

In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.  
ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online

## **Literacia, ensino da leitura e sucesso escolar**

Paes de Barros, C. G., Sousa, O.C., & Carvalho, C. (CIED)

### **RESUMO**

Nas últimas décadas, tem se observado uma crescente demanda pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social (Olson 2009). Essa demanda não se limita apenas ao contexto brasileiro, mas refere-se a um contexto mundial, que hoje coloca o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial das capacidades de leitura e escrita, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e o exercício efetivo da cidadania. O domínio de tais capacidades refere-se a um certo tipo ou nível de literacia que vai além da descodificação, diz respeito às diversas capacidades de leitura e escrita necessárias em diferentes práticas sociais. Partindo de uma parceria de investigação entre instituições de ensino superior em Portugal e no Brasil, temos vindo a reflectir sobre questões de currículo nos dois países.

### **ABSTRACT**

In the last decades, a growing demand for the domain of written language in all areas of social life has been observed (Olson 2009). This demand is not limited to the Brazilian context, but concerns a global context which now sets the domain of different language skills, especially skills in reading and writing as a condition for access to knowledge, social participation and effective exercise of citizenship. The domain of these skills concerns a certain type or level of literacy that goes beyond decoding, refers to the different reading and writing skills required in different social practices. From a research partnership between universities and research centers in Portugal and Brazil, we have been reflecting on issues of curriculum in both countries.

### **Introdução**

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo*

(Paulo Freire – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, nov. 1981).

Atualmente, em todas as áreas da vida social, pode ser notada uma crescente demanda pelo domínio da linguagem escrita em todas as áreas da vida social (Olson 2009). Tal demanda não se limita apenas ao contexto brasileiro, mas refere-se a um contexto mundial<sup>1</sup>, que hoje coloca o domínio das diversas capacidades de linguagem, em especial das capacidades de leitura e escrita, como condição para acesso ao conhecimento, à participação social e o exercício efetivo da cidadania.

Esse contexto mundial favoreceu a interlocução de pesquisadores de universidades brasileiras e portuguesas, através dos I e II Simpósios Mundiais de Estudos de Língua Portuguesa - SIMELP, que gerou um projeto de pesquisa interinstitucional e internacional, intitulado "O Ensino da Língua Portuguesa no Brasil e em Portugal: Bases Epistemológicas, Objetivos e Conteúdos", de que este texto é fruto e componente. Participam do projeto diversas universidades brasileiras e portuguesas: Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de Évora, Escola Superior de Educação de Lisboa, Universidade de Santarém, entre outras instituições.

No desenvolvimento das ações de pesquisa, interessa-nos a investigação dos fundamentos teóricos, conteúdos, formas e práticas de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos dois países. Neste momento, o subgrupo de que tomamos parte procura investigar, mais especificamente, as questões que envolvem o ensino-aprendizagem de leitura, observando documentos oficiais, concepções docentes e as práticas desenvolvidas em escolas públicas. No presente texto, trataremos das concepções de literacia e leitura nos documentos oficiais que referenciam os currículos de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> Observar, sobre esse assunto, o comentário presente no relatório do PISA 2000, disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>, acesso em 02/09/2011

## 1. Referencial teórico - a literacia em foco

No escopo deste trabalho, direcionaremos nosso olhar a partir da perspectiva da literacia crítica (Lankshear & Knobel, 1998; Shor, 1999; Luke, 2000), que se alia às correntes da crítica social. Na atualidade, boa parte dos trabalhos que discutem a lectoescrita por esse viés pautam-se nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, cujo mais famoso legado é a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o aprendizado desta não pode prescindir da leitura daquele. Ainda nas palavras do autor, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto, a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção entre o texto e o contexto” (Freire, 1992, p.11). Essa ligação é fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura, é essa compreensão crítica que promove a emancipação do pensamento, ampliando as capacidades de reflexão e atuação efetiva nas práticas sociais.

