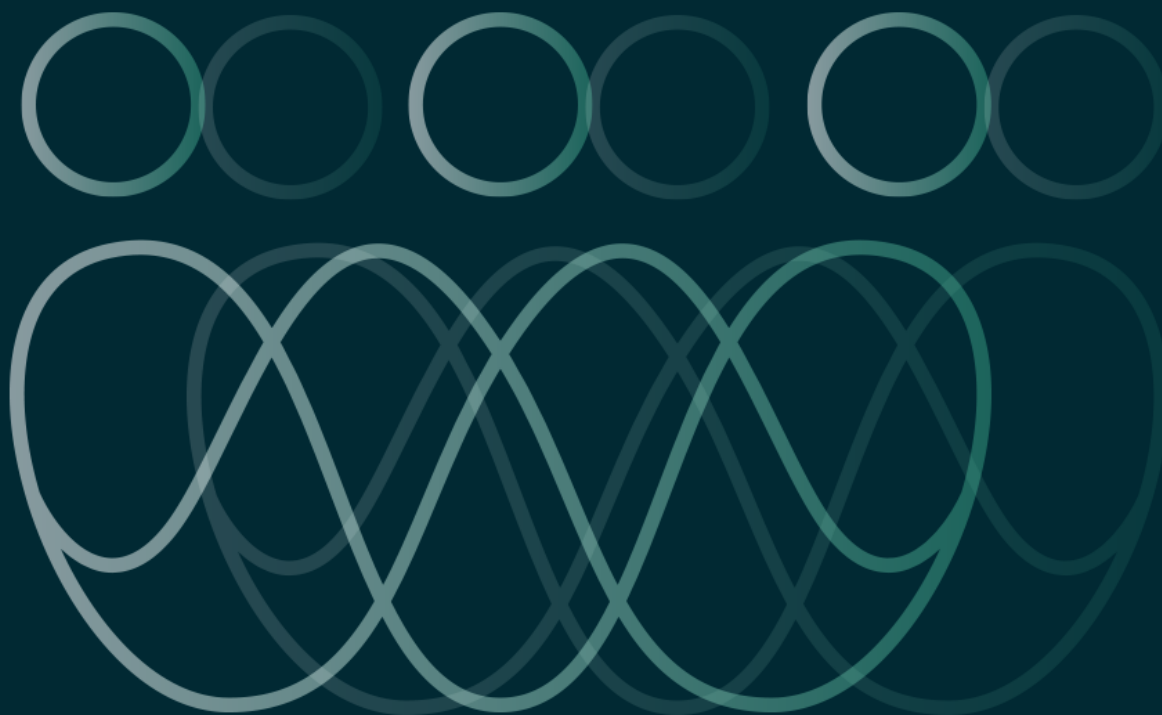


I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES UAb

HUMANIDADES *HERANÇAS E DESAFIOS*

DIREÇÃO Dionísio Vila Maior

COORDENAÇÃO Ana Novo, Antonio Chenoll, Isabel Seara, Jeffrey Childs, Rosário Lupi Bello, Steffen Dix



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES UAb

HUMANIDADES

HERANÇAS E DESAFIOS

FICHA TÉCNICA

Título

Humanidades: Heranças e Desafios

Humanities: Inheritances and Challenges

Direção | Dionísio Vila Maior

[Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-5425-0051](https://orcid.org/0000-0002-5425-0051)

Coordenação | Ana Novo

[Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-9179-6352](https://orcid.org/0000-0002-9179-6352)

Antonio Chenoll [Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0001-8802-5293](https://orcid.org/0000-0001-8802-5293)

Isabel Seara [Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0003-2117-5320](https://orcid.org/0000-0003-2117-5320)

Jeffrey Childs [Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0001-7105-2260](https://orcid.org/0000-0001-7105-2260)

Rosário Lupi Bello [Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-9638-2773](https://orcid.org/0000-0002-9638-2773)

Steffen Dix [Departamento de Humanidades/Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0003-1491-2601](https://orcid.org/0000-0003-1491-2601)

