

O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas





O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas

EURYDICE
A Rede de Informação sobre Educação na Europa

O presente documento é uma publicação da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA P9 Eurydice).

Encontra-se também disponível em inglês (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*), francês (*L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques*) e alemão (*Leserziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*).

O presente documento encontra-se também disponível na Internet (em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Texto concluído em maio de 2011.

© Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2011.

O conteúdo da presente publicação pode ser parcialmente reproduzido, excepto se a reprodução se destinar a fins comerciais, e na condição de que o excerto reproduzido é precedido de uma referência à rede Eurydice, seguido da data de publicação do documento.

Caso se pretenda reproduzir a totalidade do documento, dever-se-á solicitar a devida autorização à Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) P9 Eurydice.

Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura

P9 Eurydice

Avenue du Bourget 1 (BOU2)

B-1140 Brussels

Tel. : +32 2 299 50 58

Fax : +32 2 292 19 71

Correio electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Sítio na Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

EURYDICE

Unidade Portuguesa

Av. 24 de Julho, n.º 134

1399-054 LISBOA

Tel.: 213 949 200

Fax: 213 957 610

Correio electrónico: eurydice@gepe.min-edu.pt

Internet: <http://eurydice.gepe.min-edu.pt/index.php>



Editor da versão portuguesa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação

ISBN 978-92-9201-195-6

Depósito Legal: 343 342/12

doi:10.2797/65541

Maio 2012

Capa: PIMC, Lda., Produção de Imagem e Meios de Comunicação

Tiragem: 130 exemplares

Impresso em Portugal por: Editorial do Ministério da Educação e Ciência

ÍNDICE

Preâmbulo	5
Introdução geral	7
Âmbito	7
Organização	9
Metodologia	10
Sumário executivo	13
Resultados dos estudos internacionais	13
Currículo para o ensino da leitura	13
Alunos com dificuldades de leitura	14
Conhecimentos e competências necessárias para o ensino da leitura	14
Promoção da leitura na sociedade	15
Aquisição da leitura: dados dos estudos internacionais	17
Principais estudos sobre literacia de leitura	17
Aquisição de competências de leitura com base nos resultados do PISA	19
Aquisição de competências de leitura com base nos resultados do PIRLS	23
Principais factores associados ao desempenho em leitura	27
CAPÍTULO 1: ABORDAGENS DIDÁCTICAS NO ENSINO DA LEITURA	33
1.1. Análise da bibliografia académica sobre o ensino da leitura e abordagens para lidar com as dificuldades de leitura	33
1.2. Currículos e orientações oficiais para a literacia de leitura	43
1.3. Apoio a leitores com dificuldades: dados dos estudos internacionais	68
1.4. Políticas nacionais e programas para lidar com as dificuldades ao nível da leitura	75
Conclusões	82
CAPÍTULO 2: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DA LEITURA	85
2.1. Análise da bibliografia académica sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores responsáveis pelo ensino da leitura	85
2.2. Formação dos professores responsáveis pelo ensino da leitura: dados dos estudos internacionais	90
2.3. Políticas nacionais de formação de professores	99
Conclusões	113
CAPÍTULO 3: PROMOÇÃO DA LEITURA FORA DO AMBIENTE ESCOLAR	115
3.1. Análise da bibliografia académica dedicada aos factores extra-escolares que influenciam a aquisição de competências de leitura	115
3.2. Ambiente de leitura em casa, padrões de leitura e aquisição – Dados de estudos internacionais sobre avaliação de alunos	119
3.3. Políticas nacionais de promoção da leitura	124
3.4. Principais programas para a promoção da leitura na sociedade	129
Conclusões	132

Conclusões gerais	135
Melhorar o ensino da leitura e aumentar o interesse pela leitura	135
Lidar com as dificuldades sentidas pelos leitores com dificuldades	137
Um ambiente de aprendizagem estimulante para professores que reflectem sobre as suas práticas	138
Leitores adolescentes	139
Referências bibliográficas	141
Glossário	157
Quadro de figuras	159
Anexos	161
Secção 1.3 do anexo / Quadro 1: percentagem de alunos no quarto ano de escolaridade cujos professores respondem “esperar”, “reforçar os trabalhos de casa” e dar “apoio dentro da sala de aula” aos alunos que começam a ter dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura, 2006	161
Secção 2.2 do anexo / Quadro 1: correlações significativas entre o índice de “ensino de leitura” e outras variáveis, nos países da UE 27 participantes, 2006	163
Secção 2.2 do anexo / Quadro 2: correlações significativas entre índice de “ensino de leitura” e outras variáveis, por sistema de ensino, 2006	165
Secção 2.2 do anexo / Quadro 3: impacto da formação contínua, por tipo de acção, nos professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura ao nível CITE2, por sistema educativo, 2008	166
Secção 1.4. do anexo / Iniciativas para lidar com dificuldades de leitura: exemplos de boas práticas proporcionadas por peritos nacionais, 2009/2010	167
Secção 3.4. do anexo / Principais programas para a promoção da leitura na sociedade apresentados por peritos nacionais, 2009/10	175
Secção 1.2 do anexo / Lista dos documentos utilizados na análise comparativa dos currículos de literacia da leitura e das orientações oficiais	197
Agradecimentos	211



Ao longo da última década, a importância da literacia em leitura tem sido sistematicamente reconhecida e tem ocupado um lugar de destaque na cooperação europeia em matéria de educação. A melhoria da literacia em leitura foi um dos objectivos europeus acordados no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010” em 2002⁽¹⁾. Em Maio de 2003, o Conselho de Ministros aprovou como objectivo a redução da percentagem de jovens de 15 anos com fraco aproveitamento na União Europeia em, pelo menos, 20%, até 2010⁽²⁾. Este objectivo não foi alcançado. Na verdade, os níveis de literacia em leitura não evidenciaram uma melhoria significativa na última década.

Os resultados mais recentes do estudo sobre as competências de leitura realizado no âmbito do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) revelam que, nos países europeus, em média, pelo menos um em cada cinco jovens de 15 anos tem competências de leitura muito fracas. Estamos, portanto, perante uma potencial catástrofe para as sociedades europeias: crianças que abandonam a escola sem conseguirem compreender correctamente textos escritos básicos estão não só em risco de exclusão do mercado de trabalho, mas também efetivamente excluídas de prosseguirem outras formas de aprendizagem. A comunicação na língua materna é uma das oito competências identificadas pelo Conselho e pelo Parlamento Europeu como essenciais para os cidadãos que vivem numa sociedade do conhecimento⁽³⁾. O Conselho Europeu apelou aos Estados Membros que reduzissem substancialmente o número de jovens com competências de leitura insuficientes (Conselho da União Europeia, 2008) e, em Novembro de 2008, os Estados Membros foram convidados a centrar a cooperação no reforço dos níveis de literacia⁽⁴⁾.

