

## O perfil leitor do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico: educação literária e construção da competência leitora

### The reader profile of the teacher of the 1st Cycle of Basic Education: literary education and construction of reading competence

Fernando Azevedo<sup>1</sup>

Maria da Graça Sardinha<sup>2</sup>

João Machado<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo analisa o perfil do professor do 1º Ciclo enquanto leitor e resulta de um inquérito por questionário, realizado nas escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho da Covilhã, distrito de Castelo Branco, em outubro de 2017. Com a aplicação deste questionário, os autores do estudo quiseram saber da preocupação dos professores sobre a sua formação implicada nos produtos culturais que os formam enquanto leitores; com os hábitos de leitura; com os tipos de leitura; com as necessidades reais da sua formação contínua; com a importância que atribuem a atividades relacionadas com a promoção da leitura; com as principais aprendizagens dos alunos através desta atividade. Os resultados apontam para a necessidade de apostar na formação leitora dos professores do 1º Ciclo, dado que estes são os mediadores, por excelência, da relação da criança com a leitura.

**Palavras-chave:** Leitura; Professor; Perfil de Leitura.

**Abstract:** This study analyzes the profile of the 1st Cycle teacher as a reader and results from a survey conducted in the public schools of the 1st Cycle of Basic Education in the county of Covilhã, district of Castelo Branco (Portugal), in October 2017. The authors of the study wanted to know what were the cultural products that implied teachers as readers; their reading habits; the types of reading; the real needs of their continuing education; the importance they attribute to activities related to the promotion of reading; the main learnings of the students through this activity. The outcomes point to the need to focus on the reading education of 1st cycle teachers, since these are the mediators, par excellence, of the child's relationship with reading.

**Keywords :** Reading; Teacher; Reading profile.

### Ensino-aprendizagem da leitura no 1º ciclo do Ensino Básico: breve reflexão

A formação de professores do 1º Ciclo de escolaridade, elementos que estabelecem a conexão das crianças com o texto literário por excelência, passa, em grande parte pelo investimento na capacidade leitora daqueles agentes curriculares, exigindo-se-lhes variadas leituras, para poderem, através delas, ensinar os alunos a ver o mundo e a intervir nele, ou seja, a assumir-se como cidadãos, capazes de agir e de participar na condução dos destinos da *polis*.

---

1 Centro de Investigação em Estudos da Criança - Universidade do Minho, Portugal. Doutor em Ciências da Literatura. Email: [fraga@ie.uminho.pt](mailto:fraga@ie.uminho.pt)

2 Universidade da Beira Interior, Portugal. Email: [mggds@ubi.pt](mailto:mggds@ubi.pt)

3 Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. Email: [joao.machado@ipcb.pt](mailto:joao.machado@ipcb.pt)

Longe vai o tempo em que o manual era um objeto cultural obrigatório, impositivo de uma determinada cultura, não permitindo ir além dele. Hoje, o professor dispõe de um conjunto de dispositivos que lhe permite, não apenas a utilização das propostas do currículo escolar, mas também a adaptação da escola a vários saberes, com a correção desejável de muitas assimetrias existentes, podendo ser colmatadas ao abrigo do artigo 3º (Princípios organizativos) da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, 14 de outubro). Nesse pressuposto, refere Custódio (2010, p. 235): “O conceito de currículo deve ser entendido enquanto instrumento de escolarização, gizado em função de um determinado sistema educativo.” Com efeito, o currículo propõe um “vasto conjunto de recursos disponibilizados aos alunos [...], onde se contam as fichas de trabalho, os guiões de leitura, as atividades de compreensão de texto, de interpretação, de análise, de recurso, de reconto e outros.” (CUSTÓDIO 2009, p. 151). Assim sendo, a escola tem vindo a ganhar legitimidade para disponibilizar outros textos, que, embora não estejam previstos nos normativos legais, contribuem para ir ao encontro das aprendizagens que os alunos já possuem, potenciando-as naquilo que é entendível como compreensão do mundo.