Edição | Universidade Aberta

Produção | Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta

Coleção | CIÊNCIA E CULTURA, N.º 30

ISBN | 978-972-674-987-5

DOI | <https://doi.org/10.34627/uab.cc.30>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-ND
De acordo com os seguintes termos: Atribuição-NãoComercial-SemDerivados.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES UAb

HUMANIDADES *HERANÇAS E DESAFIOS*

Resumo_6

ABSTRACT_6

Introdução_7

Carlos Reis_10

Conhecimento narrativo e ética das Humanidades_10

Dario Villanueva_34

Las Humanidades en la Posmodernidad poshumanista_34

Margarida Santos ALPALHÃO_54

Ensino da Literatura Prática e Proveito_54

João Brogueira_65

A tradução automática na didática da tradução. Desafios e oportunidades_65

Sara F. COSTA_78

Tendências teóricas no estudo da Literatura Chinesa_78

Ricardo CRUZ_93

A inteligência artificial generativa e práticas didáticas de escrita – oportunidade ou ameaça?_93

Tiago Ivo CRUZ_112

Paisagem, Romantismo e Fascismo_112

Isabel Barros DIAS_126

O manuscrito medieval como um artefacto multimédia_126

Ana Fernandes_141

A educação de Sophie em Rousseau – contributos para as Humanidades_141

Ana Rita FIGUEIRA_155

Sempre à Espreita dos Raios do Sol. Estéticas sobre o Homem e a tecnologia em Homero e nos vasos gregos_155

Deolinda de Jesus FREIRE_173

Tradução e crítica na versão do castelhano para o português da Brevísima relación de la destrucción de las Indias de frei Bartolomé de Las Casas_173

Paulino FUMO_187

Manifestações Linguísticas E Culturais Do Substrato Bantu Em Paulina Chiziane: Desafios E Oportunidades_187

Ana Sofia LARANJINHA_206

Novos e velhos caminhos num romance do séc. XII: Perceval e Gauvain no Conto do Graal de Chrétien de Troyes_206

Alexandra LAVAREDAS_219

Identidade, alteridade e imagem percecionada de Portugal no filme ‘A Gaiola Dourada’_219

Chantal LOUCHET_230

Representação de D. Juan de Molière em Portugal: entre herança e desafios_230

La Salette LOUREIRO_248

“Noites de Primavera no Boulevard” de Baudelaire a Fradique Mendes_248

Miguel Moiteiro MARQUES_264

Paulo Nunes da SILVA_264

Comunicar conhecimento científico em dissertações de mestrado: diferenças e semelhanças entre áreas disciplinares distintas_264

Maria do Carmo Cardoso MENDES_280

Paisagem e Negritude: abordagens comparadas_280

Helena Sofia MONIZ_288

O Cavalo Pardalo, do Conde D. Pedro de Barcelos_288

Filipe Alves MOREIRA_300

Paula Almeida MENDES_300

O lugar das Humanidades no contexto da educação feminina em Portugal (séculos XV-XVII)_300

Susana de Magalhães OLIVEIRA_314

Ties of Friendship: Diplomacy and the Anglo-Portuguese Alliance in the Elizabethan Court_314

Cristiana Vasconcelos RODRIGUES_321

Do humano em Maria Gabriela Llansol — alguns apontamentos._321

Larysa Shotropa_339

FIODOR DOSTOEVSKI: REFLEXÃO SOBRE O ENIGMA DA EXISTÊNCIA HUMANA (COM BASE NA ANÁLISE DA NOVELA NOTAS DO SUBSOLO)_339

Eldeíze Sebastiana Arnour TAVARES_350

As estratégias de relacionamento entre Relações-Públicas e Jornalistas: A perspectiva dos assessores de imprensa portugueses_350

João José Rosmaninho Loureiro VAZ_364

A erosão do silêncio na época contemporânea_364

ENSINO DA LITERATURA PRÁTICA E PROVEITO

Teaching Literature. Practice and Benefits

Margarida Santos ALPALHÃO

Universidade Aberta/IELT, NOVA FCSH

Orcid: [0000-0003-0803-4769](https://orcid.org/0000-0003-0803-4769)

Resumo: Além apresentar uma breve reflexão sobre a leitura, além de uma estranheza respeitante aos números que alguns estudos apresentam quanto aos hábitos leitores dos (alunos) portugueses. Referem-se também práticas em uso nas escolas e terapias em voga. Interroga-se sumariamente a utilização do fragmento literário como pretexto para o trabalho em aula.

