

LEITURA, LITERACIA E ESCOLA: CONSTRUÇÕES (IM)PERFEITAS

Maria da Graça Sardinha
Universidade da Beira Interior
mggds@ubi.pt

João Machado
Instituto Politécnico de Castelo Branco
joao.machado@ipcb.pt

Resumo

Neste trabalho, propomo-nos abordar o tema da leitura, conceito constantemente recontextualizado, fruto de dinâmicas modernas, consideradas mais integradoras. Com efeito, neste mundo da globalização e da informação, parece nunca terem existido tantos livros e tantos leitores, reiterando-se, continuamente, o lugar imprescindível da prática da leitura. Haverá, certamente, razões justificativas do tipo de leitor e das diversas situações de leitura, mas será que as leituras e o modo como elas são feitas configuram o estilo de leitor que esta sociedade em mudança exige? Nesta perspetiva, à escola, enquanto cenário de aprendizagens mais formais, impõe-se um grande desafio, esperando-se que saiba adequar os currículos às exigências da complexidade crescente do mundo contemporâneo, operando transferências de vida, para ela própria se transformar em *escola-vida*.

Palavras-chave: leitura, literacia(s), escola

Introdução

Portugal propôs-se, desde a sua entrada na então nomeada Comunidade Económica Europeia, a aumentar os indicadores de desenvolvimento integrado, de modo a convergir com a média dos restantes parceiros da atual União e dos países ditos desenvolvidos. [1] Pensamos poder afirmar que se observaram realizações notáveis, [2] sendo que a nossa sociedade está hoje mais aberta, flexível, cosmopolita e culturalmente diversificada. [3] No entanto, problemas de vária ordem continuam a persistir, gerando-se contradições e interrogações sobre os caminhos a seguir, particularmente no que se refere ao surgimento de um novo paradigma, emergente da mudança do ensino mais tradicional da leitura/escrita, para um mais dinâmico, porque baseado em suportes virtuais.

Como professores da área do conhecimento das Letras/Humanidades, mais concretamente de Língua Portuguesa, sentimos uma preocupação acrescida em relação aos domínios da linguagem, da sua especificidade e da importância evidente de que ela se reveste no mundo atual. Sabemos que todas as atividades humanas dependem, em grande parte, da capacidade que temos de comunicar e que, tanto mais eficazmente o fizermos, tanto melhor conseguiremos alcançar os nossos intentos como cidadãos ativos e interventivos.

1- Da leitura e dos processos a esta associados

Para que ganhe sentido a ação interventiva de qualquer sujeito na sociedade, saber ler é, hoje, um processo considerado fundamental, na perspetiva da compreensão. cremos, no entanto, que as práticas de leitura no nosso país, quando equacionadas à luz das necessidades reais da população, parecem padecer ainda de muitas limitações, algumas delas aprofundadas ao longo deste estudo. Neste sentido, entendemos que, desde muito cedo, a escola e a sociedade devem reconhecer na leitura (e nas práticas a esta associadas) a urgência de um movimento de renovação e recontextualização, uma vez que, pela sua transversalidade, ela é pedra basilar de todas as aprendizagens, abrangendo as distintas áreas do conhecimento, pois, sem a capacidade de compreender os escritos, não é possível aos sujeitos desenvolverem competências no âmbito da literacia, seja qual for o domínio.

Lembramos o Relatório elaborado pela UNESCO (1996), coordenado por Jacques Delors, onde se colocava em evidência um conjunto de saberes exigidos a uma sociedade que constantemente se altera e se renova. No mesmo fluir, tendo em conta esta desejável renovação, na Cimeira de Lisboa de 2000, estabeleceram-se objetivos referenciais a atingir, por forma a que a União Europeia (grande comunidade de 500 milhões de habitantes) pudesse apresentar-se como uma referência mundial, a partir de 2010, onde, alguns desses objetivos passavam pela redução do número de *maus leitores* em 20%, tendo como referência os valores do início do século.

