

Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos

Maria José Gamboa
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

A relevância social da leitura assim como o investimento político no domínio da promoção leitora, na escola, através da criação do Plano Nacional de Leitura, fazem desta medida política um campo privilegiado para a análise dos modos de receção desenvolvidos pelos professores do ensino básico.

O artigo pretende constituir um contributo para o alargamento do conhecimento sobre os processos de construção escolar da leitura, no âmbito do PNL, apresentando igualmente pistas para a avaliação das possibilidades de desenvolvimento e consecução desta medida política, assim como para a definição de políticas de formação contínua de professores.

Palavras chave: Plano Nacional de Leitura; leitura; leitura escolar; textos.

Abstract

The social crediting of reading, as well as the political investment materialized in the National Reading Plan (PNL), make it a privileged field to analyze the reception modes developed by teachers. This article aims at contributing towards the widening of knowledge about reception processes of school construction. Furthermore, it presents clues concerning the evaluation of the development and consecution of that political measure, as well as the definition of continuing teacher training policies.

Keywords: National Reading Plan; reading; school reading; texts.

O interesse social e político pela literacia, não sendo novo, tem vindo a tornar-se uma prioridade das políticas educativas internacionais e nacionais. Efetivamente, a associação da literacia à noção de desenvolvimento pessoal, social e económico faz com que se redimensione o valor simbólico desta prática, associando-a à construção do futuro das sociedades (Graff & Duffy, 2008). *Consequentemente*, a literacia é revalorizada através de um largo conjunto de discursos de ação política.

A revalorização da literacia, no plano dos discursos, transposta para o campo educativo, traduz-se num excesso que, não raras vezes, esconde a pobreza das práticas (Nóvoa, 1999). Consequentemente, importa ler, nos programas de ação política e na sua receção

contextualizada, modos de desmistificar o pressuposto de que literacia é, por si só, uma panaceia capaz de gerar miraculosamente sociedades mais ricas e desenvolvidas.

Se a efervescência dos discursos políticos em torno da literacia, da leitura e da formação de leitores emerge da consciência histórica e cultural dos seus múltiplos valores, não deixa de ancorar-se, igualmente, na constatação da sua falta, da sua negação, entendidas como limites ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Na génese desta efervescência está, pois, um discurso construído em torno dos valores e dos défices de práticas de leitura e da sua utilização em contextos públicos e privados.

O discurso de (não) leitura, construído a nível internacional e nacional, através de in-

strumentos de avaliação, em larga escala (Elley, 1992; Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993); OCDE, 2001, 2004, 2007), transforma a leitura num problema social e, conseqüentemente, numa tarefa – problema cuja resolução tem vindo progressivamente a ser assumida pelo poder político. O discurso da crise da literacia, da não leitura cria, assim, a necessidade de promoção de práticas de leitura e legítima, de igual modo, uma intervenção política macro-reguladora (Soler, J. & Openshaw, R.2006).

A construção política da escola pública e da leitura em contexto escolar e não escolar em Portugal parece, assim, ancorar-se numa perspetiva de resolução de um problema – os portugueses não leem e, de entre eles, os alunos portugueses evidenciam claras fragilidades leitoras. Para a resolução deste estado deficitário, politicamente assume-se um ideal social e escolar – uma construção de leitores através de uma política de leitura reguladora de práticas que se creem capazes de realizar esse ideal social. De entre os discursos programáticos reguladores de práticas escolares de ensino da leitura, neste artigo, centraremos o nosso foco no Plano Nacional e Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho).

Efetivamente a nível nacional, a criação do Plano Nacional de Leitura torna explícita a necessidade de criar condições políticas para favorecer a diminuição de níveis de literacia baixos, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, a promoção do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura. Ao nível do discurso, assume-se que estes objetivos são fatores de desenvolvimento social, cultural, económico e político. Politicamente, enfatiza-se, assim, a necessidade de ler, de fazer ler os portugueses que não leem ou leem pouco e de desenvolver competências e hábitos de leitura e de escrita.

