



LER EM FAMÍLIA, LER NA ESCOLA, LER NA BIBLIOTECA: BOAS PRÁTICAS

CRISTINA VIEIRA DA SILVA
MARTA MARTINS
JOANA CAVALCANTI

VERSÃO COMPLETA EM [HTTP://REPOSITORIO.ESEPF.PT/HANDLE/10000/665](http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665)

PAULA
FRASSINETTI



“Porque tenho de ler este livro?”

Leitura literária no 3.º CEB – Do Ter de Ler ao querer ler

INÊS MARIA LOPES SILVA¹

Resumo

A leitura do texto literário no ensino reveste-se de enorme importância. É proporcionadora de gozo estético, permite ao aluno o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de (re)elaboração da linguagem, a aquisição de saberes culturais, a possibilidade de chegar a sentidos cada vez mais complexos, o confronto de diferentes visões do mundo e o conhecimento de si e dos outros (e da sociedade como um todo).

No entanto, nem sempre o aluno manifesta vontade de *querer ler*. Fá-lo muitas vezes por ser obrigado e para cumprir os requisitos de avaliação, lançando interrogações ao docente como “Por que tenho de ler este livro?”. Face a este cenário, cabe à escola desencadear essa vontade, levando-o a entender a leitura não como obrigação, mas como necessidade, como alimento primordial a consumir ao longo do percurso escolar e pela vida fora. Neste sentido, espera-se que o professor *ensine a ler*, desenvolvendo verdadeiras *estratégias de leitor*, que permitam ao aluno cruzar linguagens, sentidos e intenções, através percursos motivadores e significativos. O objetivo desta comunicação será, pois, apresentar um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), seguindo-se a perspetiva de análise comparativa dos discursos, proposta por Adam e Heidmann (2011), que propõem para o texto literário uma abordagem interdisciplinar.

Palavras-chave

Leitura literária;

Jogo de leitura;
Análise comparativa.

Abstract

The reading of literary texts in teaching is of great importance. It is provided for aesthetic enjoyment, it develops imagination and the ability to (re) develop the language, the acquisition of cultural knowledge, the possibility of reaching the increasingly complex senses, as well as develop the clash of different world views and knowledge of oneself and others (and of society as a whole). However, the student do not always manifest desire to want to read. They do so because it is often required and because of evaluation, making questions like “Why do I have to read this book?”. In this sense, school should trigger the desire to read, leading the students to understand that the reading is not an obligation but as a necessity, such as staple food to eat along the way school and throughout life. So it is expected that teachers teach reading, developing real strategies for the reader, enabling students to cross languages, meanings and intentions, through motivating and meaningful pathways.

The purpose of this communication is to present a literary reading path, from a corpus of work of the Portuguese programs of basic education, following the perspective of comparative analysis of discours, suggested by Adam and Heidmann (2011), which propose an interdisciplinary approach to literary text.

Keywords

Literary reading;
Reading game;
Comparative analysis.

Introdução

Pretendo, com este trabalho, proceder a uma reflexão em torno da leitura literária no ensino básico em Portugal. Conhecem-se as vantagens de um qualquer indivíduo ser detentor de competência literária, que radica na habilidade da leitura em termos gerais, cujo desenvolvimento é, do ponto de vista institucional, da responsabilidade da escola. Contudo, como ato complexo que é, ler e compreender o que se lê depende da quantidade e da qualidade de textos lidos por esse mesmo indivíduo (não só na escola, como também fora dela, pela vida fora). (Sim-Sim, 2006: 8).

¹ Centro de Linguística da UNL / Escola Superior de Educação de Santarém, Lisboa / Santarém, Portugal, inesmaria@gmail.com

Sabendo-se que a escola tem responsabilidades na motivação para a leitura em geral, e para a da literatura, em particular, proponho apresentar um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), seguindo a perspectiva de análise textual e comparativa dos discursos de Adam e Heidmann, segundo a qual o texto não é tido isoladamente mas sim no conjunto dos discursos, explorando-se os efeitos de generacidade, em interação com o nível textual e o nível transtextual.