Porém, igualmente fruto da própria atualidade, entrosada nos meandros da(s) literacia(s), torna-se difícil definir, de forma inequívoca, o que é ler, que competências são exigidas ao leitor capaz (bom leitor) e, em consequência, como se forma um leitor-modelo *crítico* que, no dizer de Eco (2004), vai muito além do leitor-modelo *ingénuo*. De facto, segundo o autor, o texto, ao ser lido, produz o seu próprio leitor-modelo,

significando que se preveem, no mínimo, dois tipos: um *leitor ingénuo*, que dá conta de uma interpretação semântica e um *leitor crítico*, que se envolve em percursos de construção de sentido. Neste âmbito, entendemos a literacia e a leitura como conceitos e/ou práticas associadas, não sobrevivendo uma sem a outra, pois ambas são indispensáveis à construção do conhecimento do sujeito, ou seja, da sua *narrativa pessoal*. (Castro Pinto, 2002)

Ora, têm sido vários os estudos, sejam nacionais ou internacionais, que se referem a um número significativo de alunos com lacunas na aprendizagem e desempenho na leitura, sendo que, à medida que a escolaridade avança, mais parecem crescer as dificuldades na compreensão do sentido dos textos que, por sua vez, se vão tornando cada vez mais densos, abstratos, técnicos e gramaticalmente complexos. (Scott, 1993) Tal problemática surge muito cedo, merecendo a atenção de vários investigadores.

Em Barbeiro (1999), encontramos a importância da consciência metalinguística na aprendizagem da leitura, merecendo ser treinada na escola; para Sim-Sim e Viana (2008), a consciência fonológica, ou a falta dela, são pré-requisitos a ter em conta no início da aprendizagem; Sequeira (1988) problematizou, baseando-se nas teorias de processamento da informação, a falta de treino da(s) memória(s); em Bradshaw *et al.* (1977), focaram-se as dificuldades associadas às diferentes especializações dos hemisférios cerebrais; os fatores constitucionais, intelectuais, ambientais, emocionais foram enfatizados por Swaby (1989); Palincsar e Brown (1987) deram conta da confusão cognitiva como fator impeditivo na aprendizagem da leitura; Sardinha (2005) demonstrou que o desenvolvimento das estruturas cognitivas linguísticas e culturais estabelece uma relação de causa/efeito na compreensão em leitura.

2- Suportes de leitura

Não merece qualquer contestação que os finais do século passado e o início do presente século trouxeram a imersão numa *nova cultura*, a cultura mediática que, a par da tecnológica, tornou o homem protagonista de novos paradigmas do conhecimento. Com efeito, as alterações observadas no plano das estruturas sociais, e muito particularmente na escola, fazem com que relações de natureza e âmbitos distintos se vão estabelecendo, rompendo com algumas perspetivas antigas. De facto, no contexto educativo, entendido como o espaço e o tempo onde se (re)formulam expectativas diversas, de onde emergem

sucessivas gerações, a leitura continua a deter um lugar de privilégio, enquanto processo responsável por uma nova forma de identidade (associada à entrada formal no universo da literacia), sendo que esta nem é definitiva – ao apresentar carácter de intemporalidade –, nem pode ser assumida sem uma participação na sociedade a que se pertence, como, aliás, refere Castro Pinto (2002). Assim, em cada sujeito leitor, reitera-se a esperança de que faça da leitura um projeto de vida, exigindo-se à escola uma atualização ao nível das práticas que a renovação do conceito vem impondo, para que a narrativa de cada sujeito se vá enriquecendo pessoal, cultural e socialmente.

Por conseguinte, sendo a escola o cenário por excelência da aprendizagem mais formal da leitura, e conscientes dos limites e inovações desta nova sociedade do conhecimento, estamos convictos de que a aquisição e desenvolvimento de competências nesta área estão, igualmente, condicionados por certas características inerentes aos contextos escolares, tais como a ausência de práticas efetivas de leitura, ausência de suportes diversificados, a par do surgimento de outras áreas emergentes, que, assumindo uma atitude considerada mais pragmática, em nada, ou em quase nada, valorizam as práticas de leitura. É claro que, a somar a estes aspetos, apresenta-se ainda a cultura assente no primado do livro, atualmente colocada em questão, que autores como Martins (2010) e Pires (2001: 26) têm vindo a evidenciar ao referir-se a este artefacto como algo indispensável na cultura dos sujeitos: “O acesso à herança cultural através do livro permite um autoconhecimento que funciona como construção de personalidade e como via de socialização [...]” Em suma, o fim da galáxia Gutenberg, princípio da era Marconi, ou a coexistência de ambas em simultâneo, tem alimentado várias querelas.