Igualmente, contrariamos a tendência para que os alunos conheçam apenas e exclusivamente textos e autores do cânone literário escolar. Ainda que o cânone literário escolar, pela sua natureza de textos modelares, se configure como *exemplo* para o conhecimento literário e cultural das gerações mais jovens, não o podemos ler como entidade estanque e encerrada aos naturais movimentos de homeorrese do sistema semiótico literário. Roig-Rechou (2010) alertou-nos para o facto de os cânones literários escolares, quando lidos numa perspetiva temporal, se configurarem frequentemente em linhas descontínuas e com sucessivas mudanças de orientação, mesmo do ponto de vista estético que servia como princípio de seleção.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, onde o ensino é globalizante, o Português é, sem dúvida, a área mais integradora, ao assumir, a abordagem expressivo-estética da língua, implicada no desenvolvimento cognitivo, linguístico e literário dos alunos. Ora, entendemos que a Lei de Bases do Sistema Educativo supracitada permite integrar na sala de aula um conjunto de textos que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Realce-se que é o conhecimento do mundo dos textos que ajudará a criança a ler, nas entrelinhas, muito daquilo que o texto diz, mas também todo um conjunto de informações que, não estando patentes, são indiciadas ou prometidas pelo texto literário na sua globalidade. A função da educação literária é, pois, a de ativar os intertextos fundamentais na leitura e interpretação do texto literário (MENDOZA FILLOLA, 2001; MENDOZA FILLOLA, 2003; ROIG-RECHOU, 2012). Conhecer textos e autores, assim como convenções estéticas, expressões hipercodificadas, estilemas, símbolos, etc., permite que o leitor se sinta membro de uma *casa comum* (AZEVEDO, BALÇA, 2016; AZEVEDO, 2013) e possa dialogar proficuamente com esses textos e autores e sobre esses textos e autores.

Além disso, os textos literários apresentam-nos determinados mundos possíveis, onde ocorrem situações, eventos, estados de coisas que, embora integrando o domínio da ficção, isto é, não sendo reais ou factuais, mantêm relações de diálogo com o mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores ou intérpretes. Assim, os textos literários permitem interrogar o mundo, pensá-lo de modos alternativos, ajudando o leitor – e pensamos na criança, que é ainda uma leitora pouco experiente nestes passeios nos bosques da ficção – a visualizar um mundo que nunca é passível de ser lido exclusivamente a preto e branco, mas para onde concorrem múltiplos pontos de vista complementares. A literatura ajuda-nos igualmente a pensar fora da caixa, antecipando mundos, situações, eventos...

Dado que o texto literário é construído a partir de uma interação sógnica complexa, que promove

deliberadamente a polifuncionalidade e a pluri-isotopia dos significados (SILVA, 2007), a sua leitura é necessariamente plural e requer, da parte do leitor, uma aprendizagem (a educação literária) e uma capacidade para ler numa multiplicidade de planos: a leitura na superfície do texto, mas também as leituras latentes e não explícitas.

Salientamos aqui, igualmente, importância da flexibilidade curricular, atualmente uma realidade, pois foram muitas as escolas que abraçaram projetos implicados na autonomia, tão justa como necessária. No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Este projeto abrange os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, cujos órgãos de direção, administração e gestão manifestem interesse na implementação do mesmo e visa a promoção de melhores aprendizagens indutoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, assumindo a centralidade das escolas, dos seus alunos e professores, e permitindo a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é plenamente garantido se o objeto dessa autonomia for o currículo.

O Despacho 5908/2017, de 5 de julho, ao permitir flexibilidade curricular e uma maior proximidade entre a escola e o meio, serve de manancial a um conjunto de escolhas que podem ir além do cânone escolar no que se refere à seleção de obras literárias. Conferindo autonomia às escolas no que concerne ao desenvolvimento de projetos, que podem abarcar várias áreas do conhecimento, potenciam-se indiscutivelmente as aprendizagens significativas dos estudantes, ou seja, todo o património cultural de que cada sujeito é já portador, por forma a interagir com as atividades curriculares, cuja finalidade é criar cidadãos ativos e interventivos na sociedade em que se inserem, para além do desígnio basilar de criar leitores (CERRILLO, 2007).<sup>4</sup>