Nesse sentido, observamos que a assunção da expressão literacia crítica pela corrente da pedagogia crítica contemporânea, nomeadamente a australiana e pautada em Freire, assume contornos que vão além dos aspectos de *higher order comprehension*, ou seja, de competências individuais de leitura de nível superior, para assumir também uma postura sociológica de práticas situadas:

“(…) reading and writing are about social power and that a ‘critical’ literacy education would have to go beyond individual skill acquisition to engage students in the analysis and reconstruction of social fields. Teaching and learning literacy – shaping and constructing the uses of texts and discourses – requires a critical knowledge of and engagement with these fields” (Luke, 2000, p.4).

É sob essa ótica, então, que consideramos o domínio de capacidades de leitura e escrita referindo-nos a um certo tipo ou nível de literacia que vai além da decodificação da escrita, que diz respeito às diversas capacidades de leitura e escrita necessárias em diferentes práticas sociais. Tal domínio envolve implicações de diversas ordens – para muito além da aula de Língua Portuguesa – é preciso que os alunos saibam ler e escrever, de forma hábil e eficiente, em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar. É preciso ler um enunciado e um exercício de matemática ou de física, nesses contextos, não cabe apenas decodificar um texto, mas compreendê-lo, interpretá-lo. É

preciso que o aluno saiba ler e interpretar os dados de um infográfico ou um mapa para a aula de Geografia. É preciso apreciar as produções artísticas. É preciso ler e dar sentido aos poemas, mas também é preciso ler e compreender densos textos filosóficos.

A escola está envolta pelo mundo da escrita, assim como é toda sociedade ocidental – não há como passar pela sua casa, pela rua, pela cidade, pelo trabalho, pelo lazer sem a companhia das letras. Com o advento das novas tecnologias de informação, vivemos o apogeu da cultura da escrita – mas não somente: todas as linguagens se colocam e se levantam pedindo cada vez mais leitura, compreensão, resposta. Aliás é cada vez mais comum depararmos com pessoas que no dia-a-dia não têm hábito de ler livros, revistas, jornais, entretanto acedem rotineiramente a noticiários, entrevistas, debates, filmes, documentários, etc. Não tem por hábito a leitura impressa, mas estão em constante contato com toda uma panóplia de informação, discursos e linguagens que por sua vez exigem leitura, compreensão e resposta, do contrário, e utilizando uma metáfora de Paulo Freire (1992), atuaríamos apenas como um depósito de informações. Como defende o autor, “uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (1992, p.11). De acordo ainda com Freire, o ato de ler se constitui como um exercício dinâmico entre texto e contexto, linguagem e realidade, uma co-construção dialética que implica percepção crítica, das relações de poder, interpretação e re-escrita do lido.

Transpondo essa percepção “palavramundo” de Freire para os dias de hoje, poderíamos complementar aqui que o ato de ler hoje transcende a palavra escrita, visto estarmos inseridos num contexto de multiliteracias, onde as tecnologias digitais contribuíram por expandir o nosso leque textual. Como corrobora Figueiredo (2004), “nos nossos dias, adquirir literacia não é apenas aprender a codificar e descodificar as linguagens dos novos *media* – é também interiorizar, pela ação e pela interação, as culturas na qual esses novos *media* se inscrevem.”

Diante desse contexto, deparamo-nos com sérias questões educacionais que se colocam em função dessas demandas contemporâneas. Contraditoriamente, a escola parece não

corresponder a essa realidade social, observa-se que inúmeros alunos, mesmo após 11<sup>2</sup> ou 12 anos escolares, não conseguem participar ativamente de muitas dessas atividades letradas. Ter competências de literacias exige que o leitor vá além da construção de significados, mas que seja capaz de ser crítico, de analisar e identificar a origem e autenticidade dos discursos presentes em um texto e capaz de compreender o modo como foram construídos, suas entrelinhas, seus não-ditos e distorções. Torna-se necessário, portanto, saber selecionar as informações, desenvolver leitura crítica para poder posicionar-se, exercer sua cidadania e valer-se destas competências como ferramentas transformadoras da sua realidade individual e social.