Palavras-chave: leitura; leitor; texto; obra; ensino.

Abstract: In addition to presenting a brief reflection on reading, as well as a strange aspect regarding the numbers that some studies present regarding the reading habits of Portuguese students. Practices in use in schools and current therapies are also mentioned. The use of the literary fragment as a pretext for work in class is briefly questioned.

Keywords: reading; reader; text; work; teaching.

PALAVRAS PRÉVIAS

A presente proposta é a de falar de algo sobre cuja existência eu própria me interrogo cada vez mais: ensinar literatura / aprender literatura. Quero com isto dizer também que o título talvez devesse ser Ensino da Literatura? Prática e Proveito. Em parte uma interrogação, em parte uma afirmação. O professor ensina literatura? E o aluno aprende literatura? Aprende-se a ensinar ou aprende-se ao ensinar?

Eis algumas das questões que me assaltam quando penso em ensinar literatura. Então de que conseguimos falar, quando pretendemos falar de ensinar literatura? Seguramente da metodologia, atualmente chamada preferencialmente didática; também das características do

texto, conjunto de elementos considerados pela teoria da literatura, pela versificação, ou pelas poéticas. Podemos falar sobre o livro, sobre o leitor, sobre o ato de ler.

Quando se usa um motor de busca como o Google Académico e se pesquisa por “monografias e literatura”, obtêm-se “cerca de 325 000 resultados” e, no motor geral, a mesma pesquisa devolve a expressão “cerca de 6 380 000 resultados”. Não menciono, por isso, obras particulares sobre o assunto, ou esgotaria o espaço numa pequeníssima lista bibliográfica. Deixarei, no entanto, referência a algumas das obras que foram determinantes para a reflexão que partilho e, acima de tudo, ao que sinto ao falar de ensinar literatura.

A LEITURA

A jusante do ensino da literatura, necessitamos possuir uma competência para aceder ao texto literário: a da leitura.

Em 1990, na segunda parte de uma entrevista realizada por Carlos Reis a Lúcia Jorge e Margarida Vieira Mendes, esta segunda professora afirmava que «não existe uma leitura especificamente literária, existe uma competência de leitura que pode ir progredindo (...) e só progride se o aluno tiver lido textos (...) literários, porque esses têm universos de referência que são depois indispensáveis, até para ele compreender outras leituras» (Reis; Adragão, 1990). Margarida Vieira Mendes fala, por conseguinte, de uma prática reiterada, de uma frequência regular dos textos que apresentam determinadas características (as da literatura), hábito esse que permite ampliar a competência de leitura previamente adquirida.

Importa ainda ter em conta que a leitura não se desenvolve de modo natural, como a fala. O facto de ser uma aquisição implica ações repetidas e orientadas, para que o sistema leitor se desenvolva, conforme demonstram Sarah Blakemore e Uta Frith (2009) em *O cérebro que aprende*.

A passagem de leitor principiante a leitor fluente implica um determinado ritual, exige um espaço de tempo e um conjunto de capacidades que vão, gradualmente, impregnando o leitor e dando lugar à leitura crítica. A realização deste percurso, entre um e outro

leitor, exige um mediador, particularmente nas idades mais baixas, tal como, e sobretudo, a disponibilidade do aprendiz.

A repetição e a mediação, neste rito de passagem (Gennep, 1981: 93-163)¹, são estudadas e mencionadas por Teresa Silveira, quando a investigadora refere que «é importante que o ensino da leitura garanta a automatização leitora apoiando-se, entre outras metodologias, nas mnemónicas, nos processos associativos e nos exercícios de correção imediata dos erros de aprendizagem» (Silveira, 2014a: 83). E, acrescenta noutro lado, que esta competência se adquire «através da educação implícita, como por exemplo, a imitação daquilo que é recebido pelos sentidos permanentemente e as emoções que são experienciadas, bem como *por via* da repetição de ações estrategicamente programadas (educação explícita)» (Silveira, 2014b: 6).