---

4 Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Artigo 3.º *Princípios orientadores* (adaptado). A conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário, no âmbito do presente projeto, subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem
- b) Concretização de um exercício efetivo de autonomia curricular
- c) Garantia de uma escola inclusiva
- d) Promoção de maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário
- e) Mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos
- f) Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo
- g) Flexibilidade contextualizada na gestão do currículo
- h) Valorização da identidade do ensino secundário
- i) Conceção de um currículo integrador
- j) Assunção da importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens
- k) Valorização da língua e da cultura portuguesas
- l) Valorização das línguas estrangeiras
- m) Assunção das artes, da ciência e tecnologia, do desporto e das humanidades
- n) Promoção da educação para a cidadania
- o) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar
- p) Afirmção da avaliação das aprendizagens como parte integrante da gestão do currículo
- q) Promoção da capacidade reguladora dos instrumentos de avaliação externa
- r) Valorização da complementaridade entre os processos de avaliação interna e externa
- s) Reconhecimento da importância da avaliação externa e de outras modalidades específicas de avaliação
- t) Envolvimento dos alunos e encarregados de educação
- u) Reconhecimento dos professores enquanto agentes principais do desenvolvimento do currículo

## Metodologia

### População e amostra

A população a investigar por este estudo é a classe docente do 1º Ciclo das escolas públicas do concelho da Covilhã, distrito de Castelo Branco, numa zona interior de Portugal, sendo a amostra constituída por 28 sujeitos. A limitação do estudo a este concelho<sup>5</sup> deve-se à impossibilidade de integrar todos os outros professores do território nacional, sendo a escolha desta zona do interior também motivada pela facilidade de acesso aos sujeitos e pelo facto de um dos membros da equipa de pesquisa a ela se encontrar ligado, uma vez que é natural desta região, e exerce a docência na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

A investigação decorreu durante o mês de outubro de 2017, em sete das treze escolas do concelho da Covilhã, tentando assegurar uma razoável representatividade da amostragem. Segundo Ghiglione e Matalon (1993, p. 15), estamos perante uma amostra “[...] *enviesada*, visto que certos indivíduos tiveram mais hipóteses do que outros de serem escolhidos [...]”

Em investigação, de acordo com Krejcie e Morgan (1970), para uma população total de 44 sujeitos deverá ser prevista uma amostra mínima de 10 indivíduos (22.73% da população). Perante os valores que apresentamos, podemos considerar que a nossa amostra tem representatividade, pois para um total de 44 sujeitos, seleccionámos 28 indivíduos (63.6% da população).

### Aplicação e recolha de dados

O questionário foi a técnica selecionada. Para o efeito, sustentámo-nos em Ghiglione e Matalon (1993), em Tuckman (2000) e em Hill e Hill (2005), por esta técnica ser particularmente relevante, independentemente do tipo de investigação, permitindo estabelecer uma medição a partir das questões nele contidas.

### Procedimentos

Não havendo, nesta área de estudo, qualquer questionário validado que nos permitisse confirmar ou informar as nossas hipóteses, decidimos elaborar um documento que se adequasse aos nossos intentos. Com esta finalidade, foi construída uma matriz, cujos objetivos gerais apontam para a aferição dos hábitos de leitura dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O documento foi previamente apresentado a vários professores, especialistas das áreas da Língua Portuguesa e da Linguística, da Universidade da Beira Interior e de Estudos Sociais e Ciências da Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que sugeriram algumas alterações que considerámos por bem introduzir.