Neste processo, a escola, como espaço privilegiado de formação de leitores, surge como um campo de intervenção política. Assim, com o PNL, ainda que a oferta pública de leitura não pareça exclusivamente enquadrada pela escola, a intervenção política tem nela um espaço relevante para a sua promoção.

A construção de uma sociedade leitora através da escola é configurada a partir de medidas políticas de leitura, dos seus textos, dos

seus discursos e dos ideais e valores que neles perpassam. Se estes definem, não raro, prescrevem e validam modos de construir leitores, torna-se fundamental olhar qualquer medida política não como um processo unidirecional, mas negociado e articulado com todos os agentes envolvidos na sua criação e implementação, sob pena de se continuar a acreditar que as transformações desejadas são miticamente construídas por dispositivos regulamentares.

Nesta ordem de ideias, também, os resultados do estudo investigativo que apresentamos, nos pontos seguintes deste artigo, evidenciam a necessidade de um maior envolvimento de todos os agentes escolares e não escolares em ordem à desejada mudança na educação leitora. Assim, neste artigo daremos conta de alguns dados que evidenciam a receção do PNL pela comunidade escolar, procurando, especificamente compreender a sua lógica de receção local num agrupamento de escolas do Ensino Básico¹

1. Os programas “Está na hora da leitura” e “Quantos mais livros melhor”

Os nomes dos programas “Está na Hora da Leitura” e “Quantos mais livros me-

¹ Os dados que apresentamos neste texto decorrem de investigação de doutoramento sobre a construção escolar do PNL e reportam para o ano de 2007- 2008. Pretendemos observar, descrever e problematizar as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL, num agrupamento de escolas do ensino básico. Foram envolvidos, no estudo, todos os professores do 1.º e 2.º ciclos envolvidos com o PNL (13 docentes); o diretor e o assessor técnico-pedagógico dos órgãos de direção; a professora coordenadora da biblioteca escolar; os coordenadores dos diferentes departamentos disciplinares, assim como os alunos e os pais num total de 205 e 98, respetivamente.

Do ponto de vista metodológico, privilegiámos um olhar quantitativo, através de questionários, e um olhar qualitativo, objetivado em entrevistas. O dispositivo de investigação integra igualmente a recolha de documentos e de materiais pedagógicos, mobilizados no âmbito das práticas de leitura.

Pretendíamos, portanto, compreender os modos de receção e de recriação do PNL, considerando as práticas, os textos, os recursos, os espaços e os tempos mobilizados em práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL. Esta compreensão implicou que considerássemos os horizontes teóricos e metodológicos inscritos nos textos programáticos do PNL, em particular os programas “Está na hora da leitura” direcionado para o 1.º ciclo e “Quantos mais livros melhor”, para o 2.º ciclo de escolaridade, e sobretudo que conhecêssemos os sentidos construídos, contextualmente, em torno das práticas de leitura, quer por professores, quer por alunos e seus encarregados de educação, iluminando-os em função do quadro teórico que sustenta as suas propostas e da investigação no âmbito da formação de leitores.

lhor” são reveladores do forte investimento escolar na disponibilização de tempos letivos de leitura e de recursos, entendidos como fatores determinantes para a formação de leitores. Aposta-se, portanto, na criação da necessidade de ler todos os dias e de ler todos os textos, através de estratégias variadas, destinadas a capitalizar hábitos que se espera serem conducentes à mudança de objetos de leitura e ao desejo de ler durante todo o ciclo de vida do sujeito.

Do ponto de vista conceptual, estes programas, que integram o PNL, estão ancorados numa perspetiva cognitiva e socio-cultural da leitura (Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999); Barré-de, Miniac, C., Brissaud, C. & Rispaill, M. (2004). Apesar de nos textos programáticos do PNL não se assumir explicitamente essa ancoragem, certo é que a leitura é entendida como uma atividade linguística, estratégica de construção de significados feita na consideração da especificidade do leitor e dos seus recursos pessoais, mas também dos recursos textuais e contextuais. O envolvimento dos sujeitos com as literacias é, assim, condicionado pela singularidade do leitor, pela diversidade e qualidade dos textos, dos recursos e pelas oportunidades de participação pessoal e social (Barbero, J. M., 2006).