1 A leitura no século XXI

A competência da *leitura* e o seu desenvolvimento nos cidadãos tem sido uma preocupação das políticas de vários países, não só da Europa, mas também da América e de outros continentes. Tornar o português num leitor fluente, que leia e compreenda o que lê, tem consequências diretas nos níveis da literacia da leitura do país, que se desejam *satisfatórios* por parte dos governantes, comunidade educativa e sociedade em geral. Além disso, vincula-se a um propósito educacional e social mais amplo, que implica dar respostas às questões que motivaram o PISA²: estão os alunos preparados para os desafios do futuro? São capazes de defender as suas ideias próprias? Terão capacidade para continuar a aprender pela vida fora? Estas questões manifestam uma grande preocupação para com o futuro dos alunos, sabendo-se que estes integram uma sociedade cada vez mais desafiante e competitiva, que porá à prova, de forma assídua, todas as suas habilidades, das quais faz parte a da leitura. Assim sendo, melhorar os hábitos de leitura dos portugueses é, pois, uma exigente meta que se coloca. Está não está só dependente do ensino formal, que cabe à escola, em que todos os agentes educativos assumem como inalienável a missão de ensinar a ler, mas também da consciência de que a aprendizagem da leitura ao longo da vida deve ser voluntária, regular, movida pelo interesse pessoal e associada ao desejo de sucesso.

2 A leitura do texto literário

Sabendo-se que as atividades e projetos de leitura de-

vem ser orientados para objetivos vários, cabe à escola integrar seqüências didáticas que visem a leitura literária, com propósitos bem definidos.

Sempre foi atribuída importância à integração do texto literário no ensino, pelas vantagens que contempla: proporciona gozo estético, permite ao aluno o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de (re)elaboração da linguagem, a aquisição de saberes culturais, a possibilidade de chegar a sentidos cada vez mais complexos, o confronto de diferentes visões do mundo e o conhecimento de si e dos outros (e da sociedade como um todo). Neste contexto, os *Programas de português do ensino básico* (2009) contemplam o desenvolvimento desta competência, cabendo ao docente o papel de mediador nesse processo.³ No entanto, é-lhe atribuído um papel mais exigente do que o de se pautar apenas pelos percursos de leitura, sugeridos nos manuais e nos livros didáticos, devendo, antes, seguir por um caminho inverso ao que se fazia ou ainda se faz (Figueiredo, 2005), proporcionando ao aluno o prazer da descoberta. Para isso, é necessário explicitar certos movimentos de leitura que permitam apropriação e fruição desses mesmos textos (Giasson, 2000). Contudo, reconhece-se que a aprendizagem da leitura segue por vezes um percurso que se afigura aos alunos como difícil, penoso, sem qualquer utilidade, o que os leva a ler apenas por imposição. À questão “Por que tenho de ler este livro?”, tantas vezes levantada, não é dada nenhuma resposta concreta, objetiva. E a desmotivação faz com que, mal saia da escola, o aluno pare de ler. Será, pois, importante investir em percursos motivadores e significativos que revelem propósitos e funcionalidades para a leitura literária.

3 Proposta de percurso de leitura literária para o 3.º CEB

Apresento, neste ponto, um percurso de leitura literária, a partir de uma obra do *corpus* textual dos *Programas de português do ensino básico* (2009), que leve o aluno a ficar recetivo à mesma, a aproximar-se dela, a entrar no *jogo da leitura*, para descobrir as pistas indiciadoras do(s) sentido(s) e da(s) funcionalidade(s), comparando -a com outra(s), lida(s) anteriormente. A obra escolhida

2 Cf. OECD. 1999. “Introduction” in “Measuring student knowledge and skills. A new Framework for assessment. Paris, pág. 9 (<http://www.oecd.org/dataoecd/45/32/33693997.pdf>): “How well are young adults prepared to meet the challenges of the future? Are they able to analyse, reason and communicate their ideas effectively? Do they have the capacity to continue learning throughout life? Parents, students, the public and those who run education systems need to know.”

3 Cf. Guia de Implementação do Programa sobre Leitura (Silva et al. 2009: 16): “Os Programas de Português do Ensino Básico são muito claros neste capítulo, considerando que os textos literários terão de integrar o processo de ensino e aprendizagem de forma inequívoca e culturalmente consequente.”

teve por base o critério já anunciado (de poder articular-se com as experiências e motivações pessoais dos alunos, enquanto jovens do século XXI), e contempla uma estratégia de leitura que os implique na comunicação literária e que lhes responda a questões que os próprios levantem. Antes, darei conta do quadro epistemológico apresentado por Adam e Heidmann (2011), que serviu de base à proposta.