Como destaca Pereira (2010: 19), “cada evento de literacia em que tomamos parte é estruturado por e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais..., a não ser que sejamos capazes de praticar uma *literacia crítica*.” Na sequência, a autora define a literacia crítica como “práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações tem sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto.”

No âmbito escolar, é preciso, então, destacar a necessidade de práticas pedagógicas promotoras de competências de literacia num sentido amplo, a partir de intervenção explícita, que seja capaz de desenvolver no aluno a competência de lidar com textos diversos, de forma crítica nos mais diferentes contextos.

Levando-se em conta a relevância dos documentos que referendam os currículos para as práticas de sala de aula, é fundamental compreender seus conceitos e referenciais. Assim, em nosso percurso de investigação, iniciamos o estudo por observar as concepções de leitura e de literacia que se encontram nos documentos que referendam os currículos de Língua Portuguesa nos dois países.

## **2. Concepções de leitura e de literacia nos documentos curriculares**

---

<sup>2</sup> O tempo escolar brasileiro começa a ter 12 anos no Ensino Fundamental a partir de 2004, os primeiros alunos a terem estudado os 12 anos escolares são os que terminaram esse ciclo apenas em 2011.

## 2.1. Leitura

### 2.1.1 O documento brasileiro

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Portuguesa (BRASIL/SEF/MEC,1998), apresenta-se uma concepção de leitura como um processo de compreensão em que entram em pauta as diversas estratégias de que o leitor lança mão ao construir seus conhecimentos sobre o texto:

**“A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão** e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que **implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.** É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas” (BRASIL/SEF/MEC, 1998: 69) (ênfase adicionada).

Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” estão fortemente pautados na concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 1979 [1929]) em que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico. Pelo excerto, observamos não somente a influência das teorias de leitura como também a presença de uma visão discursivo-enunciativa, (Bakhtin, 1979 [1929]). De fato, o documento enuncia a necessidade de se recorrer a estratégias de leitura e encaminha o trabalho para a formação de um leitor competente, proficiente, capaz de ler e escrever textos para as mais diversas necessidades da vida social.

Os PCN definem leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, capaz de ultrapassar o que é explícito, identificar implícitos, estabelecer relações intertextuais atribuindo sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. De acordo com o documento, “é o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas” (BRASIL/SEF/MEC, 1998, p. 69).

Assim, vemos que o documento enuncia a necessidade de se recorrer a estratégias de leitura, partindo, portanto, de um referencial que se fundamenta na psicologia cognitiva, na psicolinguística, além da linguística textual e em teorias do discurso. Todavia, apesar de sinalizar e recomendar esse trabalho, a forma com que se organiza o documento não é clara, já que, conforme já descrito em inúmeros trabalhos de investigação científica, tais teorias ainda não são conhecidas pelos docentes de forma a colocarem-nas em prática em suas aulas.

Configura-se, desse modo, um duplo impedimento para a concretização dessas teorias em aulas mais eficientes: de um lado, temos docentes cuja formação, deficitária nesses conteúdos e correntes teórico-metodológicas, não conseguem transpor os seus referenciais para suas salas de aula. De outro, os PCN mesmo, pela forma com que se organizam trazem dificuldades ainda maiores para a compreensão desses referenciais. Em todo o documento expressa-se a necessidade de se formarem alunos capazes de realizar atividades letradas, sendo capazes de vivenciar ‘um exercício efetivo de cidadania’, mas o que se concretiza de fato é um documento pleno de teorias, cujas recomendações carecem de conteúdos programáticos, de metas de ensino-aprendizagem, ou de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao final de cada ciclo.

