
Livro de Atas

Conferências

Artigos

Relatos

Posters

VII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2018

Dina Alves

Hélia Gonçalves Pinto

Isabel Simões Dias

Maria Odília Abreu

Romain Gillain Muñoz

Orgs.

TÍTULO

VII Conferência Internacional
*Investigação, Práticas
e Contextos em Educação (2018)*

ORGANIZADORES

Dina Alves
Hélia Gonçalves Pinto
Isabel Simões Dias
Maria Odília Abreu
Romain Gillain Muñoz

EDIÇÃO

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria

PROJETO GRÁFICO ORIGINAL

Leonel Brites

PAGINAÇÃO

João Bento

ISBN

978-989-8797-20-9

—
Edição Eletrónica
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria © 2018

A originalidade dos textos
apresentados é da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.

Livro de Atas

VII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2018

Dina Alves

Hélia Gonçalves Pinto

Isabel Simões Dias

Maria Odília Abreu

Romain Gillain Muñoz

Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2018

Artigos

O ensino da compreensão na leitura: um estudo de caso no 1.º Ciclo de Bolonha

Dulce Melão

Escola Superior de Educação de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu - dulcemelao@esev.ipv.pt

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo refletir sobre o desempenho didático de estudantes de Educação Básica, relativamente à mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, apresentando um estudo de caso realizado no âmbito do 1.º Ciclo de Bolonha.

Os participantes foram estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (Educação Básica, 3.º ano) de uma instituição de ensino superior Portuguesa. O instrumento de recolha de dados utilizado foi o relatório escrito de um trabalho prático de fundamentação e planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura.

A análise de conteúdo do relatório permitiu-nos inferir que: i) no âmbito das estratégias de ensino da leitura centradas na motivação, os estudantes destacaram rodear os alunos de um universo de leitura, desvalorizando a diversificação de práticas de leitura; ii) relativamente às estratégias de ensino da leitura centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, os estudantes favoreceram trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos.

Concluimos que a planificação, implementação e desenvolvimento de programas em didática do Português que concedam relevo à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura se revestem de particular importância, pelas suas repercussões no ensino da leitura do futuro público dos estudantes.

Palavras-chave: leitura; Educação Básica; formação de leitores; contexto educativo; didática.

ABSTRACT

This research focuses on the didactic performance of students of Basic Education, concerning the mobilization of strategies to develop reading comprehension, by presenting a case study carried out in the 1st Cycle of Bologna Studies.

Participants were students enrolled in Initiation to Reading and Writing (Basic Education, 3rd year) in a Portuguese higher education institution. The data collection instrument was a written report of a practical work consisting in the planning of activities to promote reading motivation and the development of reading comprehension.

Content analysis of the report allowed us to infer that: i) as to teaching strategies concerning reading motivation, students emphasized surrounding students with a «reading environment», underestimating the diversity of reading practices; ii) in relation to the development of reading comprehension, students preferred working on the identification of the main ideas of the texts read, disregarding, above all, activating prior knowledge.

We conclude that the planning, implementation and development of Portuguese didactic programs that emphasize reading motivation and reading comprehension development are of major importance because of their repercussions for the teaching of reading.

Keywords: reading; Basic Education; training of readers; educational context; didactics.

INTRODUÇÃO

A nível nacional, a leitura tem ganho destaque enquanto possível prioridade para a próxima década no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), entre 2017 e 2027, consolidando práticas educativas em curso e dando lugar a outras de maior fôlego. Da articulação deste plano com os objetivos traçados no âmbito do *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), resulta ampla matéria de reflexão sobre as suas repercussões no que respeita ao ensino da leitura. Acresce ainda a necessidade de conciliar as práticas de leitura que se diversificam e se multiplicam (Cardoso, 2015), a par e passo, com processos de mediação, fundados em rigor científico e metodológico, por parte dos professores, que possibilitem, de facto, formar leitores.

O perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais de Educação é também hoje alvo de alguma atenção, pelas suas possíveis repercussões no seu futuro público, quer no que se refere à motivação para a leitura (Melão, 2016a; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014), quer relativamente ao desenvolvimento da compreensão na leitura (Mateus-Lessa & Pullin, 2011; Vieira, 2010). Estudos nacionais e internacionais apontam, por exemplo, para a debilidade de tal perfil no respeitante a práticas de leitura pouco diversificadas (Antunes, Dias & Silva, 2017; Granado & Puig, 2014), bem como para dificuldades de compreensão na leitura (Fuentes, Rubilar & Alveal, 2012; Gimenes & Pullin, 2010).

Tem, igualmente, vindo a ser sublinhada, a relevância da articulação do ensino da leitura com as atuais exigências da formação dos professores, implicando o repensar de tal processo. O relatório *Rethinking education. Towards a global common good?* (UNESCO, 2015), por exemplo, sustenta que o/a professor/a « (...) should now be a guide who enables learners, from early childhood throughout their learning trajectories, to develop and advance through the constantly expanding maze of knowledge» (UNESCO, 2015, p. 54). Na *European declaration of the right to literacy* (Valtin et al., 2016) é, por seu turno, recomendado que tal itinerário educativo tenha em consideração a formação dos professores relativamente ao desenvolvimento e à implementação de estratégias de ensino da leitura e da escrita, conciliando-as com o conhecimento «(...) about both traditional and contemporary children's and young adult literature that unlocks students' imaginations and expands their reading interests» (Valtin et al., 2016, p. 10).

OBJETIVOS DO ESTUDO

O objetivo principal do nosso estudo é refletir sobre o modo como o desempenho didático dos estudantes no que se refere ao ensino da leitura, contemplando a mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, se poderá repercutir nas suas futuras práticas educativas. Este estudo foi parte integrante de uma investigação de maior fôlego, respeitante às representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas (Melão, 2016b), que contemplou a conceção, implementação e avaliação de um plano de formação em didática do Português que visava a promoção da competência didática dos estudantes, orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura.

MÉTODO

Optamos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. Entendemos que esta abordagem seria a mais adequada dado que procurávamos compreender as dimensões de que se revestia o desempenho didático dos estudantes relativamente ao ensino da leitura e aos seus possíveis desdobramentos, no que se refere ao trabalho a desenvolver com o seu futuro público. Consideramos, pois, que seria importante «(...) estudar em profundidade as especificidades de um caso singular» (Morgado, 2013, p. 58), face à sua complexidade e ao seu caráter holístico que excluía «(...) uma mera medição de variáveis controladas» (Néri de Souza, Néri de Souza & Costa, 2014, p. 126).

PARTICIPANTES

Os participantes do nosso estudo foram 53 estudantes (50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3.º ano do plano de estudos da licenciatura em Educação Básica de uma instituição de ensino superior Portuguesa, no ano letivo 2012/2013.

Para a realização do trabalho em grupo proposto foram criados 14 grupos com 3 a 5 elementos cada um, de acordo com a preferência manifestada pelos estudantes.

INSTRUMENTOS

O instrumento de recolha de dados utilizado foi o relatório escrito de um trabalho prático de fundamentação e planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura. Importa frisar que os estudantes tinham sido previamente convidados, a nível individual, a selecionar uma obra de que gostassem e que considerassem ter interesse para a planificação das atividades referidas. A tal seleção seguiu-se, posteriormente, a escolha de uma das obras por cada grupo, obtida a aceitação dos restantes elementos.

Na elaboração deste instrumento foram tidos em consideração os seguintes aspetos: i) o enquadramento teórico relativo às estratégias de motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009a) e às estratégias do leitor (Sá, 2014) e ii) os documentos curriculares em vigor (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012; Reis et al., 2009; Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

PROCEDIMENTOS

Relativamente ao relatório escrito foi tida em consideração uma componente elaborada em grupo, que incluiu a descrição da planificação realizada, bem como, de forma detalhada, a descrição das atividades propostas e sua respetiva síntese final.

O relatório escrito foi entregue no final da unidade curricular, tendo sido realizada, anteriormente, a apresentação oral do trabalho por todos os grupos, de modo a favorecer um debate amplo e sustentado sobre a planificação das atividades propostas.