Particularmente significativo é o silêncio em torno de uma conceptualização de leitura enquanto prática cultural ideologicamente motivada. Não é claro, nestes programas, que toda a produção semiótica, para além de uma faceta representacional, social, pressupõe uma dimensão ideológica (Vasquez V., Muise, M., R.; Adamson, S.; Heffernan, L., Chiola-Nakai, D. e& Shear, J., 2003).

Ainda assim, se parece não haver um discurso de rutura com os discursos anteriores, nomeadamente se considerarmos os Programas de Português, em vigor aquando da implementação desta medida política (DGEBS 1991), na verdade enfatiza-se a importância de abertura da escola à leitura de livros, de textos literários e não literários, propondo-se a multiplicação dos modos de acesso aos textos. Neste domínio, constata-se que as propostas pedagógicas e didáticas apresentadas ao nível deste discurso programático pressupõem uma ancoragem dos protocolos de leitura na especificidade dos textos a ler e na necessidade

de assegurar percursos de leitura de complexidade crescente. O desejado desenvolvimento progressivo do aprendiz leitor parece fazer-se quer pela consideração dos textos propostos, quer da complexidade das tarefas propostas, ainda que esta não seja uma dimensão explícita ao nível do discurso.

Um aspeto particularmente relevante dos textos programáticos do PNL diz respeito à valorização de toda a sociedade como um espaço educativo. Assim, verifica-se o alargamento de contextos promotores do desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura, especificamente através da participação da família e de recursos como as bibliotecas escolar e municipal.

Implícito fica pois, ao nível da narrativa política, a ideia de que o envolvimento dos sujeitos com os textos está fortemente condicionado não apenas pela capacidade de monitorização de estratégias de compreensão leitora, mas também pelas oportunidades de participação pessoal e social dentro e fora da escola.

2. Do discurso político às práticas escolares

Os dados do nosso estudo permitem verificar que há uma convergência entre o discurso político de (não) leitura, construído e o discurso de reconhecimento das potencialidades do PNL, sendo claro que a comunidade educativa declara uma adesão aos princípios e às finalidades, defendidas institucionalmente, bem como a algumas propostas sobre modos de agir com os livros. Efetivamente, os professores ao reconhecerem, nesta medida política, um discurso com o qual se identificam parecem indiciar a possibilidade de o assumirem nas suas práticas profissionais.

Um dado claro é reconhecimento das potencialidades inerentes ao PNL, por parte desta comunidade educativa, nomeadamente, o facto de esta medida política ter favorecido o enriquecimento do seu fundo bibliográfico. É evidente, para esta comunidade educativa, que a existência de mais livros na biblioteca escolar constitui uma condição de motivação acrescida para a realização de mais práticas de leitura. Efetivamente, da descrição e interpretação de dados recolhidos junto de professores, alunos

e pais, concluímos que para o agrupamento de escolas, que integrou o nosso estudo, o PNL favoreceu a abertura a mais livros e a mais práticas de leitura na escola.

Os professores reconhecem que o PNL favoreceu não só o conhecimento de um maior número de livros e de géneros textuais, como a sua diversidade nas práticas de leitura orientada e um trabalho sistematizado com livros e não com excertos textuais. Depois da presença onnipotente do manual escolar, o livro parece, assim, ganhar relevo nas práticas de leitura deste agrupamento.

O facto de estas práticas de leitura constituírem uma experiência afetiva e emocional para estes leitores, torna evidente como o PNL abre um horizonte de possibilidades de formação de leitores. De facto, os alunos declaram, maioritariamente, gostar de ler, sendo que o livro faz parte do seu universo de bens afetivos. Os alunos leem mais, leem textos de que gostam e realizam atividades que declaram gostar.

De modo semelhante, encontramos uma relação de vinculação clara com a biblioteca escolar. Este recurso e as pessoas que o dinamizam surgem marcadas por um forte investimento afetivo, por parte de docentes e alunos, afirmando-se, claramente, como motor genesíaco de práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Se a enumeração destes lugares, noutra contexto referidos como zonas de luz, (Gamboa, 2010) evidencia a possibilidade de formação de leitores no âmbito do PNL, é clara também a presença de lugares de sombra, resistências, que podem perigar o horizonte de leituras aberto através desta medida política.