No que se refere à próxima década, o Conselho, em Maio de 2009, chegou a acordo em relação a um novo quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, que se prolonga até 2020. Este novo quadro estratégico prevê novas metas ao nível da leitura, da matemática e das ciências, devendo a percentagem de alunos com fraco aproveitamento diminuir para valores inferiores a 15 % até 2020⁽⁵⁾. Este será um grande desafio para os sistemas educativos dos nossos países.

A Comissão apoiará os Estados membros, a fim de os ajudar a atingir as metas fixadas. No âmbito da estratégia de reforço dos níveis de literacia em leitura, a Comissão Europeia criou recentemente um grupo de alto nível constituído por 11 peritos independentes, para analisar a informação disponível neste domínio e determinar quais são as políticas que produzem os melhores resultados. O grupo apresentará propostas de políticas à Comissão em meados de 2012.

⁽¹⁾ Informação do Conselho sobre o Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, JO C 142 de 14.6.2002.

⁽²⁾ Resultado dos trabalhos do Conselho de 5 e 6 de Maio de 2003. Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (*Benchmarks*), EDUC 83, 8981/03, 2003.

⁽³⁾ Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, JO L 394 de 30.12.2006.

⁽⁴⁾ Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros reunidos no Conselho, em 21 de Novembro de 2008 – Preparar os jovens para o século XXI: uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar, JO C 319 de 13.12.2008.

⁽⁵⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (ET 2020), JO C 119 de 28.5.2009.

No quadro dos objectivos europeus em matéria de literacia em leitura e com o objectivo de fornecer elementos para o trabalho a ser desenvolvido pelo grupo de peritos de alto nível, a Comissão Europeia solicitou à Rede Eurydice que realizasse uma análise comparativa dos factores mais importantes que influenciam a aquisição de competências ao nível da leitura. Tendo em consideração a vasta quantidade de resultados obtidos através de investigação e de dados quantitativos, o presente relatório explora políticas e práticas que visam aumentar a proficiência e o interesse dos alunos pela leitura.

Por conseguinte, estou convicta de que o presente relatório apresenta uma base comparativa sólida para os decisores políticos e profissionais do sector, bem como para o público em geral, tomarem medidas concretas de forma a aumentar as competências e a motivação para a leitura na Europa.



Androulla Vassiliou
Comissária responsável pela Educação,
Cultura, Multilinguismo e Juventude

INTRODUÇÃO GERAL

A palavra escrita é onnipresente e, por isso, a leitura é uma competência fundamental cada vez mais necessária em quase todas as esferas da vida. São variadíssimas as competências de leitura, incluindo a leitura digital, de que um indivíduo necessita para a sua realização pessoal e social, para ter um papel informado e activo na sociedade e para exercer plenamente os seus direitos de cidadania. Além disso, estas competências são essenciais para ingressar e progredir no mercado de trabalho. Na sociedade contemporânea, quem não possua competências de leitura adequadas, terá acesso a muito menos oportunidades. No fundo, adquirir a capacidade de ler bem é um requisito básico para fazer face às exigências económicas e sociais da sociedade do século XXI.

Os jovens precisam de um bom nível de leitura para poderem atingir os seus objectivos pessoais quando iniciam a vida adulta. É, por isso, fundamental a aquisição de competências de leitura durante a infância e a adolescência. Além disso, competências ao nível da literacia estão na base do percurso escolar de qualquer criança, sendo que sem as quais é impossível o sucesso escolar. Além de ser um dos principais objectivos do ensino escolar, a proficiência a nível da literacia em leitura é também um dos principais meios de aprendizagem. A capacidade de ler é, assim, um instrumento fundamental para o exercício do direito à educação, que está consagrado na Declaração dos Direitos do Homem (artigo 26.º).

Tendo em conta os resultados obtidos pelos países europeus nos estudos internacionais de avaliação das competências de leitura dos alunos ao longo da última década, o Conselho estabeleceu a meta de redução do número de alunos com fraco aproveitamento na leitura para valores inferiores a 15 % até 2020⁽⁶⁾. O presente estudo da Eurydice foi realizado à luz deste objectivo. Visa identificar alguns dos factores essenciais que influenciam a aquisição de competências de literacia em leitura e analisar o papel desses factores nas políticas nacionais. Além disso, pretende-se pôr em destaque algumas das práticas e acções que, a nível nacional, têm produzido bons resultados a nível da melhoria da aquisição de competências de leitura.

Âmbito

Para efeitos do presente estudo, entende-se por literacia em leitura a aptidão global para compreender e utilizar formas de linguagem escrita, assim como para reflectir sobre elas, a fim de atingir a realização pessoal e social. Além das componentes cognitivas da leitura (ou seja, decodificação de palavras e compreensão de textos), engloba outros aspectos relacionados com a motivação para a utilização de materiais escritos e a sua produção. Esta definição está em conformidade com a que foi proposta por Pierre (1992), que descreve literacia como a “relação que o indivíduo desenvolve com a palavra escrita”. O termo “literacia em leitura” contempla uma distinção entre “ter capacidade para ler” e “ser um leitor”. Em contexto escolar, os alunos proficientes a nível de literacia em leitura aprenderam a ler e são fluentes na “leitura para a aprendizagem”. Do ponto de vista do ensino, dotar os alunos de proficiência a nível da literacia em leitura implica vários processos e actividades em diferentes etapas do desenvolvimento, designadamente ensinar os alunos a aprender a ler e melhorar as suas competências de leitura.

O estudo abrange as diferentes fases do ensino da leitura, desde a etapa da literacia emergente à etapa em que os alunos utilizam as suas capacidades de leitura para aprender outras competências. No contexto escolar, este ensino tem início ao nível pré-escolar (CITE 0) e prolonga-se até ao final do secundário inferior (CITE 2), quando os alunos têm idades entre os 14 e os 16 anos na grande maioria dos países. Assume-se que, nessas idades, as competências de literacia em leitura já estejam bem consolidadas.

⁽⁶⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (ET 2020), JO C 119 de 28.5.2009.