### Questionário

O questionário foi aplicado junto dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de

---

5 Designação administrativa portuguesa no âmbito da qual se divide o território.

indagar acerca dos seus hábitos de leitura, bem como da tipologia dos textos, sustentados no que Pedro Cerrillo(2006) entende por verdadeiros mediadores. O autor alerta para o seguinte:

“O sistema universitário actual proporciona-lhes [aos professores] uma formação que, no domínio da leitura, os capacita, no melhor dos casos, para que ensinem a ler, mas não para que criem e formem leitores. [...] O professor actual pode ter conhecimentos suficientes de organização escolar, de didáctica geral, de legislação educativa ou de psicologia evolutiva, mas não os tem nem no acto de ler, nem da linguagem literária, nem da análise de textos, nem da história da Literatura. O problema agrava-se quando, além disso, o mediador/professor não é um leitor habitual.” (CERRILLO, 2006, p. 38)

## Resultados

Em relação à questão *Sexo*, podemos afirmar que grande parte dos sujeitos é do sexo feminino, o que vai ao encontro do que em Portugal é, há décadas, a realidade do 1º Ciclo (já desde as escolas do Magistério).<sup>6</sup>

No que diz respeito ao *Escalão Etário*, verifica-se um desequilíbrio, pela ausência de sujeitos abaixo dos 30 anos e uma grande preponderância de professores na faixa 51-60 anos. Tais números são reveladores do envelhecimento e da não renovação do corpo docente, tendência visível, aliás, no relatório da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC) (2017, p. 66): dos 26 201 docentes de Portugal continental, apenas 331 (1.26%) se situam no escalão etário abaixo dos 30 anos.

No respeitante às *Habilitações Académicas*, mais de metade dos sujeitos (98.3%) obteve o grau de licenciado e mestrado. Neste parâmetro, e comparando com os dados do relatório da DGEEC (p. 68), verifica-se uma grande proximidade em relação à média nacional: do total de 26 201 docentes de Portugal continental, 23 628 (90.18%) concluíram a licenciatura, mestrado ou doutoramento.<sup>7</sup>

Na questão *Tempo de Serviço*, observa-se que a média é alta, os professores apresentam uma larga experiência neste nível de ensino, o que se pode considerar normal, se tivermos em conta os dados atrás apresentados sobre o Escalão Etário.

Os números relativos à *Frequência de ações de formação* mostram que a maioria dos sujeitos NÃO frequentou ações de formação. Entendemos que tal facto poderá vir a ter reflexos nos processos de ensino e de aprendizagem em geral e no da leitura em particular, fruto das mudanças que se observam neste campo e às quais já nos referimos.

Das ações de formação frequentadas, destacam-se: “Gestão de conflitos” (5 respostas) e “Quadros Interativos” (3 respostas), o que parece demonstrar a preocupação dos professores em relação aos problemas disciplinares e ao emprego das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na sala de aula.

Na questão 6, a *Leitura* foi escolhida em primeiro lugar por 88.5% dos sujeitos como a Atividade

6 Na página 56 do relatório *Educação em Números – Portugal 2017*, da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC), referente ao ano letivo de 2015-2016, verifica-se que, de um total de 26 201 professores do 1º ciclo a lecionar no continente, 22 798 são mulheres, o que perfaz uma “taxa de feminidade” de 87.0%.

7 Podemos afirmar que, apesar de exercerem docência no interior do país, os docentes investiram na sua formação, pois, pelo escalão etário, muitos terão obtido o grau de bacharel pelos antigos Magistérios Primários.

MAIS proporcionadora de ambientes de literacia<sup>8</sup>. As *Bibliotecas* foram escolhidas em segundo lugar e em terceiro lugar surgem as *Viagens*.

O *Cinema* surge no último lugar, o que mostra da importância cada vez menor desta arte no quotidiano dos portugueses.<sup>9</sup>

Em relação aos dados que questionavam sobre importância relativa atribuída às Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos, às *Visitas de Estudo* e aos *Livros do Plano Nacional de Leitura (PNL)*, 13 sujeitos atribuíram nota máxima às Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos e aos *livros do PNL*. Também as visitas de estudo foram apontadas por 10 sujeitos.

Estes dados não nos surpreendem, uma vez que as Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos Educativos são, na escola atual, por mérito dos professores bibliotecários, um meio proporcionador de entrada em projetos comuns.

Verificou-se que 17 dos 28 sujeitos procede à *Consulta de outros sites*, o que indica que parte dos professores do 1º ciclo recorre às novas tecnologias nas suas atividades letivas diárias.