3.1 A abordagem interdisciplinar do texto literário (segundo Adam e Heidmann)

Para que cada texto possa ser entendido como um objeto de discurso, situado historicamente no tempo e no espaço, **diferente de todos os outros, no conjunto dos discursos**, é necessário proceder a uma análise **interdisciplinar**, que convoca duas áreas: literatura e linguística. É a perspectiva seguida de Jean-Michel Adam e Ute Heidmann, na obra *O texto literário por uma abordagem interdisciplinar* (2011).

Abandonar o modelo clássico de análise do texto literário, que tende a pôr o enfoque apenas nos sentidos do texto (ou nos seus efeitos estéticos, lúdicos, afetivos), **sem que se entenda o que, no texto, faz com que se percebam tais sentidos e efeitos** é, pois, a proposta de Adam e Heidmann. Trata-se, no fundo, de proceder a **uma análise textual do discurso em textos literários**, em que o texto é considerado uma unidade de interação humana, a ser analisada numa relação com infinitos discursos. Assim sendo, um texto só pode ser analisado numa cadeia de discursos que circulam num determinado contexto sociocultural, em inter-relação com géneros e subgéneros do mesmo campo discursivo ou de campos distintos, isto é, numa relação de **interdiscursividade** (relação multiforme com outros discursos).⁴ O que permite estabelecer uma relação entre com géneros e subgéneros é a memória de uma coletividade e de cada indivíduo, procedendo-se a comparações entre um texto ou um grupo de textos.

4 Cf. Charaudeau e Maingueneau (2002: 324-325): "Interdiscours: tout discours est traversé par l'interdiscursivité, il a pour propriété constitutive d'être en relation multiforme avec d'autres discours, d'entrer dans l'interdiscours (...).

En un sens restrictif, l'«interdiscours» est aussi un espace discursif, un ensemble de discours (d'un même champ discursif ou de champs distincts) qui entretiennent des relations de délimitation réciproque les un avec les autres. (...)

Plus largement, on appelle aussi «interdiscours» l'ensemble des unités discursives (revelant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.)."

Face a este cenário, a metodologia de análise textual seguida pelos autores é a que designam por **interdisciplinar**, que convoca o conhecimento linguístico e o literário para observar os níveis textual e transtextual dos textos, numa **abordagem comparativa**. Como esta abordagem não deixa de fora o contexto histórico, as questões de tradução, de edição, entre outros, ela é inversa às análises tradicionais dos textos que entendem o excerto textual como uma totalidade autossuficiente. De acordo com os autores, o texto apresenta três componentes em interação: a textualidade, a transtextualidade e a genericidade. As forças centrípetas que asseguram a unidade e singularidade de um texto designam-se textualidade: as que abrem um dado texto a outros textos designam-se transtextualidade. Do **nível textual** fazem parte os níveis semântico, enunciativo, argumentativo e pragmático, composicional e material do meio (meio-suporte, extensão, formatação tipográfica...); do **nível transtextual**, o conjunto dos dados peritextuais de enquadramento de um texto, o que estabelece uma estreita relação com a **genericidade**.

Os autores entendem, como um caso importante de relação transtextual, a **cotextualidade**, termo que designa o conjunto das relações que um texto estabelece com outros, fazendo eles parte de uma mesma área escritural (coletânea de contos, poemas...) e a **intertextualidade**, ao estabelecer-se um diálogo entre géneros, quando um autor faz referência a um texto anterior.