A análise de conteúdo foi a técnica privilegiada em associação com a estatística descritiva (frequências relativas e absolutas), tendo sido estabelecidas categorias a priori a partir da literatura de especialidade, nomeadamente os documentos Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura (Sá, 2009) e Estratégias do leitor (Sá, 2014). Tal estabelecimento de categorias teve em consideração o objetivo principal traçado para o nosso estudo, contemplando duas dimensões principais, a nível macro: i) estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura; ii) estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura. No âmbito da primeira dimensão foram consideradas as seguintes categorias: i) «Promover a partilha de experiências de leitura»; ii) «Rodear os alunos de um universo de leitura» e iii) «Variar as experiências de leitura dos alunos». No que concerne à segunda dimensão apontada, esta incluiu as categorias: «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos» e «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos».

RESULTADOS – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

No que diz respeito à seleção do nível de ensino para o qual os grupos (identificados doravante como G, associando-se o respetivo número à letra maiúscula) decidiram planificar as atividades, foi possível inferir que preferiram o 1.º Ciclo do Ensino Básico (12, correspondendo a 86%), salientando-se o facto de nenhum deles ter selecionado o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do tempo em que temos vindo a lecionar a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (desde 2009), compreendemos que o 2.º Ciclo do Ensino Básico é, geralmente, depreciado pelos estudantes, como sucede neste caso, estando em causa a realização de trabalhos implicando a planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura. Tal poderá ter acontecido: i) por os conteúdos programáticos deste nível de ensino não serem do seu agrado; ii) por lhes associarem maiores dificuldades, face à faixa etária dos alunos/das alunas; iii) por terem tido menos contacto com este nível de ensino, não lhes despertando interesse.

À preferência pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico podem, também, subjazer várias razões: i) o gosto pessoal dos estudantes por este nível de ensino; ii) o facto de no 1.º semestre terem oportunidade, através da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica III, de contactar, de forma mais estreita, com o 1.º Ciclo do Ensino Básico; iii) a possibilidade de considerarem ser mais fácil planificar atividades no âmbito deste nível de ensino.

Os estudantes elegeram, sobretudo, o 2.º ano de escolaridade (7 grupos, correspondendo a 58%), seguindo-se o 1.º ano (3 grupos, correspondendo a 25%) e o 3.º ano (2 grupos, correspondendo a 17%). Nenhum grupo deu preferência ao 4.º ano de escolaridade.

As obras selecionadas enquanto matéria-prima para a planificação de atividades a desenvolver pelos grupos foram as seguintes:

- Grupo 1: *Da rua do contador para a rua do ouvidor* (história «Enche a galinha o papo») – António Torrado;
- Grupo 2 - *O sapo apaixonado* – Max Velthuijs;
- Grupo 3 - *O dia em que o galo não acordou* – Rosário de Alçada Araújo;
- Grupo 4 - *O pequeno livro do bom comportamento* – Christine Coirault;

- Grupo 5 - *Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo* (história «O macaco de rabo cortado») – António Torrado;
- Grupo 6 - *Trava-línguas* – Luísa Costa Gomes;
- Grupo 7 - *A vaca da vizinha é mais gorda que a minha* – Manuel Pires;
- Grupo 8 - *A casa da mosca fosca* – Eva Mejuto;
- Grupo 9 - *A história da árvore Elvira* – Sofia Patrício Dias;
- Grupo 10 - *A cobra marilú* – Sofia Patrício Dias;
- Grupo 11 - *Camila apaixonou-se* – Aline de Petigny;
- Grupo 12 - *Porque é que os animais não conduzem* – Pedro Seromenho;
- Grupo 13 - *Porta-te bem!* – José Jorge Letria;
- Grupo 14 - *AEIOU – História das cinco vogais* – Luísa Ducla Soares.

Importa frisar que a maioria dos grupos selecionou textos narrativos, aspeto que temos vindo a verificar ser uma constante ao longo dos anos que lecionamos a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, bem como em outras unidades curriculares no âmbito da Didática, apesar do nosso cuidado em sublinhar, reiteradamente e de forma sustentada, a relevância da diversificação das tipologias textuais para a formação dos leitores, facultando exemplos ilustrativos.