A título de exemplificação, no que trata do ensino da análise linguística, o documento recomenda que o ensino parta do eixo USO – REFLEXÃO – USO, mas não há quaisquer indicações de como o professor transpõe essa ideia em suas aulas de Língua Portuguesa. Os PCN recomendam que os gêneros discursivos sejam os objetos de ensino-aprendizagem a partir dos quais a leitura, a produção escrita, a produção oral e a reflexão sobre a língua ocorram, entretanto, não há indicações de como essa mudança de foco, de eixo de ensino-aprendizagem possa ser concretizado em atividades. Uma das mais sérias consequências dessa situação é o fato de que alguns docentes, por não perceberem o conteúdo que se possa ensinar através de um dado gênero discursivo ou por não compreenderem/saberem como fazê-lo, concluem que não se deve mais ensinar gramática na escola.

É necessário ressaltar que consideramos que os PCN representam um avanço no sentido de que fundamenta as suas recomendações em teorias mais recentes e que nos parecem mais coerentes com as exigências da sociedade contemporânea. No entanto, na intenção de se criar um documento que dê liberdade às Secretarias de Educação ou às unidades escolares para adequarem seus conteúdos às realidades regionais gerou um fruto inesperado nas escolas brasileiras hoje que, acreditamos, seja uma profunda confusão quanto ao que se deve efetivar nas aulas de Língua Portuguesa. A propósito dessa confusão, discorreremos em outro texto. Neste momento, reforçamos a ideia de que é de suma importância, sobretudo tendo-se em conta a formação deficitária de muitos docentes brasileiros, que haja um referencial curricular que explicita diretrizes, metas de aprendizagem e competências que se deva alcançar em cada nível de ensino.

### **2.1.2. O referencial português**

No que tange ao ensino-aprendizagem de leitura, acreditamos que o documento português “Programas de Português do Ensino Básico” (2009) se diferencia do brasileiro justamente no aspecto que ressalvamos anteriormente, uma vez que explicita, de maneira bastante clara, as metas de ensino-aprendizagem para cada ciclo, as diretrizes curriculares específicas para os diferentes componentes do ensino-aprendizagem do Português, assim como para a aprendizagem da leitura.

Sua organização divide-se em fundamentos e conceitos-chave, opções programáticas organizadas para os três ciclos em que se encontram as competências que subjazem à enunciação de descritores de desempenho, organizados por ciclo, referenciais disponíveis e anexos onde constam materiais de apoio a lista de autores e textos recomendados para a leitura na escola. Tal organização privilegia uma progressão organizada em forma de competências para cada nível.

No entanto, no que concerne às diretrizes para a formação de um leitor proficiente, embora os descritores de desempenho sejam claros quanto aos conteúdos programáticos com operações de natureza diversa, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer, poder-se-ia desenvolver uma discussão mais aprofundada sobre os procedimentos a serem seguidos para o desenvolvimento dessa autonomia e proficiência no leitor. O Programa menciona “o recurso a categorias de carácter metalinguístico, metatextual e

metadiscursivo” (p.34) como forma de se ampliarem e consolidarem as aprendizagens e desempenhos mais proficientes, entretanto não desdobra o conceito do que seriam essas ‘categorias’, as quais, na realidade, são estratégias de ensino explícito que visam justamente promover uma maior proficiência de leitura e autonomia (Giasson, 2000; Solé, 1998, Viana, 2010). O ensino explícito da leitura, nesse contexto, torna-se imprescindível, do contrário, e o que se constata na grande maioria das salas de aula, é que o professor realiza todo um trabalho de interpretação e análise crítica textual, algumas vezes se vale de operações pré-leitura que estimulem o conhecimento prévio e a motivação para a leitura, mas encontra dificuldades em promover competências de nível superior de leitura e a autonomia do leitor para transitar em outros textos em outros contextos (Carvalho, 2010).

Por outro lado, a concepção de leitura abordada no documento português, apresenta-se de modo mais amplo, não apenas como um processo interativo em que contemplam competências várias para um leitor proficiente, como se observa em muitos excertos do documento, mas também como um processo amplo que envolve o domínio de literacias múltiplas:

“Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal” (2009, p.16)

Desse modo, observamos que essa concepção parte da ideia de que na interação (entre texto e leitor) o leitor é convocado a reconstruir os significados dos textos, a aprender com o texto, em um processo que parte da decifração das sequencias de grafemas para o acesso à informação semântica e à construção dos conhecimentos. Além disso, a leitura também é compreendida como uma atividade que vai além da mera interpretação do que texto escrito impresso, amplia-se para outros suportes e diferentes linguagens. Sob essa acepção, podemos observar que o documento amplia a ideia de leitura para a compreensão de textos em outras mídias e suportes.