Considerar um texto isoladamente pode levar a leituras erróneas dos níveis textual e transtextuais, impeditivas até da fruição estética do texto e, conseqüentemente, do prazer de ler e do querer ler. Assim sendo, se a análise de textos, no contexto de sala de aula, não se limitar a uma visão estrita, estrutural, dos mesmos, é possível alargar os horizontes de entendimento dos alunos, de

5 Integrei, numa obra publicada em 2005, o nível "material do meio" num conceito mais lato: o da materialidade da escrita, entendendo o texto escrito como um objeto linguístico visual, concebido numa materialidade que lhe é própria e característica, diferente da materialidade do texto oral: "A materialidade da escrita emerge como um complexo sistema de elementos gráficos e suas relações, sendo um dos caminhos (existe também a materialidade fónica e gestual) por onde o sujeito organiza a comunicação. Ele utiliza uma dimensão real (diferente da voz, do fôlego, do gesto) que é a matéria, e, através de uma técnica, nela se marca «lançando um desafio ao tempo (Kristeva, 1999: 38)". (...) e é vendo essa matéria que lhe conferimos significado, abrangendo ela o suporte material, a configuração do texto, a organização do branco, o tipo de letra e o material utilizado para o grafar, até chegar à organização do texto, da frase, da palavra, isto é, de um múltiplo e complexo sistema de grafemas. Essa materialidade é concebida por sua vez em diferentes níveis de análise (da escrita): espaço gráfico e técnicas gráficas de colocação dos elementos gráficos no espaço, pontuação e ortografia". (Silva, 2005: 18)

forma a pô-los a ler textos pertencentes ao mesmo género discursivo ou a vários géneros discursivos, num processo de integração e de complementaridade.

3.1.2 A abordagem do texto no conjunto das relações com outros textos

A criação de contextos de leitura e a escolha dos textos é essencial para que haja sucesso na receção e compreensão dos mesmos. Normalmente, os textos literários a ler no ensino básico são de reconhecido mérito, mas dentro das possibilidades apresentadas aos professores há um fator que me parece essencial: escolher obras (não só narrativas, como dramáticas e poéticas) que estejam mais próximas das experiências e motivações dos alunos. Apresento de seguida o percurso de leitura de uma obra, no conjunto das relações com outros textos. Aleatoriamente, selecionei uma obra referenciada para o estudo da POESIA, no programa de 2009.

Atente-se no seguinte poema, retirado da coletânea escolhida, como se estivesse incluído num manual de Língua Portuguesa (do 8.º ano, por exemplo), acompanhado pela respetiva indicação bibliográfica e por um percurso de leitura.

Tu já tinhas um nome, e
eu não sei
Se eras a fonte ou a brisa
ou mar ou flor.
Nos meus versos chamar-
te-ei amor

Valter Hugo mãe e Jorge Reis-Sá (sel. e org.), (2003) *A Alma não é Pequena – 100 Poemas Portugueses para sms*. Edições Centro Atlântico.

Face a questões de materialidade (nomeadamente da caixa de texto e do desenho do telemóvel associado a esta), visíveis logo na primeira leitura, importa perceber onde poderia ser este texto integrado nesse manual escolar: no conjunto dos textos literários, mais concre-

tamente na sequência de ensino-aprendizagem relativa ao texto poético, considerado, quanto ao género discursivo, *poema*, ou no conjunto dos textos utilitários, a enviar por SMS?⁶

Desta problematização, poderia resultar um desafio a lançar aos alunos, **motivador** da análise do texto. A resposta está dependente de dois fatores: i) inserção do texto no âmbito de um sistema de géneros, para o integrar numa “família”; ii) comparação entre a coletânea onde surge este texto de Eugénio de Andrade e outras, de forma a encontrar semelhanças e diferenças. Assim sendo, o trabalho não poderá contemplar de forma nenhuma o texto isoladamente, uma vez que ele solicita uma comparação entre géneros e coletâneas.

Importa perceber desde logo por que decidiram os autores valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá publicar o texto de Eugénio de Andrade **materialmente** marcado para funcionar como SMS. Esta questão convoca o conceito de transtextualidade (que se prende com a abertura concebida ao texto, que o fez entrar em relação com outros textos) e de textualidade.

O nível transtextual inclui o plano peritextual das fronteiras do texto⁷, que interage com aspetos de genericidade. Atente-se na capa da publicação.



Figura 1 Capa da coletânea *A Alma não é pequena. 100 poemas portugueses para SMS*.