Nesta realidade, o mundo dos novos *media* está imparável, parecendo não deixar espaço para os valores da tradição e do passado, da história e da memória, aparentemente rendidos a uma espécie de letargia, que a poucos parece afetar e cujos conhecimentos, tal como a aprendizagem da leitura, exigem calma e ponderação, perspectiva contrária à velocidade do momento que vivemos. (Martins, 2010)

Apesar desta constante mutação, lembramos a perspectiva de Aguiar e Silva (1987), segundo a qual, e cada vez mais, para todo e qualquer povo/país, a educação linguística e literária constitui o fator incontornável e nuclear da construção da identidade histórico-política, social e cultural dos seus cidadãos, trazendo consigo, ou em si, a sinergia de todas as suas aprendizagens sapienciais e do seu desenvolvimento ontogenético.

3- Seleção de leituras

Aproveitando esta pluralidade de pontos de vista, então que leitura ou leituras do mundo se devem levar a cabo, na escola, no âmbito da literacia, suscetíveis de potenciar a qualidade de vida dos sujeitos, nesta sociedade crescentemente globalizada? Como levar os sujeitos, através deste instrumento fundamental, a descobrirem-se a si próprios, a descobrirem outras experiências, outros valores e outros mundos, a gerirem eficazmente o presente e a antecipar o futuro? Que tipos de leituras fazer, em detrimento de outras? Que modos e formas de ler?

No âmbito do estudo da língua e divulgação do Português, Baptista (2003) preconiza a constituição de um *cânone de autores*, referência antológica, englobando géneros e subgéneros, representativo dos diversos nomes que, pela sua relevância, se tenham destacado no drama, na lírica e na narrativa, podendo mesmo fugir-se do campo estritamente literário. Assim, poder-se-ia promover um ‘diálogo’ profícuo, capaz de mostrar cabalmente todas as criações, quer através de obras reconhecidas, quer por meio de textos tradicionais, ou ainda por contacto mais direto com o que se vai produzindo em debates, congressos e conferências. Nesta perspetiva, existe toda uma panóplia de textos que deve ser levada à escola (independentemente da sua classificação em tipologia ou modelo), pois, na opinião de Esteves Rei (1999), todos eles servirão sempre, embora com objetivos diferenciados. A mesma opinião tem Fonseca (1994: 152), quando refere:

A atribuição de uma maior ou menor importância no ensino aos diferentes tipos de discurso pode reger-se por critérios vários, mas é fundamental privilegiar os que apresentam um maior grau de complexidade e dificuldade aliado a uma maior representatividade cultural.

Enquanto docentes, concordamos com os autores supracitados, lembrando, no entanto, a adequação ao público visado, mas destacando que o texto literário, aliado às distintas formas de se interrogar, pode constituir modos de leitura, potenciadores do desenvolvimento do pensamento atuante, capaz de reconhecer, alinhar e fixar factos numa ordem necessária às aprendizagens significativas, preconizadas por Ausubel (2000, cit. Azevedo, 2009). A leitura daqueles textos, aliada a práticas de compreensão, forma sujeitos pensadores, livres e interventivos, responsáveis pelas suas escolhas, como defende Eco (2004: 148), ao dizer-nos: “[...] se o fenómeno da pluralidade das

interpretações é um facto, o conteúdo de uma, duas ou mais interpretações não é um facto: é uma opinião, um comportamento proposicional, uma crença, uma esperança, um auspício, um desejo.”

Neste sentido, acreditamos que o texto literário comporta universos que levam a leituras que não se reduzem a comportamentos de tipo “ingénuo ou gastronómico, ausentes dos bosques da ficção” (Azevedo, 2007: 151), ao criar gradualmente uma consciência e uma destreza metalinguística e metatextual que outras tipologias textuais não conferem, questionando a possibilidade de compreensão da pessoa humana como um ser unidimensional, proporcionando-lhe, assim, nas sucessivas interações, o grau de cooperação interpretativa presente em Eco (1986, 2004). Com efeito, na ótica deste autor, assim se devem formar sujeitos pensantes e atuantes, capazes de leituras plurívocas, experimentando a língua na sua pluralidade de contextos e funções. Todavia, cremos que, numa sociedade agitada e voraz, com gerações presas a modalidades várias, como as redes sociais, os jogos eletrónicos ou o *zapping* televisivo, não se afigura tarefa fácil formar o tipo de leitor encontrado em Eco (2004). Cabe, em nossa opinião, à escola, como verdadeira agência de literacia, a árdua missão de contrariar tais tendências, formando leitores com “comportamentos interpretativos diversos, em função dos objetivos da leitura, tipo de textos e contextos em que ela tem lugar.” (Azevedo, 2007: 151)