## **2.2. Literacia**

Já no que concerne às concepções de literacia, observamos que os dois documentos oficiais não tratam desse conceito de forma explícita, situando-o nas práticas de que os alunos fazem parte dentro e fora da escola. Ao discorrer sobre a importância do ensino da leitura, os PCN trazem uma nota de rodapé que conceitua a literacia da seguinte forma:

“Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas” (BRASIL/SEF/MEC, 1998, p.21).

No entanto, apesar de o documento brasileiro não discutir ou fundamentar as questões que envolvem a literacia de forma explícita, como um fator atinente ao desenvolvimento de uma postura crítica do professor frente às questões ideológicas, políticas e sociais que envolvem o ensino e aprendizagem da leitura, observamos que os referenciais curriculares dos dois países direcionam o ensino-aprendizagem de leitura em função da formação de leitores críticos e proficientes, que saibam utilizar a linguagem nas diversas circunstâncias e esferas sociais. Nos “Programas de Português para o ensino Básico” (2009), encontramos a seguinte asserção:

“Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens” (2009, p. 63).

Como se vê, ainda que não seja uma “definição” de literacia, o excerto certamente traduz a necessidade de se refletir no ensino da leitura como um meio de acesso ao uso da linguagem de forma efetiva nas mais diversas possibilidades de comunicação. Desse modo, podemos considerar que o documento português encontra-se mais afinado com a ideia de que a escola exerce um papel significativo na constituição da literacia de seus alunos. É a principal responsável pela sua constituição e, por essa razão, deve ampliar as possibilidades de literacia para além daquelas que se constituíam tradicionalmente como ‘escolares’, a literacia informacional, visual, entre outras.

Como observamos, no que concerne a ideia, explícita ou não de literacia, os dois referenciais apresentam os seguintes eixos em comum:

- A componente leitura como exercício de cidadania e possibilidade de participação social;
- O contato com gêneros discursivos/textuais diversificados;
- O desenvolvimento de habilidades no aluno de interrogar, refletir, problematizar, debater, reformular, apreciar, comparar, categorizar e sistematizar.

Esses eixos podem colaborar para a promoção de práticas letradas, voltadas para a formação de leitores críticos e proficientes, apesar disso, em ambos referenciais há pontos específicos para o ensino-aprendizagem de leitura que mereceriam um melhor desenvolvimento:

1. Diretrizes pouco claras no que trata das recomendações sobre os modos como o professor poderia promover o desenvolvimento de capacidades de leitura, como por exemplo através do ensino de estratégias cognitivas, metacognitivas, das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto; do ensino explícito da observação das relações textuais, intertextuais e discursivas; entre outras.
2. Ausência de diretrizes para o desenvolvimento das capacidades leitoras e de atividades de leitura em outras disciplinas para além da de Língua Portuguesa. Tendo em conta que a atividade de leitura se torna mais significativa quando contextualizada, é fundamental que esta seja desenvolvida também em outras áreas. Há, nos dois programas, recomendações para essa articulação, mas não se observam tais diretrizes, por exemplo, nos programas de História e Geografia de ambos países, por nós consultados. Os referenciais brasileiros tratam dos temas transversais e recomendam o trabalho com a interdisciplinaridade, todavia, não explicitam a necessidade de que a leitura faça parte de um eixo comum de ensino-aprendizagem, indispensável para um bom desempenho em quaisquer áreas do conhecimento.