O título da obra é constituído por um verso do poema “Mar Português”, incluído na *Mensagem* de Fernando Pessoa. Faz-se aqui referência a um texto anterior, entrando-se no nível da intertextualidade. Ao convocar-se um texto de Fernando Pessoa, considerado um dos mais importantes escritores portugueses, os autores indiciam tratar-se de uma coletânea assente num universo poético de reconhecida qualidade literária, evidenciando que os poetas que nela participam partilham uma *alma grande*: a de

⁶ Como poema, por um lado, o texto integra o discurso literário, considerado uma prática normativizada, relativamente estável ao longo de séculos, embora caracterizada por fatores de inovação e variação. Por outro lado, o SMS (short message service) caracteriza-se por ser constituído por enunciados curtos, de carácter utilitário, em que domina um código de abreviaturas.

⁷ Cf. Charaudeau, P. e Maingueneau, D. 2002: 418-419.

se ser poeta e ser português. O subtítulo “100 poemas portugueses para SMS” quantifica o número dos poemas portugueses que integram a coletânea, além de que evidencia a sua finalidade, com a conjunção final “para” – a de os poemas poderem servir como mensagem curta, a ser utilizada no suporte telemóvel. Tanto o título como o subtítulo constam duas vezes da capa, desenhados de diferentes formas. Na parte superior, os dois enunciados seguem a norma ortográfica, mas o título encontra-se destacado com letras maiores, sendo dado um maior relevo ao nome “Alma” e ao adjetivo “Pequena”, relativamente aos outros elementos, quer pelo uso da maiúscula quer pelo tamanho mais acentuado das letras com que estão escritos. O subtítulo surge por baixo, em letras mais pequenas. Ao centro, o título e o subtítulo surgem em forma de onda, num contínuo, sem qualquer maiúscula, espaço em branco ou sinal de pontuação, com as abreviaturas típicas dos SMS, no seguimento da foto de um telemóvel, que está a ser usado por uma mulher deitada, sorridente, com ar descontraído. Distinguem-se um do outro devido ao facto de terem sido escritos por cores diferentes. Em baixo, o nome dos autores do livro, referidos como responsáveis pela *seleção e organização* da coletânea dos 100 poemas.

Nesta coletânea, os autores sugerem ao leitor que o livro contém poemas portugueses, reportando-o ao género *coletânea*, tendo esta o propósito de apresentar excertos de poemas que possam servir de SMS.

A escolha dos elementos peritextuais, feita pelos autores/editores, manifesta-se inovadora, uma vez que eles não são comuns a capas de outras coletâneas. Apresento, para comparação, uma antologia do próprio poeta, donde consta o mesmo texto. A intenção que presidiu a esta antologia foi a de reunir no mesmo volume os poemas de Eugénio de Andrade, escritos entre 1940-1979, revelada aos leitores quer pelos elementos da capa, quer pelas páginas interiores, onde, em cada uma, os poemas se fazem acompanhar por título, destacados pelo espaço em branco.



Figura 2 capa e poema da coletânea de Eugénio de Andrade (1980). *Poesia e prosa [1940-1979]*. Biblioteca de autores portugueses. Empresa Nacional - Casa da Moeda.

Fazendo também referência ao conhecimento dos alunos, e evocando outras coletâneas por eles conhecidas, poderia recu-

parar-se o *Primeiro livro de Poesia – Poemas em Língua portuguesa para a infância e adolescência*, seleção de Sophia de Mello Breyner Andresen e Ilustrações de Júlio Resende, possivelmente estudada em anos de escolaridade anteriores.

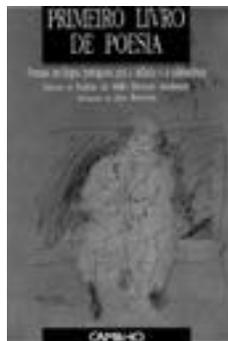


Fig. 3 Capa e poema da coletânea de Sophia de Mello Breyner (sel.) e Júlio Resende (ilust.). (2004) (9.^a). *Primeiro livro de poesia*. Lisboa: Caminho.

No *Primeiro livro de Poesia*, Sophia de Mello Breyner recusa, no pós-facio, a designação “antologia” para o mesmo, e refere claramente a sua intenção ao publicá-lo. A autora manifesta o desejo de apresentar um conjunto de poemas “acessíveis às crianças e adolescentes”, de forma a fazê-los entrar no mundo da poesia, um mundo “difícil”, segundo ela, mas, como a própria afirma, “a cultura é feita de exigência”. Um indício desta “exigência” poderá estar presente desde logo, em termos peritextuais, na capa, dada a associação feita à música, por exemplo, e um indício da “acessibilidade” poderá advir das ilustrações no interior da obra, como se comprova pelo exemplo da que acompanha um outro poema de Eugénio de Andrade.