Repare-se, também, que mais de metade dos títulos das obras selecionadas confere protagonismo aos animais (G1; G2; G3; G5; G7; G8; G10; G12). Atualmente tal protagonismo é também frequente em obras de potencial receção infantil (cf. por exemplo, Almeida, 2017; Saldanha, 2015; Soares, 2017), podendo contribuir para o prazer de ler.

Das 14 obras selecionadas, 9 fazem parte das listas do Plano Nacional de Leitura, sendo 5 recomendadas para o 2.º ano de escolaridade - 3 destinadas a leitura orientada (G1, G2 e G13) e 2 a leitura autónoma (G8 e G12) -; 2 recomendadas para o 1.º ano, destinadas a leitura orientada (G6 e G14); 1 recomendada para o 3.º ano de escolaridade, destinada a leitura autónoma (G5) e 1 recomendada para a Educação Pré-Escolar, destinada à leitura em voz alta (G4).

Os domínios privilegiados pelos grupos, no que respeita às atividades que planificaram foram, sobretudo, o domínio da Iniciação à Educação Literária (IEL) (19 ocorrências, correspondendo a 40,4%) e, em segundo lugar, o domínio da Leitura e Escrita (LE) (14 ocorrências, correspondendo a 29,8%). Adicionalmente, alguns grupos selecionaram o domínio da Oralidade (5 ocorrências, correspondendo a 10,6%) talvez por entenderem que poderia ser profícuo, em algumas atividades, o seu cruzamento com os outros dois domínios mencionados. No que respeita à Educação Pré-Escolar, foi dado quase idêntico relevo à «Compreensão de discursos orais e interação verbal» e ao «Conhecimento das convenções gráficas» (4, correspondendo a 8,5% e 3, correspondendo a 6,4%, respetivamente).

No que respeita às fases do ato de leitura 11 grupos incluíram a pré-leitura nas suas planificações, tendo todos contemplado as fases da leitura e da pós-leitura. Este é um aspeto que nos merece atenção pela reconhecida importância da fase da pré-leitura no que respeita a ativação de conhecimentos prévios e a elaboração de previsões por parte dos leitores (por exemplo, Bråten, Johansen & Strømsø, 2017) e pelo seu contributo para motivar os alunos/as alunas para a leitura, nomeadamente no que se refere à crescente riqueza do aparato paratextual (Sotto-Mayor, 2016).

Relativamente à análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura, «Promover a partilha de experiências de leitura» (13 ocorrências, correspondendo a 50%) e «Rodear os alunos de um universo de leitura» (11 ocorrências, correspondendo a 42,3%) foram as estratégias que os estudantes privilegiaram. Destaca-se, ainda, pelo parco (mas importante) número de ocorrências (2, correspondendo a 7,7%), a categoria «Variar as experiências de leitura dos alunos/das alunas». Tal suscita-nos particular atenção por se prender, possivelmente, com o perfil de leitor dos estudantes, podendo repercutir-se nas suas práticas educativas futuras e apontando para a necessidade, reconhecida por outros estudos (por exemplo, Antunes, Dias & Silva, 2017; Fernández, 2015), de rever aspetos da sua formação que possam contribuir para robustecer tal perfil.

A valorização da subcategoria «Cruzar a leitura com outras formas de expressão» (8 ocorrências, correspondendo a 30,8%) merece relevo, tendo sido contempladas, por exemplo, a expressão plástica (com destaque para o desenho), através de atividades de ilustração de uma passagem da obra

pelos alunos/pelas alunas, e a expressão dramática, combinada com a expressão musical. São reconhecidas as vantagens no que se refere à articulação da leitura com outras formas de expressão, contribuindo para o incremento do prazer de ler (Lameira, Cardoso & Pereira, 2012; Sousa, 2015).

A análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura permitiu-nos inferir que os estudantes concederam quase idêntico relevo às estratégias «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos» (13 ocorrências, correspondendo a 54,2%) e «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos» (11 ocorrências, correspondendo a 45,8%).

A título de exemplo, relativamente à primeira categoria mencionada, destacou-se a subcategoria «Atividades centradas na planificação das suas ideias principais e secundárias» (9 ocorrências, correspondendo a 37,5%), no âmbito da qual os grupos propuseram que fossem levadas a cabo: i) através da realização de uma ficha de trabalho, no que respeita ao 2.º ano de escolaridade (G1 e G7); ii) através do reconto da história (G3) e com o auxílio das imagens do livro (G4), relativamente à Educação Pré-Escolar.