Na pergunta *Quais?*, foram indicados 11 sites, dos quais destacamos “História do dia”<sup>10</sup> (5 repostas). Seguidamente, a Rede Bibliotecas e o Instituto Camões surgem com 2 respostas. Cabe ainda destacar que 11 sujeitos NÃO consultam qualquer site e que 6 sujeitos afirmam consultar sites, mas NÃO INDICAM QUAIS.

Sobre a importância atribuída a *Ter livros em casa*, *Integrar projetos de bibliotecas públicas*, *Integrar comunidades de leitores*, *Consultar websites*, 82.1% dos sujeitos indicaram com o grau máximo de importância o *Ter livros em casa*. Já 46.4% indicaram a *Integração de projetos de bibliotecas públicas*.

Frente a estes resultados, poderemos falar do ainda visível primado do LIVRO sobre todas as outras opções. Salientamos a unanimidade em considerar importante o *Desenvolvimento da competência literária desde a infância*.

Ao solicitar que indicassem quais os itens que mais contribuem para o desenvolvimento desta competência, as opções *Desenvolvimento da Competência Linguística* (71.4%) e *Desenvolvimento do Imaginário/Fantasia* (64.3%) foram os mais escolhidos em primeiro lugar.

Relativamente ao *Tipo de leituras* que fazem, não havendo limites no número de opções, os participantes no estudo indicaram quase em igual proporção todos os itens, exceto a *Poesia*, que surge apenas com 2 escolhas.

Convém realçar ainda que os mais escolhidos (15 respostas cada) foram *Ficção Contemporânea*

---

8 A literacia, designação comum no mundo académico europeu, refere-se a competências em uso que se relacionam com a capacidade de utilizar / mobilizar o conhecimento dos materiais impressos em situações práticas ou em situações de uso. O conceito de literacia é, assim, bem mais abrangente e extensivo do que o conceito de alfabetização. Ser alfabetizado significa saber ler e escrever. Dominar a literacia implica saber ler e escrever (ser alfabetizado), mas igualmente saber utilizar esse conhecimento para resolver problemas do quotidiano. A literacia refere-se, deste modo, a um saber em contexto, um saber em uso, um saber útil para a prática e para a resolução de situações com que nos deparamos no nosso quotidiano.

9 De acordo com dados da PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo, da Fundação Francisco Manuel dos Santos, o número médio de espetadores de cinema tem vindo a baixar desde a década de 60, passando de mais de 320 por sessão para cerca de 40. Fonte: <https://www.pordata.pt/Portugal>, acessado a 24 de outubro de 2017

10 História do dia: <http://historiadodia.pt/> (Este espaço foi, entretanto, desactivado). Rede Bibliotecas: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>. Instituto Camões: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/recursos-didaticos>.

e *Blogs/Internet*, indicando uma preponderância para tudo o que é mais atual, pois, como afirmamos, atualmente a leitura alicerçada em novos dispositivos, que exigem novas formas de ler, cabendo ao docente a seleção dos textos. Ora, os clássicos, como refere Azevedo (2013), continuam atuais e imprescindíveis no ensino/aprendizagem de competências várias.

Em relação à última pergunta do inquérito (*Que aprende a criança por meio da educação literária?*), por se tratar de uma questão de resposta aberta, a disparidade das respostas levou-nos a optar por elencar abaixo todas as ocorrências para demonstrar que os professores do 1º ciclo estão bem conscientes da variedade de aprendizagens que a criança alcança por meio da educação literária. Não podemos, no entanto, deixar de destacar as seguintes respostas:

Imaginário/Imaginação - 15 respostas

Criatividade - 9 respostas

Competência linguística - 7 respostas

Vocabulário - 7 respostas

Leitura - 6 respostas

Valores - 6 respostas

Esta classificação merece um comentário, em particular pelo facto de os *Valores* apenas obterem seis respostas. Como defendemos anteriormente: a leitura serve sobretudo para formar leitores capazes de “ler o mundo de uma forma não ingénuo e sofisticada” (AZEVEDO e MARTINS, 2011, p. 23), leitores capazes de se mostrarem como participantes da pólis. Para isso, o professor terá de ser ele próprio um leitor assíduo, atento, em permanente atualização, curioso, crítico, interventivo, que não atenda somente à sua formação institucional, mas que seja capaz de criar uma consciência crítica e social na escola e para além dela. Só assim poderá responder às exigências destes tempos, já que os níveis de leitura de um país estão em consonância com a importância social que se dá a esta atividade.”