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura deve iniciar-se desde muito cedo, mais especificamente nos primeiros anos do ensino básico, incluindo mesmo o pré-primário, ganhando complexidade e profundidade ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Para Barbeiro (1994), no início da escolaridade, seria desejável que a criança possuísse alguns mecanismos facilitadores da aprendizagem da leitura: conhecimento geral acerca da linguagem escrita, nomeadamente as funções específicas relativas à linguagem oral na comunicação, consciência de unidades fonológicas, como a sílaba ou os fonemas, consciência da unidade palavra, consciência da estrutura palavra, consciência da ordem das palavras e de outros aspetos sintático-semânticos, consciência de aspetos pragmáticos.

Também no dizer de Sim-Sim (2009), a aprendizagem da leitura depende de práticas pedagógicas que impliquem, no início, aspetos conducentes a um ensino integrado de *facilitação de procedimentos*, tendo o professor a consciência de que há etapas fundamentais a serem trabalhadas: juntar fonemas para decifrar palavras, tornando-as mais fáceis de identificar; segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e

sílabas), contrariamente a unidades mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas); trabalhar a segmentação fonética e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas, que são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonética; exercitar a capacidade para soletrar as letras de uma palavra, o que depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas; exercitar a decifração, pois a sua eficácia aumenta quando as atividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala.

Após a passagem por várias etapas de aprendizagem e evolução leitora, ao chegar ao final do ensino secundário, espera-se que o sujeito leitor tenha atingido um patamar elevado em relação a todas as componentes dos programas, em geral, e ao da capacidade leitora, em particular, pois esta, graças à sua transversalidade, vai sendo desenvolvida, ano após ano, em todas as áreas do conhecimento, nomeadamente para compreender os temas, estudar as matérias e responder a testes de tipologia diversa. Tal princípio é preconizado no nº 3 do artigo 9º do Decreto-Lei 268/89, de 29 de Agosto, do Ministério da Educação, [4] que define os Planos Curriculares dos ensinos Básico e Secundário, enfatizando que todas as componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento das competências do aluno, no âmbito da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Porém, ao longo dos anos em que temos lecionado no ensino superior, vimos observando nos alunos alguns problemas de compreensão no âmbito dos textos apresentados, desconhecimento de temas, factos e ideias que deveriam estar já consolidados e que, em consequência, nos têm dificultado o avanço na leção das matérias previstas nas respetivas unidades curriculares. Despertos para esta realidade e conscientes de que leitura e cultura vão a par, como atrás referimos, reiteramos a ideia de uma verdadeira escola, já que esta deve ser a principal agência de literacia, promotora da formação do modelo de leitor proposto por Umberto Eco (2004).

4- Dos estudos e das agências de literacia

Perante as dificuldades reveladas pelos alunos no campo da leitura, vários responsáveis pela área da educação em Portugal têm promovido a participação do nosso país em estudos nacionais e internacionais sobre a proficiência leitora. Como exemplo, damos os conhecidos Relatórios PISA (*Programme for International Student Assessment*), [5] da

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – considerado o mais prestigiado estudo internacional sobre literacia, cujos resultados demonstraram que a realidade portuguesa é pouco confortável, afastando-se das percentagens apresentadas pelos restantes países daquela organização, longe de corresponderem aos anseios de todos os intervenientes no processo educativo. Ainda assim, o PISA 2009 trouxe-nos alguns indicadores de que aquela realidade tem vindo a mudar, encontrando-se agora numa fase mais positiva. [6]

Se recuarmos um pouco no tempo, observamos que a situação relativa à literacia leitora tem sido, desde há algum tempo a esta parte, motivo de preocupação. De facto, Portugal participou em outros estudos internacionais sobre literacia em leitura a partir dos anos 90, tais como o IEA (International Association for the Evolution of Educational Achievement), em 1991, e o IALS (International Adult Literacy Survey), em 2000 e 2003, tendo os alunos portugueses obtido resultados considerados fracos, em comparação com os dos restantes países.

