fomos aprofundando a nossa amizade.</p> <p>Passados cinco dias o príncipe, completamente desnutrido e desidratado morreu no deserto e agora é uma estrelinha no céu.</p>	<p>Maria</p> <p>José</p> <p>Mateus</p>
--	---	--

### **Conclusão**

Vimos ao longo deste capítulo a importância da escrita processual numa lógica mobilizadora, interativa e integradora, na qual o professor age e interage com os textos e com os autores /alunos em contexto de sala de aula. O exemplo apresentado de uma sequência didática que pensa nas várias fases de planificação, de textualização e de revisão do texto serve de inspiração para outras sequências, outros textos, outras aventuras.

## Referências bibliográficas

- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. McGrawHill.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cabral, M. A. (2001). *Ideias para escrever*. Edições Contraponto.
- Bunzen, C. (2006). *Escrever na escola: o lugar da autoria*. Contexto.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Graó.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC
- Gomes, M. C., Mira Leal, S., & Serpa, M. S. (2016). *A aprendizagem da escrita no ensino básico*. Colibri.
- Guedes, P. (2009). A produção textual na escola: entre o produto e o processo. *Revista Hayes, J. R., & Flower, L. S. (2024). Identifying the Organization of Writing Processes*. Em R. E.
- Lopes, J., & Santos, H. (2018). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR.
- Lopes, J., & Santos, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. PACTOR.
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais para o Português no 2.º CEB*. Ministério da Educação.
- Oliveira Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: MEC/DGE
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Pereira, J.C. (2012). *Os Hábitos de Leitura dos Estudantes do Ensino Básico da Região Autónoma dos Açores*. [Tese de Doutoramento]. Universidade dos Açores
- Saint, A. (2011). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Sim-Sim, I. (2007). *Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC
- UNESCO. (2003). *Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540_por)

## NOTA CURRICULAR

### **Autores**

**Ana Catarina Lima** é formadora na Escola Profissional da Ribeira Grande. É licenciada em Estudos Portugueses e Ingleses pela Universidade dos Açores. Encontra-se em fase de conclusão do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tendo o Relatório de Estágio incidência na temática da importância da família na promoção da leitura, sob a orientação de José Carlos Pereira e Leonor Sampaio da Silva. Tem experiência de lecionação e de coordenação de iniciativas didáticas no Ensino Básico, no Ensino Secundário Geral e no Profissional. Colaborou na organização de uma conferência internacional e orientou um projeto inserido no programa ERASMUS+. É coautora do livro de contos *Sete mulheres contra o tempo* (2023), coordenado por Leonor Sampaio da Silva e Paulo Meneses.

**Ana Isabel da Silva Santos** é Doutorada em Educação, especialidade de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade dos Açores, Mestre em Psicologia Educacional pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa, Licenciada em Educação Pré-escolar pela Universidad Metropolitana de Caracas-Venezuela, e pós-graduada em Programação, Robótica e Inteligência Artificial e em Educação Digital e em Rede. É Professora Associada e atual Presidente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Com várias comunicações e artigos publicados no âmbito da Educação de Infância e da Robótica Educativa, a sua atividade docente orienta-se, fundamentalmente, para a lecionação das didáticas específicas e para o acompanhamento de estágios pedagógicos no âmbito da formação de professores.

**Bruno Miguel Sousa Gaudêncio Soares** é Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Tem Diploma de Estudos Especializados em Filosofia Contemporânea – Valores e Sociedade, concluído em 2018, na Universidade dos Açores. Concluiu em 2017 a licenciatura em Estudos Portugueses e Ingleses, na Universidade dos Açores. Tem experiência no ensino e já trabalhou na Biblioteca e Arquivo da Escola Básica e Secundária Armando Cortes-Rodrigues.

**Daniela Melo Sampaio** é Mestre em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, terminado em 2025. Tem Estágio Curricular na Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada. Tem Mestrado em Edição de Texto – 2018/2020, pela Universidade Nova de Lisboa. Tem Licenciatura em Estudos Portugueses e

Ingleses – 2015/2018, Universidade dos Açores. Coordena e participa em diversos projetos de promoção da leitura, como é o caso da atual conta do Bookstagram – *As Leituras da Stora*, focado, precisamente, na literatura YA para alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

**Inês Medeiros Reis** é professora de Inglês e de Português Língua Não Materna no Colégio do Castanheiro. É licenciada em Estudos Portugueses e Ingleses e está a concluir o Mestrado em Ensino de Português e de Inglês, na Universidade dos Açores. É coautora do livro *Sete Mulheres Contra o Tempo*, coordenado por Leonor Sampaio da Silva e Paulo Meneses.

**José Carlos Pereira** é Doutorado em Educação pela Universidade dos Açores, com a tese: Os hábitos de leitura dos estudantes açorianos. Licenciado em História e Ciências Sociais e em Educação. É professor auxiliar convidado da Universidade dos Açores. É docente do grupo 200 (Português e História e Geografia de Portugal). Orienta Estágios nos Mestrados em Ensino da História e Ensino de Português e Inglês. Tem vasta experiência na formação de professores e na coordenação de projetos educativos. Coordenou e participou em diversos projetos, palestras e congressos internacionais. Tem obra publicada e é coautor do manual Português Interativo, da Plátano Editora. É Investigador do CHAM-Açores e do CEHu – Centro de Estudos Humanísticos.

**Karen Maria Medeiros Araújo** é professora contratada na Região Autónoma dos Açores. É licenciada em Línguas e Literaturas Europeias e mestre em Ensino de Português e de Inglês do 2.º Ciclo do Ensino Básico pela Universidade dos Açores. Iniciou a sua carreira profissional na área da Educação, onde exerceu funções como Auxiliar de Educação durante 17 anos. Em 2022, ingressou no mestrado acima referido, concluído em 2024, alcançando assim a qualificação necessária para se tornar Professora.