Este estudo baseia-se sobretudo na investigação académica, marcada por progressos significativos nos últimos anos, nomeadamente no que se refere aos principais elementos que contribuem para o êxito do ensino da leitura. São vários os factores que contribuem para as crianças ganharem proficiência a nível da literacia em leitura. No presente estudo, os factores mais importantes foram organizados em três tópicos principais, que estão interrelacionados:

- abordagens ao ensino da leitura (incluindo medidas para ultrapassar dificuldades de leitura);
- conhecimentos e competências dos professores para o ensino da leitura;
- promoção da leitura fora do ambiente escolar.

A leitura de materiais em formato electrónico tem vindo a ganhar importância no mundo moderno e é um tema transversal aos três tópicos principais. Na verdade, a Internet e outras formas de tecnologias da informação (mensagens instantâneas, blogues, podcasts, correio electrónico, etc.) alargaram o âmbito da literacia em leitura. Para lerem textos electrónicos, os alunos necessitam de um conjunto mais alargado de competências do que para lerem textos impressos (Coiro e Dobler, 2007). Há também quem defenda que as competências críticas ganham ainda mais importância quando as crianças encontram textos na Internet (Leu, 2002).

A avaliação das competências de leitura é também um elemento fundamental do ensino da leitura, pois permite que os professores determinem onde devem concentrar os seus esforços para ajudar os alunos a crescer enquanto leitores. A avaliação é investigada no âmbito dos dois primeiros tópicos (abordagens didácticas e conhecimentos e competências dos professores).

Para muitas crianças em toda a Europa, a língua de instrução não é a sua língua materna. No entanto, a proficiência na língua de instrução é uma condição essencial para o sucesso escolar (Comissão Europeia, 2008b). Um grande número de estudos indica que os alunos migrantes têm tendência para um pior desempenho a nível da leitura do que as crianças do país anfitrião. O ensino das competências de leitura a crianças cuja língua materna não coincida com a língua de instrução assume, assim, uma importância fundamental. No entanto, uma vez que as circunstâncias apresentam fortes variações entre os diferentes países europeus, e mesmo dentro dos próprios países⁽⁷⁾, não será um dos temas principais do presente estudo. As eventuais questões relacionadas com a aprendizagem da leitura numa segunda ou terceira língua serão analisadas em relação a países onde assumam particular relevância.

A presente análise dos factores mais importantes para a aquisição das competências de leitura faz apenas breves referências às características estruturais dos sistemas de ensino, como as políticas de retenção e acompanhamento (Comissão Europeia, 2008d) ou a educação na primeira infância⁽⁸⁾. É mencionada por alto a influência dos factores estruturais durante a apreciação dos principais resultados dos estudos internacionais sobre o desempenho dos alunos.

Por último, estão fora do âmbito do estudo os aspectos específicos do ensino da leitura que visam dar apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitam de ensino especial.

O presente estudo tem como referência o ano lectivo de 2009/10 e abrange todos os países da Rede Eurydice.

Apenas foram incluídas escolas públicas, salvo no caso da Bélgica, da Irlanda e dos Países Baixos, onde também foram abrangidas as escolas privadas que recebem subvenções. Nestes países, a maioria dos alunos está inscrita em escolas privadas que recebem subvenções e os pais não pagam propinas. Além disso, na Irlanda, a larga

⁽⁷⁾ Ver, por exemplo, a distribuição irregular pelas escolas de alunos de 15 anos que falam uma língua em casa diferente da língua de instrução (EACEA/Eurydice, 2008).

⁽⁸⁾ Para obter mais informações sobre estes temas, ver EACEA/Eurydice (2009b) e EACEA/Eurydice (2011).

maioria das escolas é privada do ponto de vista jurídico, mas na realidade essas escolas são integralmente financiadas pelo Estado. Nos Países Baixos, a igualdade de financiamento e tratamento do ensino público e privado está consagrada na constituição.

Organização

O presente estudo analisa cada tema à luz dos resultados da investigação académica, de uma análise secundária aos dados dos estudos internacionais e das políticas e programas de cada país.

Começa por realçar as principais conclusões dos estudos internacionais sobre a aquisição de competências de leitura por parte dos alunos. Além de analisar as principais tendências nos países europeus, esta breve síntese também descreve o quadro conceptual dos estudos internacionais, os seus principais objectivos e as populações-alvo. São ainda analisadas algumas limitações à utilização e interpretação dos resultados dos estudos internacionais.

O capítulo 1 proporciona uma investigação aprofundada dos processos e práticas inerentes ao ensino da leitura.

A secção 1.1 apresenta uma síntese da investigação no domínio educacional, designadamente sobre técnicas de ensino eficazes relacionadas com as principais etapas do desenvolvimento da leitura e as várias componentes do ensino da leitura. São descritos os resultados da investigação recente no domínio de conceitos pedagógicos específicos ou programas que melhoram a compreensão da leitura. É realçada a importância da avaliação formativa e de diagnóstico para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos. Por fim, é prestada especial atenção às metodologias de ensino e às intervenções que visam dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades de leitura.

A secção 1.2 analisa se os currículos e as orientações a nível nacional ou central reflectem os resultados mais recentes da investigação relacionada com as principais etapas do desenvolvimento da leitura e as técnicas de ensino mais eficazes. São realçadas as principais semelhanças e diferenças entre os países no que se refere às suas políticas no domínio do ensino da leitura. Além disso, contém informação de fundo e de contexto sobre os currículos nacionais na Europa e descreve as reformas recentes dos currículos de literacia em leitura.

A secção 1.3 centra-se nos alunos com dificuldades de leitura e abordagens comuns utilizadas para dar apoio a estes alunos. A análise baseia-se eminentemente nos dados do estudo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) relativos a 2006. São apresentadas as percentagens de alunos do quarto ano de escolaridade com dificuldades de leitura nos países europeus e descritas as características desses alunos. Além disso, são analisadas as medidas de apoio para os leitores com dificuldades que foram indicadas pelos seus próprios professores. É ainda abordada a disponibilidade de pessoal suplementar. Nesta base, são identificadas na secção vários padrões a nível das principais abordagens utilizadas para lidar com as dificuldades de leitura nos sistemas de ensino europeus.

A secção 1.4 começa com uma análise das políticas e práticas nacionais relacionadas com o pessoal de apoio educativo que presta ajuda aos professores no seu trabalho com os alunos que têm dificuldades de leitura. São mencionados os países em que os professores podem solicitar a assistência de pessoal especializado no domínio da literacia de leitura, quando os seus alunos enfrentam dificuldades. Por último, são analisadas iniciativas concretas e com bons resultados que foram levadas a cabo nos sistemas de ensino, para ajudar os alunos a ultrapassar dificuldades de leitura, tais como actividades de remediação ou a utilização de materiais didácticos adaptados.