Num quadro de alguma ambivalência, o nosso estudo permitiu conhecer algumas zonas que parecem ensombrar a construção escolar do PNL. Estes lugares são construídos a partir da lógica das mediações e nestas, em particular, o agir dos professores que importa, agora, sistematizar. Neste processo de construção escolar do PNL, constituem zonas de sombra: i) o desenvolvimento de competências de leitura por parte dos alunos; ii) o corpus de leituras; iii) as atividades programadas em torno dos livros; iv) o tipo de regulação dos textos programáticos do PNL.

Assim, se tanto professores como alunos e pais são unânimes na constatação da

existência de alunos mais motivados e de mais leituras, importa destacar que não deixam também de apontar a falta de competências dos seus alunos como um fator perturbador da consecução dos objetivos do PNL. Deste modo, as práticas escolares de leitura parecem, do ponto de vista externo, não estar a criar condições para esse desenvolvimento.

Outro lugar de sombra prende-se com a questão do corpus textual. O que verificámos é que se as listas de livros apresentadas pelo PNL poderiam funcionar como instrumento de orientação face a uma produção editorial mais ou menos lábil, constituindo uma possibilidade de modificação do corpus escolar pela abertura a todos os textos, preconizada pelo PNL, o verificado é a tendência para a homogeneidade. Na verdade, apesar de os professores afirmarem um maior grau de abertura ao conhecimento de outras obras, estes acabam por revelar preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo, e, neste, às histórias de aventura e mistério, assim como à leitura do texto poético.

A análise das práticas de leitura declaradas pelos professores revela, essencialmente, uma concentração de géneros textuais nada consentânea com a diversidade de gostos, necessidades dos alunos e com a função social atribuída hoje à leitura, afastando-se também das propostas do PNL. Este quadro poderá levar-nos a pensar que, estando a ler os mesmos géneros textuais, com predomínio para a narrativa, ignorando também outros textos, poder-se-á estar a ler sempre com os mesmos objetivos, e/ou, no caso do texto literário, poder-se-á estar a ler com objetivos documentalistas e eferentes. Se os géneros lidos encerram protocolos de leitura específicos, então, o professor pode não estar a ensinar a reconhecer as diferentes formas do uso da linguagem, especificamente, as suas dimensões representativas, mas também expressivas, simbólicas e catárticas.

Na mesma linha, o que releva dos objetos declarados é talvez um percurso de leitura feito de “acumulação” em detrimento de um “itinerário de aprendizagem” (Dispy & Dumortier, 2008), isto é, poder-se-á estar a ler não considerando que os géneros determinam em parte constrangimentos e possibilidades de leitura, nem percebendo que permitem o de-

envolvimento de competências de leitura específicas.

A integração de outros textos nas práticas escolares de leitura não parece, assim, acolher junto dos professores um eco favorável, apesar de a escola ser ainda para muitos “o único lugar de contacto com os livros e a leitura” (Dionísio, 2000: 44). Ao não clarificar as multifuncionalidades da leitura, enquanto prática cognitiva, social e cultural, através da não seleção de diferentes textos, e da sua leitura em função das respetivas características e convenções mais ou menos estáveis e dos seus funcionamentos comunicacionais, a escola poderá não estar a criar ambientes de escolarização de leitura adequada (Soares, 1999).

Não cabe no âmbito deste artigo uma questionação exaustiva do lugar dos objetos de leitura na escola e da construção que se faz do leitor a partir deles. No entanto, importa ter presente que o homem social que se quer construir, na escola, não será alheio à valorização política de práticas de leitura utilitárias e de práticas de leitura literária. Neste processo, escolher os objetos a ler não é uma atividade neutra, nem é irrelevante o tipo de questões que orientam essas escolhas. Ter o texto disponível não pode ser a única condição de escolha. Se uma perspetiva sociocultural aconselha a cuidar a escolha, considerando o universo de referências socioculturais, os interesses e motivações dos alunos, não podemos negligenciar os objetivos cognitivos, culturais e estéticos das leituras escolares e, conseqüentemente, os textos lidos e os modos de os ler no sentido de ampliar os seus conhecimentos, construindo a possibilidade de a leitura favorecer um encontro do leitor com os textos e o desejo de o manter, sobretudo se tivermos presente que para alguns alunos a escola é o único lugar potencial de encontro com os textos.