## Considerações finais

Numa época de grandes desafios e em que todos os especialistas afirmam da importância da leitura e da literacia em leitura no mundo atual, a formação de professores mediadores de leitura está mais que nunca na ordem do dia. Como refere Pedro Cerrillo (2006), não basta ser capaz de transmitir mensagens com correção linguística, mas também com qualidade literária e que tenham capacidade para emocionar, fazer vibrar, sentir, sonhar ou partilhar.

Após a publicação dos resultados do relatório do *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), que apresentou a descida da literacia em leitura dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade, a professora/investigadora da Universidade do Minho Fernanda Viana apontava como causa da “doença” a falta de formação dos professores, salientando o abandono do PNEP, “apesar de todos os professores abrangidos dizerem que esta foi a formação de que necessitavam” (Ver entrevista ao Jornal Público de 06 /12/2017).

Nesta avaliação do PIRLS, pedem-se claramente competências que vão para além da decodificação do texto: “a noção de literacia em leitura assenta, não só no saber ler, mas também na capacidade de reflectir sobre o que se lê e na sua utilização para alcançar objectivos individuais e para a vida em sociedade”. (VIANA, in Jornal Público de 05/12/2017). Assim, este nosso estudo, apesar de algumas limitações,

pretende contribuir para a investigação na área da leitura, tentando alertar para a exigência da sua constante promoção e incentivando os intervenientes no processo educativo a investir na sua formação contínua, como leitores do mundo, mediadores numa escola que se pretende de excelência.

## Referências

- AZEVEDO, F. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária**. Guimarães: Opera Omnia, 2013.
- AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. Educação literária e formação de leitores. In: AZEVEDO, B. (Eds.), **Leitura e Educação Literária** Lisboa: Pactor, 2016, p. 1-13.
- CERRILLO, P. Literatura infantil e mediação leitora. In: AZEVEDO, F. (Coord.). **Língua Materna e Literatura Infantil**. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006.
- CERRILLO, P. **Literatura infantil y juvenil y educación literaria**: hacia una nueva enseñanza de la literatura. Barcelona: Editorial Octaedro, 2007.
- CUSTÓDIO, P. Análise e produção de materiais didáticos de Português no Ensino Básico: alguns princípios orientadores. **Exedra**, v. 2, p. 147-160, 2009. [www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2017/06/exedra-portugues-completo.pdf](http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2017/06/exedra-portugues-completo.pdf).
- CUSTÓDIO, P. O novo programa de Português para o 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações e perspetivas. **Exedra**, p. 235-244, 2010. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3399039.pdf>.
- DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (DGEEC). **Educação em números - Portugal 2017**. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito, teoria e prática**. Oeiras: Celta Editora 1993.
- HILL, M.; Hill, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2005. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2817/1/Formar%20leitores%20no%20ensino%20b%C3%AAsico.pdf>.
- KREJCIE, R.; MORGAN, D. Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**, v. 30, n. 3, p. 602-610, 1970.
- MENDOZA FILLOLA, A. **El intertexto lector**. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, 2001.
- MENDOZA FILLOLA, A. Los intertextos: del discurso a la recepción. In: MENDONZA, A. ; CERRILLO, P. (Coord.), **Intertextos**: aspectos sobre la recepción del discurso artístico. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha, p. 17-60, 2003.
- ROIG-RECHOU, B. -A. (2010). Educação literária e cânone literário escolar. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 75-79, jul./set. 2010. [revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/8124/5814](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/download/8124/5814).
- ROIG-RECHOU, B. -A. Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. **Educação**, Porto Alegre v. 35, n. 3, p. 362-370, set./dez. 2012. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/11769/8393>.
- SILVA, V. M. A. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Almedina, 2007.
- TUCKMAN, B. **Investigação em educação**. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.