O trabalho inovador da capa da coletânea de valter hugo mãe e Pedro Reis-Sá está ajustado ao plano argumentativo e pragmático que integra o plano textual. Na introdução da coletânea, designada “O tamanho”, os autores apresentam os objetivos: oferecer ao leitor uma “seleção de trechos que funcionem como máximas que possamos usar em SMS” (pág. 5), mas, acrescentam, “A panorâmica criada por esta antologia pretende prestar-se a ser um modo dinâmico e lúdico de contactar e conhecer a poesia portuguesa” (pág. 6).

Na primeira afirmação transcrita, o facto de os enunciadores/autores da coletânea se implicarem, através da forma verbal “possamos”, na possibilidade de usarem trechos de poemas para SMS, tendo eles também o estatuto de poetas (uma vez que ambos integraram um poema da sua autoria na obra), valida o ponto de vista de não a aceitar a poesia como menor, ao ser usada para este fim. Tanto o *Primeiro livro de poesia* como *A alma não é pequena – 100 poemas portugueses para sms* são obras cujos autores interpelam os seus leitores a entrarem no jogo que lhes propõem: Sophia chama as crianças e ado-

lescentes a entrarem no mundo da poesia de países de língua oficial portuguesa e valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá a selecionarem excertos de poema para SMS mas a conhecerem, ao mesmo tempo, a poesia portuguesa. Ambos estão conscientes do *jogo* proposto, manifestado pelas escolhas editoriais e autorais do nível materiais do suporte, extensão, formatação tipográfica... Possivelmente, para a leitura do texto de Eugénio de Andrade apresentado anteriormente (retirado da coletânea de valter hugo mãe e Jorge Reis-Sá), o professor terá de inverter o percurso: em vez de dizer “vamos ler o texto que está no manual, na página x”, poderá dizer “vamos ler uma coletânea de poemas de autores portugueses, e, ao mesmo tempo que descobrimos a sua beleza, procuremos um SMS a enviar à mãe ou a um/a amigo/a, que tenha sentido quando o receber”. Assim sendo, o percurso nunca é o do texto isolado, mas sim o da abordagem do texto literário no conjunto das relações com os outros textos, numa atmosfera lúdica de descobertas.

4 Considerações finais

Como motivação para a leitura literária, é fundamental a realização de percursos que proporcionem ao aluno experiências gratificantes, para que ele perceba que toda a leitura pode ser funcional, necessária, útil, valiosa, sendo uma forma de prazer e de conhecimento, a fomentar ao longo da vida. Esses percursos de leitura são autênticos *jogos*, desafios que o professor coloca aos alunos nas suas aulas.

Os *jogos de leitura* podem, como procurei exemplificar na proposta de leitura de uma obra integral no 3.º CEB, integrar uma abordagem interdisciplinar, tal como a proposta por Adam e Heidmann (2011), que serviu de base ao trabalho que apresentei, numa associação entre os estudos linguísticos e os estudos literários. Essa abordagem, longe de considerar os textos objetos de análise isolados, contempla a metodologia da comparação dos discursos que parecem iguais ou muito diferentes, em termos de genericidade, o que exige uma leitura de fenómenos muitas vezes negligenciados no ensino, que envolvem os níveis textual e transtextual.

Bibliografia

- Adam**, Jean.-Michel. e Heidmann, Ute (2001). *O texto literário por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Chareaudeau**, P. e Maingeuneau, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Giasson**, Jocelyne (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo**, Olívia (2005). *Didáctica do português língua materna. Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Rebello**, José (2001). *Dificuldades da Leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis**, Carlos (org) (2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. ME:DGIDC.
- Sim-Sim**, Inês (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Silva**, Encarnação. et al. (2009). *Leitura. Guião para a implementação do programa*. (versão 1.0).
- Silva**, Inês (2005). *Contributos para o ensino da escrita. A materialidade da escrita em textos de alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
-