Há muito que se exigem diferentes capacidades de compreensão leitora e de escrita nos

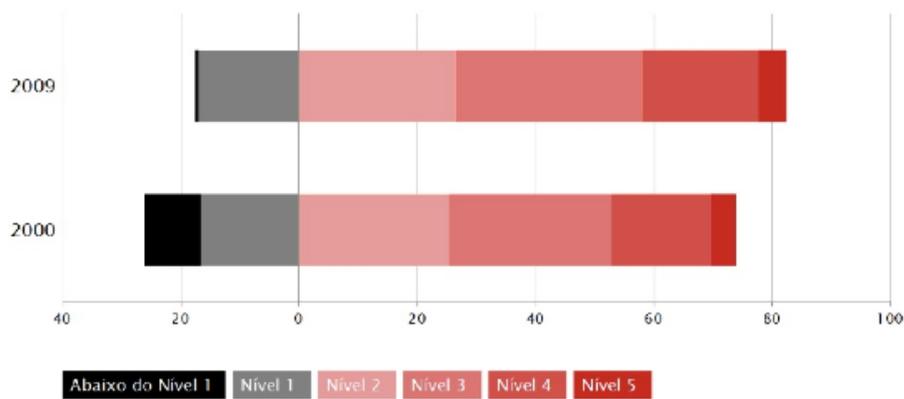
diferentes componentes curriculares. Costuma-se ouvir professores de história, geografia ou matemática, queixando-se de que seus alunos tem dificuldades para responder às questões das provas, não sabem resumir textos. No entanto, é raro observar professores dessas disciplinas relatarem que ensinaram seus alunos a fazer um relatório, apresentar um seminário ou mesmo discutir o conteúdo de um texto. Tais atividades são consideradas responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, mas deveriam ser partilhadas por profissionais de todas as áreas.

É importante se ressaltar, ainda, que a postura teórica adotada nos PCN representa um progresso também no que concerne ao enfoque leitor/produtor de textos. No entanto, ainda há uma grande distância entre a postura teórica adotada e as práticas de leitura e produção de textos em sala de aula. Além disso, como dissemos anteriormente, o professor que pretenda estimular os alunos a ler precisa estar atualizado com relação às teorias de leitura, à linguística textual e as teorias do discurso, para colocar em prática o que preconizam.

No contexto brasileiro, é fulcral que os fundamentos que alicerçam os documentos façam parte dos currículos de formação inicial e continuada dos docentes. Os dados do INAF (2009), ainda trazem resultados alarmantes acerca da literacia da população brasileira:

“O INAF - Leitura e Escrita 2009 - aponta que no Brasil há 7% de analfabetos, 21% de alfabetizados de nível rudimentar (conseguem localizar informações explícitas em textos muito curtos), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 25% de nível pleno (domínio completo das habilidades)” (PNLL, 2012, acesso em 27/02/2012).

No que concerne ao contexto português, ainda que no último exame do PISA, Portugal tenha alcançado a média da OCDE, os níveis de proficiência em leitura demonstram que há muito a ser feito. Como se observa no gráfico a seguir, aproximadamente 20% dos jovens possuem nível rudimentar (nível 1 e abaixo do nível 1), pouco mais de 20% possuem nível elementar (nível 2), quase 30% possuem nível satisfatório (nível 3) e aproximadamente outros 30% possuem proficiência de nível superior (níveis 4 e 5):



Fonte: GAVE (2010)

Diante desses dados, recordamos que é preciso ter em foco aquilo que Soares (2000: 25), alerta, discutindo os problemas de literacia no Brasil, “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor”. Observando esses dados, à luz do que nos foi possível refletir sobre os referenciais curriculares, acreditamos que, para que se possa pensar em melhores resultados e discorrermos sobre sucesso escolar, temos que levar em conta as reais possibilidades de efetivação das teorias em que se embasam os documentos oficiais. Defendemos, assim, a necessidade de cursos de formação de professores em que estes sejam convocados a conhecer e discutir as teorias e a planejar a sua prática de maneira reflexiva e emancipatória.