No capítulo 2 são analisados os conhecimentos e as competências necessárias para o ensino da leitura, bem como a preparação dos professores para esta tarefa.

Na secção 2.1, é apresentada uma revisão bibliográfica com especial ênfase para os factores mais importantes para a formação de professores eficazes no ensino da leitura e as principais características de uma formação contínua de sucesso. São ainda analisadas as relações encontradas em vários estudos entre as qualificações dos professores e a aquisição de competências de leitura por parte dos alunos, bem como as várias competências de que os professores necessitam para serem eficazes no ensino da leitura.

Na secção 2.2, é analisada a formação inicial e a formação contínua dos professores responsáveis pelo ensino da leitura com recurso a dados do PIRLS relativos a 2006 e do TALIS (inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem) relativos a 2008. A análise começa com uma breve descrição do nível geral de formação académica dos professores que pretendem dedicar-se ao ensino da leitura a alunos do quarto ano de escolaridade. Além disso, realça as ligações entre práticas pedagógicas eficazes no ensino da leitura, a participação em acções de formação profissional e o conteúdo dos cursos de formação de professores. No resto da secção, é descrita a formação contínua dos professores responsáveis pelo ensino da leitura em termos de taxas de participação em geral, número médio de dias de formação, tipos de acções de formação frequentadas e o seu impacto.

A secção 2.3 descreve as actuais políticas de desenvolvimento das competências dos professores no domínio do ensino da leitura do ensino primário (CITE 1) ao secundário inferior (CITE 2). É analisado o conteúdo da formação inicial de professores, a avaliação das competências de leitura dos candidatos a professores e as qualificações suplementares específicas no domínio do ensino da literacia em leitura. Por último, são descritos diversos programas de formação contínua no domínio do ensino da leitura na Europa.

O capítulo 3 alarga as perspectivas do estudo com um olhar para fora do ambiente escolar, nomeadamente analisando a promoção da leitura na sociedade em geral. A secção 3.1 apresenta uma revisão bibliográfica dos factores extra-escolares que influenciam a aquisição de competências de leitura. São investigados, em particular, dois dos factores mais importantes: a leitura em tempo de lazer e o ambiente em casa. A secção 3.2 apresenta os resultados dos principais estudos internacionais de avaliação dos alunos sobre a relação entre o interesse pela leitura, o ambiente educativo em casa e a aquisição de competências de leitura. Na secção 3.3, pretende-se descrever as estruturas centrais de apoio à literacia em leitura que existem nos países europeus. Além disso, é apresentado um resumo das actuais estratégias nacionais de promoção da leitura e são analisados os diferentes tipos de infra-estruturas nacionais de apoio à leitura. A secção 3.4 apresenta exemplos de programas de larga escala, financiados pelo Estado, para a promoção da leitura na sociedade.

No anexo, estão disponíveis descrições exaustivas das principais características dos programas nacionais para lidar com as dificuldades de leitura, bem como os programas para a promoção da leitura na sociedade.

Metodologia

Com vista a definir o âmbito do estudo, foi organizada uma reunião de trabalho com as unidades nacionais da Rede Eurydice. Além disso, peritos universitários no domínio da literacia orientaram dois seminários internos e fizeram revisões temáticas da investigação, nas quais se baseiam parcialmente as três revisões de bibliografia académica do presente estudo.

Este estudo baseia-se em dados de várias fontes. Em primeiro lugar, a análise comparativa das políticas nacionais baseia-se na informação fornecida pelas unidades nacionais da Rede Eurydice, nomeadamente nas respostas aos três questionários elaborados pela unidade Eurydice na Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA), em estreita articulação com a Rede Eurydice. Cada questionário versava um dos três temas principais do estudo (ver âmbito supra).

Em segundo lugar, procedeu-se a uma análise aprofundada dos documentos orientadores nacionais que visam o ensino da leitura, que foram fornecidos pelas unidades nacionais da Rede Eurydice, tendo sido adoptada para o efeito uma matriz composta por nove elementos principais. A matriz foi elaborada por um investigador especializado no ensino da leitura e está disponível no sítio Web da Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Vários peritos em educação analisaram os documentos orientadores com base na matriz e a unidade da Eurydice na EACEA realizou a análise comparativa.

Em terceiro lugar, o estudo complementa a informação a nível político com uma análise secundária dos estudos internacionais pertinentes (PIRLS, PISA e TALIS).

O relatório foi elaborado pela unidade da Eurydice na EACEA e revisto por todas as unidades nacionais que participaram no estudo⁽⁹⁾. No final do documento, é apresentada uma lista de todas as pessoas e entidades que contribuíram para o presente documento.

⁽⁶⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (ET 2020), JO C 119 de 28.5.2009.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Resultados dos estudos internacionais

- O resultado médio da UE no que se refere às competências de leitura dos alunos de 15 anos e a proporção de alunos com dificuldades de leitura nesta faixa etária tem-se mantido estável nos estudos PISA realizados entre 2000 e 2009. A amplitude dos resultados de leitura (o diferencial entre os resultados mais altos e mais baixos) diminuiu ligeiramente, o que é indicador de uma maior igualdade nos resultados educativos.
- Em 2009, aproximadamente um em cada cinco alunos de 15 anos dos países da UE 27 tinha dificuldades em utilizar a leitura para aprender. Só na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca, na Estónia, na Polónia, na Finlândia e na Noruega o número de alunos com fraco desempenho era igual ou inferior a 15 % (a meta europeia para 2020). A proporção de alunos com dificuldades de leitura atingia valores especialmente elevados na Bulgária e na Roménia (aproximadamente 40 %).
- Os factores relacionados com os alunos, que maior impacto têm na aquisição de competências de leitura, são o género e o contexto familiar. Em média, as raparigas têm um desempenho superior aos rapazes em leitura, acentuando-se esta tendência com a idade. Todavia, os resultados dos estudos internacionais indiciam que o interesse pela leitura tem potencial para nivelar as diferenças em termos de resultados entre os rapazes e raparigas, assim como entre alunos de diferentes estratos sociais.