Escrevendo sobre o comportamento leitor, a autora afirma que alguns estudos se têm dedicado mais a fatores externos – “espaciais, emotivos, familiares, entre outros” (Silveira, 2014a: 21) –, que a questões internas, como as dos elementos neurobiológicos.

Estes elementos, segundo a investigadora, têm sido abordados pelas neurociências e pela imagiologia em “quatro orientações”. Destas quatro interessam-nos aqui duas vertentes: “o desenvolvimento dos sistemas neuronais da leitura”, por um lado, e “o impacto da literacia no sistema neuronal” (Silveira, 2014a: 22), por outro lado.

Mas há um outro dado muito relevante, referido por Pedro Cabral, neurologista pediátrico, que se prende com o suporte usado para a leitura. Diz o autor:

A tecnologia não permite, como um livro ou uma conversa permitem, construir uma imagem interior dos objetos mais estável, pela simples razão que demorou pouquíssimo tempo a ser apropriada pelo cérebro e é, portanto, muito volátil. Para ser nossa, a imagem tem de ser construída interiormente e isso dá trabalho e ocupa tempo. E ocupa espaço no cérebro. Ao contrário do que se diz são as palavras que valem mil imagens. Uma palavra, porque tem maior nível de abstração, recruta necessariamente

¹ Pensando, expressamente, na iniciação que o antropólogo Arnold van Gennep apresenta no capítulo VI da obra.

mais circuitos, quer dizer mais coisas, evoca mais mundos, mais significados, mais histórias. Dá mais trabalho para ser integrada, estabelece relações mais profundas, mais ricas e mais duradouras (Cabral, 2021: 267-268).

Nesta mesma linha de raciocínio e análise, Teresa Silveira (2011: 305) também regista as diferenças entre a leitura fragmentada e virtual e a leitura contemplativa e sequencial (“a leitura literária”), mencionando respetivamente a moldagem cerebral que uma, mais pobre, promove em detrimento da outra, mais rica, reflexiva e analítica.

Adquirida a capacidade de acesso à leitura, o que também é função e competência de muitos professores de vários graus de ensino, ensinar literatura será posicionar-se no vértice da mediação, procurando afastar todos os pressupostos e preconceitos. O ponto ideal no ato de ensinar literatura, será esse penedo elevado de observação e leitura fluente e informada, que é suposto existir em cada docente.

É necessário eliminar alguns pressupostos (os mitos educacionais), vários desmentidos por estudos, e abandonar eventualmente também alguns “neuromitos” muito disseminados, como os identificados por Joana Rato, em *Mente, Cérebro e Educação* (2023), para desenvolver estratégias mediadoras que permitam perceber e pensar mecanismos eficazes de promoção da leitura, em especial da leitura literária.

O estudo que Teresa Silveira levou a cabo, com adolescentes do Norte do país, revela duas conclusões que não são consonantes com outros estudos comumente afirmados e divulgados²: O primeiro dado regista que 65% dos jovens inquiridos “gosta de ler” (Silveira, 2014a: 29) e que, segundo aspeto, 61% destes jovens “gosta mais de ler em papel” (*id.*: 28).

PRÁTICA(S)

Há outras práticas que confirmem os dados apontados e reportados por Teresa Silveira?

² E alguns dados recentemente publicados e publicitados em diversos estudos e publicações. A título de exemplo, refira-se o estudo publicado por Miguel Lopes, José Neves, e Patrícia Ávila, em 2021, sobre livros e leitores.

Uma observação empírica, registada no âmbito da implementação do projeto “10 minutos a ler” do Plano Nacional de Leitura (PNL), permitiu concluir que, em dois grupos desafiados a participar semanalmente em 10 minutos de leitura silenciosa, a esmagadora maioria dos estudantes de 13-14 anos fazia-se acompanhar de um livro que escolhera para Leitura Autónoma (e isto apesar de alguns referirem frequentemente o peso das mochilas). E ao contrário do que ia acontecendo com várias outras atividades desenvolvidas, esta era aquela de que os alunos nunca se esqueciam e reclamavam a sua realização, mesmo que se houvessem esquecido do livro selecionado. Acresce dizer que, no grupo em que estes 10 minutos aconteciam no início de um conjunto de atividades, as demais tarefas decorriam depois de modo mais sereno e concentrado. Por outro lado, quando chamados a partilhar com o grupo as leituras feitas e o motivo da escolha realizada, as razões apontadas situavam-se na preferência, ou na curiosidade, e no gosto pessoal (em detrimento da necessidade de realizar tal leitura).