Veja-se ainda o estudo coordenado por Maria de Lurdes Lima dos Santos, intitulado “A Leitura em Portugal”, de 2007. [7] Os resultados ali apresentados levam-nos a inferir que a situação é análoga àquela que temos vindo a apresentar, ou seja, que os alunos portugueses apresentam um grave défice de compreensão leitora, sendo este comprometedor da aquisição das informações contidas nos textos. Igualmente, Neves, Lima e Borges (2008) têm desenvolvido trabalhos enquadrados na promoção da leitura, potenciando as parcerias com o PNL (Plano Nacional de Leitura), [8] no sentido de melhorar a compreensão leitora dos sujeitos.

É hoje ponto assente que o PNL se apresentou com carácter de urgência em 2006, quase como um desígnio nacional, com o programa *Ler Mais*, tentando desenvolver práticas de leitura no nosso país. Fundamentalmente, procurou implementar políticas de leitura que levassem o livro à escola, mais particularmente a literatura infanto-juvenil. Posteriormente, o projeto alargou-se a outras vertentes da sociedade, facilitando o acesso a obras de natureza variada. Os resultados alcançados (e que anualmente são apresentados em relatório) [9] permitem verificar que, tanto as escolas, como as famílias e a sociedade em geral se têm mostrado sensíveis aos projetos, que sistematicamente vêm promovendo práticas de leitura, tentando dar-se início a uma substancial mudança nas mentalidades, ao facilitar-se o acesso aos livros a sujeitos oriundos de camadas menos favorecidas que, de outro modo, estariam arredados deste contacto privilegiado com a leitura. [10]

Também na promoção da leitura e formação de leitores, as BE/CREs (Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos) têm tido um papel de relevo nas escolas, ao estabelecerem pontes com os currículos e ao instituírem parcerias com as restantes bibliotecas, quer públicas (municipais), quer universitárias.

Em suma...

Este dilema que envolve o campo da leitura e todo o seu ensino/aprendizagem na escola, e para além desta, esteve na origem da criação dos novos programas (Programas de Português do Ensino Básico – 1º, 2º e 3º ciclos), [11] na tentativa de se alterar o paradigma de documentos sustentados nos princípios de há 20 anos e que já não respondem às exigências do mundo atual. Vejamos, em linhas gerais, os parâmetros considerados mais vinculativos que, de um modo ou outro, enquadram a mudança:

- Análise das práticas pedagógicas;
- Avanços metodológicos na didática da língua;
- Reflexão sobre a organização curricular;
- Mudanças sociais e culturais.

Eis ainda alguns Referenciais de sustentação e enquadramento do Novos Programas de Português:

- Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001)
- Programa Nacional de Ensino do Português (2006)
- Plano Nacional de Leitura (já por nós mencionado) (2007)
- Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) [12]
- Dicionário Terminológico (citado mais adiante) (2008)

Enquanto agentes de literacia e cientes desta problemática que, em nosso entender, vem exigindo novos paradigmas de ensino/aprendizagem, tentaremos, sempre que possível, continuar a investigar acerca dos hábitos de leitura dos sujeitos (alunos), bem como a sua influência nos desempenhos cultural e linguístico que, por sua vez, se refletem na compreensão em leitura e são, concomitantemente, influenciados por esta.

Notas

[1] Quadros Comunitários de Apoio I, II e III

[2] A rede de autoestradas, construída desde então, permite uma mobilidade outrora inimaginável

[3] De um país de emigrantes, Portugal passou a integrar na sua escola crianças de diversas proveniências e etnias. A título de exemplo citamos o documento da presidência do Conselho de Ministros, “Imigração em Portugal”, de 2009, onde se mostra a importância e a preocupação de elaboração de currículos específicos. Aliás, o artigo 8º do Decreto-Lei 6/201 de 18 de Janeiro, instituiu a possibilidade de ser lecionado nas escolas o Português como língua segunda. Posteriormente, o Despacho Normativo 7/2006, de 6 de Fevereiro, trouxe princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação de atividade curriculares e extracurriculares a desenvolver na escola, no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.

[4] http://sitio.dgide.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/622/Guia_Ensino-Secundario_PMF.pdf, acessado em 14 de Outubro de 2010

[5] O PISA de 2000 incidiu sobre uma nova forma de avaliação do desempenho dos alunos:

- a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar;

- a literacia em leitura, matemática e ciências;

- a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações.