Currículo para o ensino da leitura

- Os currículos e as orientações oficiais emanadas das autoridades centrais de educação apresentam uma grande diversidade em termos de extensão e formato. No entanto, o seu conteúdo reflecte, em grande medida, os resultados da investigação no domínio das abordagens mais eficazes de ensino de competências de leitura.
- As bases para a aprendizagem da leitura precisam de ser consolidadas desde cedo e, em todos os países, os currículos definidos por organismos centrais para a educação pré-escolar contêm orientações pedagógicas para o desenvolvimento de competências de literacia emergentes.
- É possível melhorar a compreensão ao nível da leitura ensinando os alunos a utilizar certas estratégias cognitivas para extrair e construir o significado a partir de textos escritos. Os currículos a nível central revelam os diferentes graus de importância atribuídos às estratégias de aperfeiçoamento da compreensão de leitura e, nalguns países, essa importância diminui no secundário inferior (CITE 2) em relação ensino primário (CITE 3).
- São diversas as abordagens relacionadas com a questão do interesse pela leitura nos currículos centrais. Os professores são sempre aconselhados a não se cingirem aos textos literários e a incentivarem os alunos a ler textos dos mais variados tipos. Os resultados da investigação neste domínio referem que a aprendizagem colaborativa baseada em textos é uma forma eficaz de motivar os alunos para a leitura. Os currículos centrais contemplam orientações para este tipo de aprendizagem em 26 países ou regiões ao nível do ensino primário (CITE 1) e em 18 países ou regiões ao nível do secundário inferior (CITE 2).
- Nos últimos anos, reformas centradas especificamente na questão da literacia em leitura visaram tanto o desenvolvimento de competências de leitura em todo o percurso escolar como a aquisição de competências de leitura precoces ao nível pré-escolar. Num reduzido número de países, foi aumentado o tempo consagrado ao ensino da leitura.
- A investigação realizada neste domínio indica que a avaliação dos professores é um elemento importante do ensino da leitura. Todavia, embora todas as orientações emanadas a nível central

estabeleçam objectivos de aprendizagem para os professores planificarem o seu próprio trabalho, poucas são as que incluem instrumentos, como escalas de avaliação, para controlo da evolução dos alunos e classificação do seu desempenho em relação aos objectivos de aprendizagem estabelecidos.

Alunos com dificuldades de leitura

- É pouco frequente encontrar nos currículos a referência a estratégias e práticas comprovadas para lidar com as dificuldades de leitura. Normalmente, cabe ao professor decidir se os alunos com dificuldades de leitura devem ter apoio, assim como a natureza desse apoio.
- O ensino intensivo, individualizado ou em pequenos grupos, ministrado por especialistas em leitura, é essencial para ultrapassar as dificuldades de leitura. Actualmente, professores especialistas no ensino da leitura, com capacidade para dar apoio aos colegas nas respectivas salas de aula, apenas existem na Irlanda, em Malta, no Reino Unido e nos cinco países nórdicos.
- O apoio dentro da sala de aula é muito importante. Contudo, com base nos dados do PIRLS relativos a 2006, apenas 44 % dos alunos na UE tiveram acesso, nalgum momento, a especialistas de apoio complementar (especialistas em leitura, assistentes ou outros adultos) que colabora com o professor dentro da sala de aula.
- Em vários países, terapeutas da fala ou psicólogos (educacionais) dão aconselhamento ou apoio a alunos com dificuldades de leitura. Normalmente, esse aconselhamento ou apoio tem lugar fora da sala de aula e da escola.
- Na maioria dos países europeus, há iniciativas a nível nacional de apoio a alunos com dificuldades de leitura que produzem bons resultados nas escolas do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3). Estas iniciativas centram-se em actividades de remediação, identificação precoce dos problemas, materiais didácticos adaptados ou formação de professores.
- Os procedimentos administrativos para pedir e obter apoio suplementar podem ser muito morosos, o que pode impedir os alunos de receberem logo o apoio de que necessitam. Por conseguinte, os alunos correm o risco de não acompanhar o resto da turma a nível da leitura, mas também noutras disciplinas para as quais a leitura é um pré-requisito.

Conhecimentos e competências necessárias para o ensino da leitura

- A aquisição de bases sólidas de investigação e teoria durante a formação inicial de professores é crucial para o desenvolvimento na excelência do ensino da leitura. Em circunstâncias ideais, esta formação inicial deveria ser complementada mais tarde com acções de formação profissional com uma perspectiva de longo prazo e que criem oportunidades para os professores reflectirem sobre o seu próprio trabalho de um ponto de vista orientado para a investigação.
- Outras características importantes dos cursos de formação dos professores para o ensino da leitura são: a formação em várias estratégias de ensino diferentes e em técnicas de avaliação adequadas; a capacidade de utilizar vários materiais didácticos; e, uma abordagem equilibrada e coerente no que se refere aos conhecimentos teóricos e à experiência prática.
- Os dados do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) relativos a 2006 indiciam que a ênfase nos métodos de ensino da leitura na formação inicial está relacionada com a prática efectiva do ensino da leitura e a uma maior participação em formação profissional.
- Dezoito países emitiram orientações a nível central directamente relacionadas com a preparação de futuros professores para o ensino da leitura. Alguns destes países têm orientações relacionadas com aspectos específicos do ensino da leitura (avaliação, lidar com as dificuldades de leitura e leitura em novos suportes digitais).

- De acordo com os dados do TALIS (inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem), o formato mais comum das acções de formação profissional para professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura são cursos breves e isolados, *workshops* ou conferências. São muito menos comuns formatos mais proveitosos e contínuos de formação profissional a longo prazo, como a investigação ou a criação de redes profissionais.

Promoção da leitura na sociedade

- Tendo em conta que as actividades de leitura fora do ambiente formal de aprendizagem da escola são cruciais para a formação de leitores plenamente competentes, foram criados, na maioria dos países europeus, organismos nacionais para coordenar e financiar actividades de promoção da leitura na sociedade. Foram igualmente adoptadas estratégias específicas para a promoção da leitura.
- Na maioria dos países, existem programas públicos de larga escala que visam a promoção da leitura, que muitas vezes tomam a forma de actividades de literacia dirigidas a toda a população ou, mais especificamente, a crianças e jovens. Contudo, entre os principais programas de promoção da leitura, são raras as actividades que visam especificamente os grupos com baixos índices de literacia, tais como as crianças e os adultos desfavorecidos ou os rapazes.
- Muitos programas de literacia familiar nos países europeus prestam aconselhamento e dão formação aos pais para lerem em voz alta aos seus filhos. No entanto, os dados obtidos através das investigações realizadas indicam que essas iniciativas não são suficientes e que os programas de literacia eficazes devem também ajudar os pais a ensinar determinadas competências de literacia aos seus filhos.