Esta prática serve-se de livros e não de excertos de obras. Aliás, esta era uma condição da escolha: escolher um livro!

No entanto, e bastante importante, a fragmentação que a leitura virtual apresenta é semelhante àquela que encontramos em alguns instrumentos auxiliares do professor, designadamente manuais escolares. Raros são os textos literários íntegros ali presentes. E cada texto é, por norma, profusamente acompanhado quer de questionários sobre o conteúdo e sobre os aspetos linguísticos, quer de elementos externos (desenhos, muitos bastante infantis para a faixa etária) com o intuito de promover uma abordagem intertextual temática, ambiental, cívica, científica, vivencial, opinativa, ou outra. No conjunto, em muitas práticas e outras tantas propostas de prática escolar, o texto literário parece detalhe, ou nota; em suma, é pretexto; apenas pretexto.

Por vezes o (pequeno) excerto escolhido parece ser tudo, faz acreditar que aquele mundo acaba ali. Ora, o excerto deveria ser um veemente convite à descoberta do livro e do seu autor, ou, eventualmente, da época e da corrente cultural.

A leitura fluente exige convívio com o texto literário, ou melhor, com a obra literária (e sublinho obra), com a biografia extensa do autor (não penas a enciclopédica), com a monografia sobre a época. É-se leitor

fluente, depois de ultrapassado o patamar da decifração lexical. Esta leitura exige hábito, continuidade, persistência, descoberta e confronto e, de início, por vezes, um desconforto (que o mediador da leitura deve conseguir identificar e eliminar).

A leitura literária é, pois, uma competência e, como tal, um processo em aperfeiçoamento constante (Sapeta, 2013). Nos ensinos básicos e secundário, um dos documentos de referência estabelece que “as competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” e, acrescenta, “são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (Martins *et alii*, 2017: 19).

Voltando ao órgão que permite a leitura e sendo o nosso cérebro mimético (Oughourlian, 2013: 113-122), uma das vias de aprendizagem é o exemplo, pelo que, enquanto agente educativo e mediador da leitura, o professor necessita estar consciente desta sua posição. Precisa, ele próprio, de antecipadamente percorrer o caminho, conhecê-lo, questioná-lo, precisa de tempo para refletir e para ler, para debater. Precisa ler frequentemente, ler bem, ler os diferentes níveis hermenêuticos que muitas obras apresentam, detalhar estas camadas de leitura mais ou menos profunda, desvendar os diálogos possíveis do texto com outras artes, ou ciências, ou técnicas.

A ideia de que a qualidade profissional do docente está correlacionada com a qualidade do sistema e com o desempenho dos alunos foi atestada pela própria OCDE no relatório *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (2005: 2) e não é ideia nova.

O próprio discurso do professor (tal como o da família, dos amigos, dos próximos) sobre o aluno pode condicionar o seu percurso e o seu desempenho. E não condiciona a sociedade, ou alguns grupos, o do professor? E que valorização tem sido dedicada a esta prática? Que formação é desenvolvida e amplamente proposta neste âmbito? Sem querer alongar demasiado este texto sobre a importância da prática, há duas vertentes que se pretendem ver aqui aclaradas:

- a) sendo valorizado o excerto, a leitura fragmentada e a abordagem do texto como pretexto, não parece conduzir ao proveito fecundo que a leitura permite;

- b) esquecendo a promoção e a reflexão docente, tal como a formação ativa dos professores, parece enviesar-se uma condicionante fundamental para promover a leitura profícua junto dos, e com os, alunos.

O desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos necessita que se encontrem, ou se facilitem, momentos e contextos de prática da leitura. Tal como o desenvolvimento nos mais jovens, e também nos menos jovens, exige capacidades e competências que se adquirem pelo exercício. Procurar ensinar exige, antes de mais, a capacidade de aprender, de conviver com o texto, e com o Outro, assumindo uma atitude de ouvinte e de observador. Ser professor é ser um aprendiz permanente.