Considerando a importância de a escola construir um leitor cosmopolita (Dionísio, 2004), importa não esquecer a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções, os seus critérios de seleção e os modos adequados de os dar a ler, favorecendo, assim, o acesso a uma matriz cultural, estética numa lógica promotora de uma efetiva igualdade de oportunidades.

Neste sentido, os critérios de seleção de livros, utilizados pelos professores do nosso

estudo, demasiado próximos do campo de interesses imediatos dos alunos, ainda que seja evidente uma preocupação com as suas competências, deixam antever que se silencia a importância de ler textos que, pela sua espessura semiótica, constituindo desafios para os alunos, lhes permitam o alargamento e a transformação do seu horizonte de experiências.

De facto, este é um lugar de sombra alargado pela exclusividade de um modo de textualizar – o texto narrativo – através quer da escolha dos livros lidos, quer das mediações construídas, essencialmente, por meio de fichas de leitura e dos seus questionários.

No mesmo sentido, as práticas de leitura da escola privilegiam a dimensão da descodificação, por relação a outros modos de ler. Efetivamente, verificámos que o frágil investimento em atividades que pressupõem um alargamento do campo da leitura e o silêncio sobre os modos de ensino da compreensão leitora, propostos pelo PNL, não deixam de mostrar como é redutora a conceção de leitura que parece orientar as práticas de leitura. Este dado torna evidente a necessidade da descrição e explicitação do quadro concetual de sustentação do Plano, especificamente quanto a teorias da receção e socioculturais que poderiam, com vantagens, suportar as orientações didáticas apresentadas. A sua não explicitação, assim como o menor investimento dos textos do PNL, nas orientações didáticas apresentadas para os textos que estão na esfera do literário, podem ter contribuído para uma interpretação dos professores que parecem não fazer a distinção entre o que se prevê no Plano e as práticas habituais e antigas, instituindo-se, assim, um pretexto para que muito pouco mude. A análise dos materiais didáticos mobilizados no âmbito deste estudo confirma essa tendência.

De modo semelhante, apesar de os programas do PNL apontarem para a necessidade de uma construção individual e coletiva de significados, não ficam explicitados que movimentos de leitura se esperam dos alunos. Assim, uma clarificação da conceção de leitura permitiria ver que práticas estão em jogo, quando a proposta é a leitura de livros literários.

Neste processo da construção escolar do PNL, não deixa também de ser estranha a forma distanciada como se vive a relação com a comunidade, nomeadamente com a família

e a biblioteca municipal. Efetivamente, se o PNL parece ter aberto um horizonte de possibilidades para uma maior, mas ainda frágil, participação dos pais em atividades de leitura, certo é que a escola, na perspectiva dos pais, parece ainda ser um território dos professores e dos filhos, sendo que, na perspectiva dos professores, os pais ainda não estão disponíveis para práticas mais frequentes.

A relação quase residual com a biblioteca municipal deixa também perceber a resistência em fazer um aproveitamento de toda a vida social como um espaço educativo. Este aspeto não deixa de constituir um desafio para o presente, pois se a escola não cria a necessidade da biblioteca, se não se criam condições para que os jovens leitores tomem consciência da importância de frequentarem um lugar onde podem encontrar aquilo que já esqueceram e também aquilo que ainda não sabem, então, estaremos a adiar a possibilidade de promover um encontro com os livros que perdure para além da ligação intra muros escolares.