CONCLUSÃO

O estudo realizado possibilitou-nos compreender que os estudantes mobilizavam diversas estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura. No âmbito das estratégias de ensino da leitura centradas na motivação (operacionalizadas pelas atividades propostas), os estudantes destacaram, sobretudo, rodear os alunos de um universo de leitura na escola e em casa, desvalorizando a diversificação de práticas de leitura; ii) no que se refere às estratégias de ensino da leitura centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, os estudantes favoreceram trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, depreciando outras estratégias igualmente importantes como trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido.

Concluímos, pois, que um dos focos de atenção da formação de professores para o ensino da leitura deverá ser o desenvolvimento de programas em didática do Português que concedam relevo, em detalhe, à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura, pelas suas repercussões no ensino da leitura do seu futuro público e, igualmente, no seu perfil de leitor. Sempre no entendimento de que «A leitura é uma arte que nunca pode ser completamente realizada» (Manguel, 2015, p. 106).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. (2017). *Olívia, a ovelha que não queria dormir*. Ilustrações de Ana Camila Silva. Porto: Porto Editora.
- Antunes, C. P., Dias, M. F. & Silva, S. R. (2017). Educação Literária e expressão/educação dramática/teatro: algumas sinergias em contexto académico. *Momento: diálogos em educação*, 26 (1), 161-176. Acedido em 12 de dezembro, 2017, em <http://hdl.handle.net/1822/46209>
- Bråten, I., Johansen, R.-P. & Strømsø, H. I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40 (1), 17-36. Doi:10.1111/1467-9817.12053
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português. Ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, G. (2015). *O livro, o leitor e a leitura digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernández, A. O. J. (2015). ¿Se pueden formar lectores en la educación superior? In E. M. R. Leyva (Org.) *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp. 172-181). México: UNAM/Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Fuentes, A. C. M., Rubilar, P. S. & Alveal, F. R. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del consejo de rectores. *Folios*, 35, 33-47. Acedido em 14 de março, 2014, em http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci_arttext

- Gimenes, D. G. & Pullin, E. M. M. P. (2010). Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 31, (1), 111-122. Doi: 10.5433/1679-0383.2010v31n1p111
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. Acedido em 13 de junho, 2015, em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Lameira, R., Cardoso, A. P. & Pereira, J. (2012). Perceção dos professores sobre o lugar e a presença da expressão plástica na escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46 (2), 49-67.
- Manguel, A. (2015). *Uma história da curiosidade*. Tradução de Rita Almeida Simões. Lisboa: Tinta-da-China.
- Mateus-Lessa, E. C. & Pullin, E. M. M. P. (2011). Estratégias de leitura utilizadas por alunos universitários de licenciaturas distintas. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, 12 (2), 5-10. Disponível em <http://www.pgss.com.br/revistacientifica/index.php/humanas/article/viewFile/701/652>
- Melão, D. (2016a). A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura. *Desenredo*, 12, 2, 453-472. Acedido em 10 de janeiro, 2017, em <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6373/4051>
- (2016b). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas – um estudo no 1.º ciclo de Bolonha*. (Tese de doutoramento, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D. & Costa, A. P. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza & D. Neri de Souza (Orgs.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas, desafios*, 2.ª edição (pp. 125-145). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Reis, C. et al. (2009) (coord.). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Saldanha, A. (2015). *Gato procura-se*. Ilustrações de Yara Kono. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, M. I. R. L. & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Soares, L. D. (2017). *Uma vaca de estimação*. Ilustrações de Fedra Santos. Porto: Porto Editora.
- Sotto-Mayor, G. (2016). *Ilustração de livros de LLJ em Portugal na primeira década do século XXI: caracterização, tipificação e tendências*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Sousa, C. P. (2015). *A importância da expressão plástica no 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Acedido em 27 de outubro, 2016, em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/228>
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmi, S., ... Tamburlini, G. (2016). *European declaration on the right to literacy*. Cologne: European Literacy Policy Network.
- Vieira, M. C. T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2, (4), 209-229.