Foi, no entanto, a capacidade leitora de cerca de 265 000 alunos, de 15 anos de idade, que mereceu maior destaque. Assim, “a ênfase foi posta no domínio da leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios.” (Relatório PISA, 2000: 1)

Nos resultados globais, verificou-se que, ao nível da proficiência leitora, Portugal aparece no 26º lugar, entre os 32 países participantes, resultado que ilustra as lacunas dos nossos alunos em matéria de compreensão leitora.

Igualmente, o PISA de 2003 não trouxe grandes novidades porque os alunos “evidenciam na globalidade um desempenho mediano, quando será desejável atingir um nível de proficiência superior em língua portuguesa”.

[6] Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas - leitura, matemática e ciências -, desde que Portugal participa no PISA. Entre 2006, data da última avaliação do PISA, e 2009 verificaram-se progressos consideráveis nos resultados de Portugal. Portugal é o segundo país que mais progrediu em ciências e o quarto país que mais progrediu em leitura e em matemática.

Pela primeira vez, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009.

(Fonte: Organização dos estados Ibero-americanos - <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8005>, acessado em 7 de Fevereiro de 2011)

[7] PDF – Portal do governo sobre o Plano Nacional de Leitura.

[8] Iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumido como uma prioridade política.

Criado em 2006, destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura.

Fonte: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/uploads/relatoriosintese.pdf>, acessado em 2 de Setembro de 2010

[9] Como exemplos, damos os relatórios do GEPE: “Os estudantes e a leitura”, de 2007, de Lages, Liz, António e Correia; “Relatório de avaliação do 4º ano do Plano Nacional de Leitura”, de 2010, de Costa, Pegado, Ávila e Coelho

[10] Retomamos o PISA 2009 que revela que alunos de famílias menos favorecidas têm melhorado os níveis de leitura, não se devendo assumir que “alguém oriundo de meios desfavorecidos é incapaz de

grandes realizações”. (Pinto Ferreira, representante português ao comité do PISA, in *Jornal de Negócios – Educação*, de 29 de Março de 2011, pág. 31)

[11] Ministério da Educação – NPP, <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/default.aspx>, acessado em 12 de Setembro de 2010

[12] “...importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.” in 1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, 2007, p.238), <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RecomendacoesCIEP.pdf>, acessado em 24 de Novembro de 2010

Bibliografia

Aguiar e Silva, Vítor (1987). “Língua materna e sucesso educativo”, in *Revista diacrítica*, nº 3-4, 1988-1989. Braga: Universidade do Minho, pp. 17-24

Ausubel, David (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers

Azevedo, Fernando (2007). “Nota de abertura”, in *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Fernando Azevedo (coord.). Lisboa: Lidel

Azevedo, Fernando (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras em contexto não escolar”, in Fernando Azevedo (coord.), *Formar Leitores – Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 149-164

Baptista, Fernando (2003). *Tributo à Madre Língua*. Coimbra: Pé de Página Editores

Barbeiro, Luís (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Bradshaw, John; **Bradley**, Dianne; **Gates**, Anne e **Patterson**, Kay (1977). “Serial, parallel or holistic identification of single words into visual fields?”, in *Perception and psychophysics*, 21 (5), pp. 431-438

Castro Pinto, M^a. da Graça (2002). “Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal”, in Rui V. de Castro (dir.), *Revista portuguesa de educação*, Vol. 15, nº 2. Braga: Universidade do Minho, pp. 95-123

Delors, Jacques *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. 3ª edição. Porto: Edições ASA

Eco, Umberto (1986). *Lector in Fabula: a compreensão interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Editora Perspectiva

Eco, Umberto (2004). *Os Limites da Interpretação*. 2ª Edição. Algés: Difel

Esteves Rei, José (1999). “A escrita escolar ontem e hoje: da composição retórica à composição literária e desta à tipologia textual solicitada à escola pela sociedade do nosso tempo”, in *Actas do II Encontro Nacional da APP: Aprendendo a Ensinar Português*. Lisboa, pp. 229-240

Fonseca, Fernanda (1994). *Gramática e Pragmática - Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora

Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação

Gabinete de Avaliação Educacional (2003). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2002*. Lisboa: Ministério da Educação

Gabinete de Avaliação Educacional (2007). *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação

Gabinete de Avaliação Educacional (2010). *PISA 2009 - Competências dos alunos portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE (2007). *A leitura em Portugal*. M^a. de Lourdes Santos (coord.), José Neves, M^a. João Lima e Margarida Carvalho. Lisboa: Ministério da Educação