As zonas de sombra identificadas ganham espessura quando clarificamos os fatores perturbadores da receção do PNL. Assim, é evidente, no nosso estudo, que a forma como se vive a relação com o tempo dedicado às atividades do PNL é frequentemente tensa e geradora de perturbação. A invocação da falta de tempo para o cumprimento dos programas disciplinares, para a preparação para as provas de avaliação, aspeto que justifica a quase ausência de práticas que pressupõem um conceito alargado de leitura e a forma flutuante como se vive a “hora” diária para leitura, sobretudo no 1.º ciclo de escolaridade, evidenciam como os professores experienciam uma ambivalência entre o desejo de desenvolver competências avaliáveis no currículo e o desejo de promover práticas de dimensão lúdica. Este aspeto profundamente perturbador das opções dos professores, especificamente, na definição de tempos de leitura, nomeadamente as de cariz recreativo, constitui um elemento de resistência particularmente relevante no processo de construção escolar do PNL.

3. Conclusão

Os dados apresentados no âmbito deste estudo evidenciam como o PNL constituiu um

estímulo de mudança, afirmando-se como um horizonte de possibilidades de formação de leitores. Assim, se há evidências que legitimam o investimento político feito, elas não podem, no entanto, silenciar as dimensões sombrias já identificadas, e, por isso, a necessitar de atenção.

De facto, importa reforçar a necessidade de criar contextos de formação ancorados no conhecimento e na problematização dos quadros teóricos e metodológicos propostos para uma formação de leitores fluentes e críticos, salvaguardando assim a possibilidade de o professor se sentir perdido numa pluralidade de discursos em que não se reconhece. Depois do investimento político nacional em recursos físicos e materiais, importa assegurar condições para que nada do conhecimento sobre leitura seja estranho aos educadores. Impõe-se, portanto, repensar modelos de formação e de envolvimento nas políticas de leitura.

A dimensão emancipatória que toda a educação leitora deve pressupor implica, necessariamente, ter presente que legislar e criar medidas políticas de leitura não é tarefa exclusiva da ação política governamental. Pressupõe, consequentemente, criar condições para que os educadores se envolvam e influenciem reflexivamente o sentido dessas medidas. Deste modo, o PNL poderá constituir-se um lugar de encontro para todos os que no campo da educação olham a leitura como uma prática – chave de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Bibliografia

BARBERO, J. Martín (2006). “Lecto-Escrituras en la sociedad de la Información. Un mapa en construcción para viabilizar sus más estratégicos desafíos socioculturales” pp. 1-52. Bogotá: CERLALC.

BARRÉ-DE, Miniac, Cristine, Brisaud, Catherine & Rispaill, Marielle (dir.), (2004), *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d’enseignement de la lecture-écriture*, l’Harmattan: Paris.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2004). “Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita”. Palavras, 25, pp. 67-74.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.

DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do ensino aprendizagem*. Ensino Básico Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.

ELLEY, Warwick, B. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy* [consultado em setembro de 2009]

GAMBOA, M.J. (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura: um estudo num agrupamento de escolas do ensino básico*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.

GUTHERIE, J.T. & ANDERSON, E. (1999). “Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers”. In J.T. Guthrie, d.E. Alvermann (Eds), *Engaged Reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College pres., pp 17-45.

GRAFF, Harvey y Duffy, John (2008). “Literacy Myths” in B.V. Street and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopaedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, Springer Science + Business Media , LLC, pp. 41-52.

NÓVOA, António (1999) “Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.

OCDE (2001) *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OCDE.

OCDE (2004) *Learning for Tomorrow’s World. First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.

OECD (2007) *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow’s World*. Paris, OCDE.

SIM-SIM, Inês. e RAMALHO, Glória (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME, Lisboa.

SOARES, Magda (1999) “A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil” in Evangelista, Aracy, A.M., Brandão, Heliana, M.B., Machado, Maria Zélia (Org.) *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil (pp.17- 58)*. Belo Horizonte: Autêntica.

SOLER, J. & OPENSHAW, R. (2006). *Literacy Crises and Reading Policies. Children still can’t read!* New York: Routledge.

VASQUEZ, V., MUISE, M., R.; ADAMSON, S. HEFFERNAN, L. CHIOLA-NAKAI, D. & SHEAR, J. (2003) *Getting Beyond “I like the Book” Creating Space for Critical Literacy in K6 Classrooms*. International Reading Association.