AQUISIÇÃO DA LEITURA: DADOS DOS ESTUDOS INTERNACIONAIS

O sucesso dos alunos é um indicador fundamental da qualidade e eficácia dos sistemas de ensino. Outro indicador importante é a amplitude entre os desempenhos dos alunos, ou seja, o diferencial entre os alunos com bons desempenhos e os alunos com fracos desempenhos, pois permite ter uma perspectiva sobre o grau de equidade nos resultados a nível educativo. Para fins específicos de cada país, estes indicadores podem ser acompanhados com recurso a vários exames a nível nacional. Para comparações válidas entre os sistemas de ensino, são utilizados estudos internacionais de larga escala sobre o desempenho dos alunos. As comparações entre os países ajudam a realçar as características específicas de cada sistema de ensino, os seus pontos fortes, os seus pontos fracos e os desafios que enfrentam. Além disso, a investigação transnacional pode ajudar a explicar as diferenças evidentes entre os países, e dentro dos países, bem como a identificar problemas específicos existentes nos sistemas educativos.

Os estudos internacionais de avaliação dos alunos são realizados com base em quadros conceptuais e metodológicos acordados entre os países, com vista a fornecer indicadores orientados para as políticas. A posição relativa da média dos resultados nos exames de cada país é o indicador que atrai mais atenção do público. Desde a década de 1960, a pontuação relativa de cada país tornou-se uma importante influência nas políticas educativas nacionais, criando uma pressão para que sejam adoptadas as práticas educativas dos países com os melhores desempenhos (Steiner-Khamsi, 2003; Takayama, 2008). Esta secção apresenta os resultados médios nos exames e os desvios-padrão a nível da aquisição de competências de leitura nos países europeus, com base nos principais estudos internacionais. É igualmente indicada a percentagem de alunos sem competências básicas de literacia em leitura em cada país europeu, pois os Estados-Membros da União Europeia assumiram o compromisso político de reduzir a percentagem de alunos com fracos desempenhos. Além disso, é fornecida informação básica sobre a metodologia dos estudos internacionais sobre a aquisição de competências de leitura.

Os indicadores dos estudos internacionais devem ser utilizados com cautela, pois existem muitas diferenças importantes entre os países que têm influência no desempenho dos alunos e não estão associadas às políticas educativas. Os indicadores a nível dos países foram alvo de críticas por constituírem indicadores simplificados do desempenho de todo o sistema educativo (Baker e LeTendre, 2005). Ao interpretar os resultados, é também importante ter presente que estudos comparativos de larga escala enfrentam vários desafios do ponto de vista metodológico: as traduções podem produzir significados diferentes, a percepção de algumas perguntas pode ser afectada pelo enviesamento cultural, a conveniência social e a motivação dos alunos pode variar em diferentes contextos culturais e até o programa político das organizações que realizam as avaliações internacionais pode influenciar o conteúdo da avaliação (Hopmann, Brinek e Retzl, 2007; Goldstein, 2008). No entanto, são aplicados diversos procedimentos de controlo da qualidade para minimizar o impacto destes problemas metodológicos na comparabilidade dos resultados.

Principais estudos sobre literacia em leitura

Actualmente, os níveis de literacia em leitura entre os diversos países são avaliados por dois grandes estudos internacionais: PIRLS e PISA. O PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) é um estudo da IEA que avalia a aquisição de competências de leitura dos alunos do quarto ano de escolaridade na maioria dos países participantes. Na quase totalidade dos sistemas educativos europeus, estes alunos têm aproximadamente 10 anos, variando a idade média entre os 9,7 anos em Itália e os 11,4 anos no Luxemburgo (Mullis et al. 2007, p. 31). Os dados do PIRLS são recolhidos em ciclos quinquenais. Foram realizados levantamentos em 2001 e 2006, estando o próximo previsto para 2011⁽¹⁰⁾.

⁽¹⁰⁾ Para obter descrições do desenvolvimento dos instrumentos, dos procedimentos de recolha de dados e dos métodos analíticos utilizados no PIRLS 2001, ver Martin, Mullis e Kennedy (2003); para o PIRLS 2006, ver Martin, Mullis e Kennedy (2006).

O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um programa da OCDE que avalia os conhecimentos e as competências de alunos de quinze anos a nível da leitura, da matemática e das ciências. Na maioria dos países, os alunos desta idade estão a aproximar-se do final da escolaridade obrigatória. Embora avalie o desempenho dos alunos nos três principais domínios temáticos, cada estudo PISA dedica especial atenção a um dos domínios. A leitura foi o domínio principal em 2000 e 2009, a matemática em 2003 e as ciências em 2006⁽¹¹⁾.

O PIRLS utiliza uma amostra baseada nas notas e o PISA utiliza uma amostra baseada na idade. No PIRLS, todos os alunos têm o mesmo nível de escolaridade, ou seja, estão todos no quarto ano, embora as suas idades variem entre os países participantes consoante a idade em que começaram a estudar e as práticas de retenção (ver mais informação em EACEA/Eurydice, 2011). No PISA, todos os participantes têm 15 anos, podendo o número de anos de estudos variar, em especial nos países onde existe retenção. Visto que as amostras do PIRLS são turmas completas das escolas, é recolhida informação sobre as abordagens didácticas utilizadas na sala de aula (através de um questionário aos professores). Tanto o PIRLS como o PISA recolhem ampla informação sobre a exposição dos alunos a vários tipos de materiais impressos, atitudes perante a leitura e hábitos de leitura, assim como sobre as características da escola.

Os dois estudos focam-se em duas etapas diferentes da leitura. O PIRLS centra-se em crianças do ensino primário (CITE 1) e avalia as competências de leitura necessárias para fazer a transição para “ler para aprender” (Mullis et al., 2006). O PISA, em contrapartida, visa avaliar a aquisição de conhecimentos e de competências necessárias para a vida adulta. Versa as competências de literacia dos alunos numa altura em que fazem a transição da escola para a vida profissional ou para o ensino pós-obrigatório, analisando a literacia em leitura como um indicador de preparação para a vida em sociedade, assim como para o emprego (OCDE, 2009b). No entanto, ambos os estudos baseiam-se numa noção mais abrangente de leitura, designadamente “literacia em leitura” em vez da simples “leitura”. Além dos processos e das competências ao nível da compreensão da leitura, este conceito engloba ainda as utilizações da leitura e as atitudes em relação à leitura que caracterizam os leitores proficientes. Tanto o PIRLS como o PISA encaram a leitura como um processo interactivo e construtivo, e realçam a importância da capacidade dos alunos para reflectirem sobre a leitura e utilizarem a leitura para diferentes finalidades (Mullis et al. 2006, p. 103).