Martins, Ernesto Candeias (2010). *Luzes e sombras em tempos de rupturas. Educação e Ética nos laços da (Pós)modernidade*. Coimbra: Palimage

Mendonza Fillola, Antonio (1999). “Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria”, in Pedro Cerrillo e Jaime Padrino (coord.), *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - la Mancha, pp. 11-53

Neves, José; **Lima**, M^a. João e **Borges**, Vera (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Palincsar, Annemarie e **Brown**, Ann (1987). “Interactive Teaching to Promote Independent Learning from Text”, in *Reading Teacher* 39. International Reading Association, pp. 771-777

Pires, M^a. da Natividade (2001). *Da literatura tradicional à literatura contemporânea – Pontes e Fronteiras* (Tese de Doutoramento). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Sardinha, M^a. da Graça (2005). *As estruturas linguísticas cognitivas e culturais e a compreensão em leitura*. Tese de doutoramento (não publicada). Covilhã: Universidade da Beira Interior

Scott, Johanna (1993). *Science and language links*. US: Heinemann

Sequeira, Fátima (1988). “Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura”, in *Revista Portuguesa de Educação* 1 (2). Braga: Universidade do Minho, pp. 73-79

Sim-Sim, Inês e **Viana**, Fernanda (2008). “Para a avaliação do desempenho da leitura”, in *Estudos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – Ministério da Educação

Sim-Sim, Inês (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Swaby, Barbara (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon

Outros documentos

Cadernos PEPT 2000 (1996). Educação para todos. Uma pedagogia diferenciada. Lisboa: Ministério da Educação

Departamento do Ensino Secundário (Des) (1997), *Português A e B. Programas. 10º, 11º e 12º Anos*, Lisboa: Ministério da Educação

GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2000*. Lisboa: ME, Gabinete de Avaliação Educacional.

GAVE (2003): *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003*. Lisboa: ME, Gabinete de Avaliação Educacional.

Jornal Oficial da União Europeia. *Educação e Formação para 2010 – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*. (2004/C104/01)

Língua portuguesa (1991). Programa do 3º Ciclo, vol. II. Lisboa: DGBS.

Ministério da Educação – DEB. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Ministério da Educação – DEB, 2001

OCDE (2004). *Education at a Glance*. Paris: OCDE

OCDE (2004). *Learning for tomorrow's World, First Results from PISA 2003*. Paris: OCDE

Presidência do Conselho de Ministros /Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P. (2009). *Imigração Em Portugal*.

Programa de Português - 10.º, 11.º e 12.º anos: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. João Seixas, José Pascoal, Maria da Conceição Coelho (Coord.), Maria Joana

Campos, Maria José Grosso, Maria de La Salette Loureiro. Homologação 23/05/2001 (10º Ano), 25/03/2002 (11º e 12º Ano)

Programa da Língua Portuguesa – 3º Ciclo (2000) *Plano de Organização e Ensino-Aprendizagem*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação

Programa de Literatura Portuguesa 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos: Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas - Maria da Conceição Coelho (Coordenadora), Maria Cristina Serôdio, Maria Joana Campos. Homologação 26/03/2001

Webgrafia

Ministério da Educação – Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx, acessido em 3 de Setembro de 2010

Ministério da Educação – TLEBS, in <http://tlebs.dgicd.min-edu-pt/>, acessido em 27 de Outubro de 2010

Ministério da Educação – NPP, <http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/default.aspx>, acessido em 12 de Setembro de 2010

Ministério da Educação, CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais <http://www.slideshare.net/portefolio1ceb/cneb-competncias-essenciais>, acessido em 12 de Setembro de 2010

Ministério da Educação - 1ª Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, 2007 http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Recomendacoes_CIEP.pdf, acessido em 24 de Novembro de 2010

Ministério da Educação – Resultados do PISA 2009 http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf, acessido em 31 de Janeiro de 2011

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8005>, acessido em 7 de Fevereiro de 2011

Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=1>, acessido em 27 de Outubro de 2010

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/>, acessido em 3 de Fevereiro de 2011

Programas de Português do Ensino Básico (2009: 15), in http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Programa_LPortuguesa_Basico.pdf, acessido em 18 de Dezembro de 2010

Site do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural: www.acidi.gov.pt, acessido em 17 de Dezembro de 2010

Site do Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=67053424&PUBLICACOESmodo=2, acessido em 26 de Janeiro de 2011