Nesse contexto, o projeto, ora em desenvolvimento, buscará conhecer melhor as práticas de ensino-aprendizagem da leitura através de inquéritos e desenvolver ações de formação de professores, procurando desenvolver com os docentes um referencial teórico que os preparem para atender as demandas de leitura da contemporaneidade (professores leitores críticos, formando alunos leitores críticos). Pretende-se, nessas formações, desenvolver em conjunto com os docentes, diagnósticos e planejamento de propostas de intervenção, com ações de ensino explícito da leitura como uma forma de emancipação do pensamento, como uma prática social que pode promover o posicionamento crítico nas diversas situações da vida social.

### Referências bibliográficas

- Abreu, M. (2001) Diferença e desigualdade: Preconceitos em leitura. In Marinho, M. (org.) *Ler e Navegar: Espaços e percursos da leitura*. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil - ALB, 139-157.

- \_\_\_\_\_ (2003) Os números da cultura. In Ribeiro, V. M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 33-45.
- Bakhtin, M. e Volochinov, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. 6a edição
- Brasil, SEF/MEC (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC.
- Carvalho, C.A.L. (2010). *Literacia/Letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, apresentada à Universidade Nova de Lisboa.
- Figueiredo, A. D. (2004). A língua portuguesa e o desafio das novas tecnologias: iliteracias e contextos. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISBN 972-31-1112
- Freire, P. – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, nov. 1981
- \_\_\_\_\_ (1982) *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003, 44ª edição.
- \_\_\_\_\_ (1992) *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- GAVE (2010) *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses*. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/402.html> (acesso em 20/02/12)
- Giasson, J. (2000) *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Halliday, Y. M. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. In Hasan, R. & Williams, G. (eds.) *Literacy in society*. Nova Iorque: Longman, 339-376.
- INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional: principais resultados. INAF Brasil 2009. Disponível em: [http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_final.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf) (acesso em 20/11/2011).
- Jolibert, J. (1994) *Formando crianças leitoras*. Porto alegre: Artes Médicas
- Kato, M. (1985) *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_ (1986) *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática.
- Kirsch, I. S e Jungeblut, A.(1986) *Literacy: Profiles of America's Young Adults. Final Report of the National Assessment for Educational Progress*. Princeton: N.J.: Educational Testing Service.
- Kleiman, A e Moraes, S. E. (1999) *Leitura e interdisciplinaridade – tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.

- Kleiman, A. B. (1989a) *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2ª edição. Campinas: Pontes, 1996.
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et Inégalités Scolaires - Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: P.U.L.
- \_\_\_\_\_ (1995) *Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_ (1999) *L'invention de l'illettrisme: théorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte.
- Lankshear, C. e Knobel, M. (1998) *Critical Literacy and New Technologies*. *The American Education Research Association*. San Diego, 1998.
- <http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html>
- Luke, A. (2000) *Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(5), 448-46
- MEC/INEP (2004) *Resultados do SAEB 2003* – disponível em <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf> (acesso em 01/09/2010).
- MEC/INEP (2001) *PISA 2000 – RELATÓRIO NACIONAL* – disponível em <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf> (acesso em 02/09/2010).
- MEC/INEP (2005) *Melhora desempenho brasileiro no PISA* – disponível em [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04\\_51.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm) (acesso em 09/08/2005).
- MEC/INEP (2011) <http://inep.gov.br/imprensa/noticias/internacional/news1002.htm>. (acesso em 27/02/2011).
- PNLL (2012) Programa Nacional do Livro e da Leitura, *justificativa* disponível em: <http://189.14.105.211/conteudo/c00006/Justificativa.aspx> (acesso em 27/02/2012)
- Olson, D. (2009). *Education and Literacy*. *Infância y Aprendizaje*, 32 (2),141-151
- Soares, M. B. (2000) *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In Zilberman, R. e Silva, E. (org). *Leitura Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 5ª edição.
- Solé, I. (2000). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Shor, I.(1999), *What is Critical Literacy?* *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 1(4). <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html> (acesso em 25/02/2012)
- Viana, F. L; Ribeiro I. S.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça,

S. e Pereira, L. (2010) *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina

UNESCO: <http://www.unesco.org>