PROVEITO

O leitor fluente, aquele que convive fácil e habitualmente com o texto literário, costuma sentir-se à vontade com a língua, apresentando uma boa compreensão de si e do mundo. Tende a ser crítico, ou mais crítico que o não leitor, ou o não fluente. É aquele que consegue tirar maior proveito da leitura.

O prazer de ler (Proust, 1997)³ e o dar a ler (Pennac, 1995: 97-140)⁴, quer implícito, quer apontado pelos atuais documentos orientadores dos ensinos básico e secundário, e a leitura comentada, deve acontecer a partir, e em torno, da obra. O texto não pode ser apenas pretexto. E a prática da leitura conduz ao proveito e ao prazer que se pode ter no convívio com a literatura.

Esta leitura pode fazer-se a vários níveis. O que requer prática, mais leitura, conhecimento. Este conhecimento pode ser oriundo de qualquer área do saber humano, pois a literatura é uma arte onde todas as artes, técnicas, tecnologias, etc. podem marcar presença.

É hoje sabido, até fruto de estudos portugueses como os desenvolvidos por Óscar F Gonçalves (2002), o quanto a narrativa pode ser

³ Entre muitos outros locais e publicações, incluindo o *blog* de alguns escritores, o conceito é apresentado por Marcel Proust na obra *O prazer da leitura*.

⁴ Vejam-se o conceito na obra de Daniel Pennac, *Como um romance*, mas também em outros títulos que usam a expressão para reunir apreciações e reflexões sobre autores e os seus escritos, como a de Guardado Moreira (2004).

proveitosa para os jovens, ajudando-os nomeadamente a construir projetos de vida.

A própria Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) apresenta o livro, a propósito de um evento recente, promovido com o apoio dos mais elevados representantes oficiais do país, como o “alimento da saúde física e mental”, detalhando sete tópicos, encabeçados pela afirmação “A leitura está na base de tudo o que somos.”:

Expande-nos o vocabulário

Desperta-nos a inteligência

Fortalece-nos o cérebro

Torna-nos mais confiantes e empáticos

Reduz o *stress*

Melhora o sono

Aumenta a esperança média de vida (BOOK 2.0 2023)⁵

Estamos, portanto, na presença da leitura (e não exclusivamente literária) como terapia. As terapias por meio do livro estão hoje, de resto, na ordem do dia, desde a Medicina Narrativa (desenvolvida por Rita Charon, nos EUA, e por Isabel Fernandes, da Faculdade de letras da Universidade de Lisboa, em Portugal), à Logoterapia, desenvolvida pelo neuropsiquiatra Viktor Frankl enquanto prisioneiro no campo de Auschwitz, passando pela Biblioterapia, que tem sido usada sobretudo em meio prisional e educativo. No âmbito desta última, cujo conceito remonta aos gregos e à Cultura Antiga, a leitura literária permite um diálogo e uma interpretação socio comportamental que, por exemplo, poderá ajudar a identificar e a melhorar a gestão das emoções.

Também na cultura medieval, herança marcante da matriz cultural da Europa atual, houve autores com esta preocupação, designadamente com o proveito que a leitura pode ter. Na sua *Arte de Ler* (século XII), Hugo de São Victor já considerava que a leitura era o ponto de partida para o estudo que se completava com a meditação (Hugo de São Victor, 1991: 142). Poderemos considerar que a expressão ler e compreender, nossa contemporânea, é devedora do pensamento do autor daquela

⁵ Refiro-me a Book 2.0 The Future of Reading, evento organizado pela APEL, entre 31 de agosto a 3 de setembro de 2023, sobre o futuro do livro e da leitura. Veja-se BOOK 2.0. Disponível em <<https://book.apel.pt/sobre-nos/>> Acedido a 30.09.23.

conhecida abadia medieval parisiense.

O pleno proveito (conhecimento e prazer) que se pode retirar de uma obra (literária, pictórica, auditiva, ou outra) depende do convívio com essa mesma obra, não se coadunando, na sua plenitude, com o fragmento, o rápido, o virtual. Pode um quadro famoso ser entendido por um seu detalhe, ou uma sonata clássica ser apreciada por um dos seus movimentos?