O PIRLS apresenta a seguinte definição de literacia em leitura para os alunos do quarto ano:

“A capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os jovens leitores são capazes de construir significado a partir de diversos textos. Lêem para aprender, para participar em comunidades de leitores na escola e na vida quotidiana, assim como por prazer.” (Mullis et al. 2006, p. 3).

O PISA apresenta a seguinte definição de literacia em leitura para os jovens de 15 anos:

“Compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial, e participar na sociedade”. (OCDE 2009b, p. 14).

Os dois estudos cobrem países diferentes. A maioria dos países europeus participou no último estudo PISA (2009), nomeadamente todos os sistemas educativos abrangidos pela Rede Eurydice, com as excepções de Chipre e Malta. O PISA 2000, que também se centrou na leitura, não se realizou nestes dois países, nem na Estónia, Eslovénia, Eslováquia e Turquia. O PIRLS 2006 abrangeu 23 sistemas educativos da Rede Eurydice, ao passo que o PIRLS 2001 foi realizado em 16. Com vista a proporcionar um entendimento alargado, este capítulo começa por analisar as aquisições em termos de literacia em leitura no PISA e de seguida analisa os principais resultados do PIRLS.

⁽¹¹⁾ Para obter informações sobre a concepção dos testes e da amostragem, das metodologias utilizadas para analisar os dados, das características técnicas do projecto e dos mecanismos de controlo da qualidade do PISA 2000, ver Adams e Wu (2000). Para obter informações sobre o PISA 2003, ver OCDE (2005c); para obter informações sobre o PISA 2006, ver ECDE (2009a).

Aquisição de competências de leitura com base nos resultados do PISA

Os resultados do PISA são apresentados com recurso a escalas com uma pontuação média de 500 e um desvio-padrão de 100 estabelecido para alunos de todos os países da OCDE que participam no PISA⁽¹²⁾. A escala de leitura do PISA também está dividida em níveis de proficiência, que diferenciam e descrevem os resultados que um aluno normal deverá alcançar através da associação de tarefas a níveis de dificuldade (OCDE, 2009b).

A média em relação ao desempenho é o indicador mais comum para a comparação do desempenho dos sistemas educativos nos estudos internacionais de avaliação dos alunos. Na UE 27 em 2009, o desempenho médio de leitura situou-se nos 490,5⁽¹³⁾ (ver Figura 1). À semelhança do que aconteceu em ciclos de avaliação anteriores, a Finlândia obteve o desempenho mais elevado de todos os países da UE 27⁽¹⁴⁾. A pontuação média na Finlândia (536) situou-se aproximadamente 45 pontos acima da média da UE 27, quase metade do desvio-padrão internacional. No entanto, a nível mundial, os alunos finlandeses apresentaram um desempenho inferior à região de Xangai-China (556), onde foram obtidos os melhores resultados, e sensivelmente ao mesmo nível que os alunos da Coreia (539) e Hong Kong-China (533).

No pólo oposto, os alunos da Roménia e da Bulgária alcançaram um desempenho médio consideravelmente mais baixo do que os seus colegas de todos os outros países participantes da UE 27. As pontuações médias nestes países ficaram cerca de 60 pontos abaixo da média da UE 27. Estes países também já tinham obtido os resultados mais baixos em 2000 e as respectivas pontuações médias variaram pouco em 2009.

Apenas 11 % da variação no desempenho dos alunos ocorre entre países⁽¹⁵⁾. A restante variação ocorre dentro dos próprios países, designadamente entre programas de ensino, entre escolas e entre alunos da mesma escola. A distribuição relativa das pontuações num país, ou seja, o diferencial entre os alunos com melhores e piores desempenhos, é um indicador do grau de equidade nos resultados a nível educativo. Na UE 27 em 2009, o desvio-padrão foi de 96,4 (ver Figura 1), o que significa que aproximadamente dois terços dos alunos na UE 27 alcançaram pontuações entre 394 e 587 pontos.

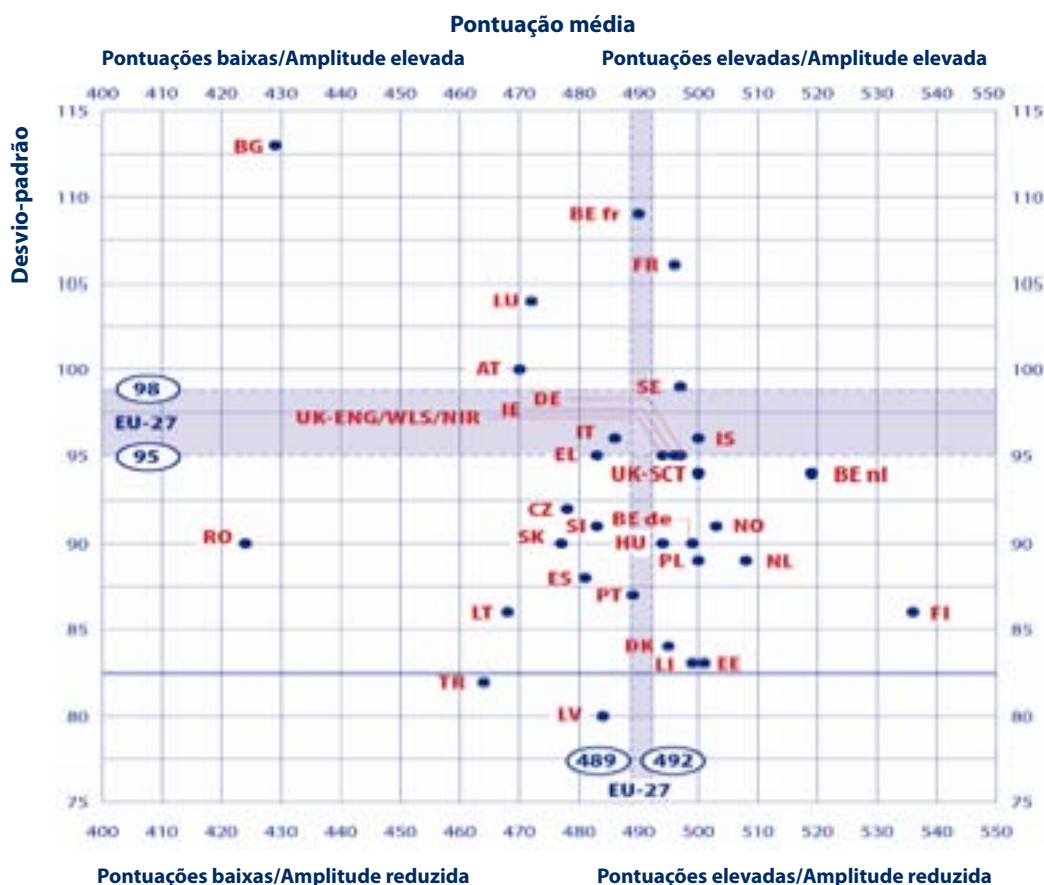
Os países com um nível semelhante de desempenho médio podem ter amplitudes diferentes nas pontuações dos alunos. Por conseguinte, é importante ter em consideração a posição média de um país face a outros países em conjunto com a amplitude das pontuações dos alunos. A Figura 1 conjuga estes dois indicadores, mostrando no eixo x os resultados médios dos países (representativo da eficácia dos sistemas de ensino) e no eixo y o desvio-padrão (representativo da equidade dos sistemas de ensino). As diferenças estatisticamente significativas em relação à média da UE são assinaladas no quadro por baixo da Figura 1.