**Rita Isabel Pereira** é estudante do 3.º ano do curso internacional de Psicologia na Erasmus University Rotterdam, nos Países Baixos, com frequência de estudos na área de Psicologia Clínica e da Saúde, a completar intercâmbio na Universidade de Copenhaga, na Dinamarca, no âmbito das disciplinas: Antropologia médica da saúde e incapacidade e Estudo da consciência humana. Participa em diversos projetos internacionais na área da Psicologia Clínica. Participou na investigação do CHAM sobre as percepções do medo em contexto escolar.

## COMISSÃO CIENTÍFICA

**Ana Cristina Correia Gil** é Professora Associada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas) da Universidade dos Açores, investigadora integrada do CHAM e colaboradora do Centro de Investigação Joaquim Veríssimo Serrão. Trabalha sobre a Cultura e a Literatura Portuguesas, a Identidade Nacional e os Estudos Insulares. Publicou a obra *A identidade nacional na literatura portuguesa. De Fernão Lopes ao fim do século XIX* (2015) e organizou, com Vasco Medeiros Rosa, a obra *Mês sem sono. Reportagem da Visita dos Continentais aos Açores na primavera de 1924*, de Armando Boaventura (2025). Em 2014, ganhou o Prémio Centro de Investigação Joaquim Veríssimo Serrão com o ensaio «Diferentes perspetivas sobre a identidade nacional: o caso português».

**Fernanda Maria Silva Raposo**, licenciada em Português/Francês (via ensino) pela Universidade dos Açores em 1987, é detentora de Mestrado em Estudos Literários pela mesma universidade desde 2005, tendo também recebido formação sobre “Metas curriculares de Português” (3º ciclo), em 2014, e sobre o “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário” em 2015. É docente na Escola Secundária das Laranjeiras, onde desempenha funções de Orientadora Cooperante do Estágio Pedagógico, disciplina de Português. Entre 1993 e 2001 colaborou com a UA na formação inicial de professores como orientadora dos Estágios Integrados e tem sido classificadora dos Exames Nacionais de Português.

**Maria do Carmo de la Cerda Gomes** é licenciada em História e Ciências Sociais (Ensino de) e mestre em Supervisão Pedagógica, na especialidade de Metodologias do Ensino do Português. Exerce funções docentes na Escola Básica Integrada Canto da Maia. É também, desde 2016, coordenadora de Biblioteca Escolar. Exerceu cargos de gestão e administração escolar (presidente do Conselho Executivo, Administrativo e do Conselho Pedagógico) e de gestão intermédia (coordenadora de Departamento Curricular). Orientou estágio pedagógico na área curricular de Português (2.º Ciclo), em parceria com a Universidade dos Açores. Foi formadora na área curricular do Português. Foi coautora de manual escolar de Língua Portuguesa, 2.º Ciclo, “Em Direto 5” e “Em Direto 6”, Areal Editores, de 2003 a 2012.

**Maria do Céu Fraga** é Professora Associada da Universidade dos Açores, onde se doutorou, em 1997, apresentando a dissertação *Os Géneros Maiores na Poesia Lírica de Camões* (publicada depois pelo Centro Interuniversitário de Estudos Camonianos). Integra o Centro de Estudos Humanísticos da Universidade dos Açores, e o Centro de Literatura Portuguesa da Universidade de Coimbra. A sua investigação e publicações privilegiam os estudos camonianos e a literatura portuguesa dos séculos XVI e XVII (v.g., poesia lírica, literatura de viagens, Diogo Bernardes, Faria e Sousa, bucolismo, comunidade literária ibérica), mas alargam-se à literatura açoriana (v.g., Gaspar Frutuoso, Armando Cortes-Rodrigues, Roberto de Mesquita) e a temas do ensino da literatura.

**Paulo César Fróes Bulhões** é Doutorado em Literaturas e Culturas Insulares, Mestre em Educação e Formação, pela FCSH – UAc, e Licenciado em Ciências da Educação, pela FPCE – UP. É Professor Auxiliar Convidado, na FCSH e na Academia Júnior e Sénior, da UAc. É Professor Interno, na EPRG, e Coordenador Geral da Rede Municipal dos CATL d'A Ponte Norte – Cooperativa de Ensino. É Formador certificado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. Foi Coordenador Técnico-Pedagógico nos CATL da SCMDESM. É autor de artigos científicos e participou em Seminários, Colóquios e Conferências, nacionais e internacionais. É Investigador Integrado Regular do CHAM-Açores|UNL – UAc.

**Susana Mira Leal** licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas (Português-Inglês – ensino de), é mestre em Supervisão, e Doutorada em Educação, na especialidade de Metodologia do Ensino do Português, sendo professora associada da FCSH da Universidade dos Açores. A sua atividade docente e de investigação incide em particular sobre as políticas e práticas de ensino do Português e a formação e o desenvolvimento profissional docente, sendo (co)autora de quatro livros e dezenas de capítulos e artigos. Foi investigadora integrada do CIED da Universidade do Minho e do CICS-NOVA e membro fundador do CICS-NOVA-UAc, integrou o Conselho Científico da Rede de Excelência dos Territórios Insulares, e foi associada da *International Association for Research in LI Education*, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e da Associação de Professores de Português. Foi também Diretora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores em 2013-14, pró-reitora e vice-reitora para as áreas da Comunicação, Sociedade, Relações Externas, Internacionalização, Extensão Cultural e Formação Complementar entre 2014-22, sendo desde então Reitora da instituição.