Concluindo, podemos dizer que a leitura é a chave da existência digna. Facilitar o acesso à leitura, a fluente entenda-se, é permitir a cidadania ativa e o sonho. Ser mediador é ser alguém fundamental, tanto na formação do leitor, quanto na formação do professor (enfoque no qual as Universidades poderão e deverão desempenhar um papel ativo). A leitura prazenteira e proveitosa exige tempo, o que parece ser um luxo numa época que persiste em impor uma vida rápida e um consumo vertiginoso. Até na felicidade que também começa a promover e a querer vender! Mas ser feliz pode começar por possuir apenas ... tempo para ler e meditar! Porque ler é navegar no tempo, é conhecer os tempos, é poder construir mundos.

BIBLIOGRAFIA

Blakemore, Sarah-Jayne e Frith, Uta (2009). *O cérebro que aprende. Lições para a educação*. Trad. Catarina Castro Caldas. Ver. Alexandre Castro Caldes e Helena Ramos. Lisboa: Gradiva.

BOOK 2.0. The Future of Reading. Disponível em <<https://book.apel.pt/sobre-nos/>> Acedido em 2/06/23

Cabral, Pedro (2021). *O Paradoxo do Cérebro. Memória. Autismo. Identidade*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.

Gennep, Arnold van (1981). *Les rites de passage*. Paris: Picard.

Gonçalves, Óscar F. (2002). *Viver narrativamente*. Coimbra: Quarteto.

Hugo de São Victor (1991). *L'Art de lire. Didascalion*. Paris: Cerf.

Lopes, Miguel Ângelo; Neves, José Soares; Ávila, Patrícia (2021). Leitores de livros em Portugal. Uma prática cultural em transformação. *Entreler*, n.º 1, pp. 15-25. Disponível em <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/3150/Entreler_1.pdf> Acedido em 30/09/23

Martins, Guilherme de Oliveira; Gomes, Carlos A. Sousa; Brocardo, J. M. Leitão; Pedroso, J. Vítor; Carrilho, J. L. Acosta; Silva, L. M. Ucha; Encarnação, M. M. G Alves; Horta, M. J. V. Costa; Calçada; M. T. C. Soares; Nery, R. F. Vieira; Rodrigues, S. M. C. Valente (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: ME/DGE. Disponível em <https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf> Acedido em 24.09.23

Moreira, José Guardado (2004). *Dar a Ler*. [s/l.]: Círculo de Leitores.

OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Final Report*. Disponível em <<https://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>> Acedido em 24.09.23

Oughourlian, Jean-Michel (2013). *Notre Troisième Cerveau. La nouvelle révolution psychologique*. Paris: Albin Michel.

Pennac, Daniel (1995). *Como um romance*. Trad. Francisco Paiva Boléo. Porto: ASA.

Proust, Marcel (1997). *O prazer da leitura*. Trad. Magda Bigotte de Figueiredo. Lisboa: Teorema.

Rato, Joana (2023). *Mente, Cérebro e Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Reis, Carlos; Adragão, José Victor (1990). *Didáctica do português: A didáctica da literatura: âmbito e limites: segunda parte*. Realização de José Bidarra; Tecnóloga Isabel Ribeiro. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/8869>> Acedido em 3.06.23

Sapeta, Paula (2013). Desenvolvimento de Competências: os saberes teóricos e os saberes práticos. *Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco*. Número 4, pp. 4-9.

Silveira, Teresa (2014a). *Cérebro e Leitura. Fundamentos neurocognitivos para a compreensão do comportamento leitor no processo educativo*. Carviçais: Lema d'Origem.

Silveira, Teresa (2014b). O que falta na atual mediação da leitura. *Páginas a&b*, Série 3, número 1, pp. 3-13.

Silveira, Teresa (2011). O impacto do contexto tecnológico da “arquitetura cerebral” para a leitura. In Sara Pereira (Org.), *Literacia, media e cidadania. Actas do 1º congresso nacional* (295-311). Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Disponível em <<https://hdl.handle.net/1822/39529>>
Acedido em 25.04.23