⁽¹²⁾ A métrica das escalas foi definida pela primeira vez na avaliação do PISA 2000. As novas avaliações de leitura reportam os resultados utilizando as escalas desenvolvidas no PISA 2000, o que permite a comparação directa dos resultados. O valor de 500, por exemplo, tem o mesmo significado que tinha no PISA 2000, ou seja, é a pontuação média dos alunos incluídos na amostra nos 27 países da OCDE que participaram no PISA 2000. Por conseguinte, a média da OCDE em cada nova avaliação poderá ser diferente da média do ano 2000. As diferenças em ciclos posteriores podem dever-se a mudanças concretas a nível das aquisições, à inclusão de novos países da OCDE no estudo ou à conjugação destes e de outros factores.

⁽¹³⁾ Trata-se de uma estimativa média tendo em conta a dimensão absoluta da população incluída na amostra em cada um dos países da UE 27 que participou no PISA 2009. A pontuação média na UE 27 foi obtida da mesma forma que o total da OCDE (ou seja, a média de todos os países da OCDE, tendo em conta a dimensão absoluta da amostra). A média da UE 27 foi semelhante ao total da OCDE (491 pontos com um erro-padrão de 1,2).

⁽¹⁴⁾ Esta e outras comparações baseiam-se em testes de significância estatística ao nível $p < 0,05$. Por outras palavras, a probabilidade de produzir afirmações falsas é inferior a 5 %.

⁽¹⁵⁾ Com base num modelo de cálculo de três níveis (país, escola e aluno) para os países participantes da UE 27.

Figura 1: pontuação média e desvio-padrão em leitura nos alunos de 15 anos, 2009

	EU 27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Pontuação média 2009	490	490	499	519	429	478	495	497	501	496	483	481	496	486	x	484	468	472
Diferença em relação a 2000	-2.4	14.5	x	-13.7	-1.3	-13.4	-2.0	13.3	x	-31.0	9.0	-11.5	-9.1	-1.4	x	25.9	x	m
Desvio-padrão 2009	96	109	90	94	113	92	84	95	83	95	95	88	106	96	x	80	86	104
Diferença em relação a 2000	-4.5	-2.1	x	-2.7	11.6	-4.0	-14.5	-16.5	x	1.6	-2.0	2.8	13.8	4.5	x	-22.2	x	m
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT		IS	LI	NO	TR
Pontuação média 2009	494	x	508	470	500	489	424	483	477	536	497	494	500		500	499	503	464
Diferença em relação a 2000	14.2	x	m	m	21.4	19.2	-3.5	x	x	-10.6	-18.9	m	m		-6.6	16.7	-2.1	x
Desvio-padrão 2009	90	x	89	100	89	87	90	91	90	86	99	95	94		96	83	91	82
Diferença em relação a 2000	-3.7	x	m	m	-10.6	-10.3	-12.1	x	x	-3.0	6.5	m	m		3.6	-13.3	-12.5	x

m Não comparável x Países que não participaram no estudo

Fonte: OCDE, Bases de dados PISA 2000 e 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

As duas áreas sombreadas assinalam as médias da UE 27. São indicadores de intervalos que têm em conta os erros -padrão. Por questões de legibilidade, as médias por país são apresentadas como pontos, mas é importante ter em atenção que também são indicadores de intervalos. Os pontos que se aproximam da área média da UE podem não diferir

significativamente da média da UE. Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) em relação à média da UE 27 (ou de zero, quando se consideram as diferenças) são indicados a negrito no quadro.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Os países onde se registaram pontuações significativamente acima da média e desvios-padrão significativamente mais baixos do que a média da UE 27, nomeadamente a Bélgica (comunidade germanófono), a Dinamarca, a Estónia, os Países Baixos, a Polónia, a Finlândia, o Listenstaine e a Noruega, podem ser considerados eficientes e equitativos no que se refere aos resultados a nível educativo (ver Figura 1, quarto inferior direito).

Na Bélgica (comunidade francófona), na Bulgária, em França e no Luxemburgo, o diferencial entre os alunos com bons desempenhos e os alunos com fracos desempenhos foi especialmente elevado em 2009 (ver Figura 1, metade superior). As escolas e os professores nestes países têm de lidar com um vasto leque de competências dos alunos. Por conseguinte, centrar os esforços no apoio a alunos com dificuldades de leitura para os ajudar a desenvolver meios para ultrapassarem as suas dificuldades de leitura poderia ser uma forma de melhorar o desempenho global desses países (ver secções 1.3 e 1.4). Esta solução é especialmente pertinente para a Bulgária e para o Luxemburgo, os dois únicos países europeus que tiveram problemas em 2009 com pontuações médias baixas e diferenças acentuadas entre os alunos com bom e fraco desempenho.

Por último, existem diversos países europeus cujo desempenho médio em leitura é inferior à média da UE, embora a amplitude das aquisições dos alunos não seja grande. A República Checa, a Espanha, a Letónia, a Lituânia, a Roménia, a Eslovénia, a Eslováquia e a Turquia necessitam, assim, de dedicar mais atenção ao desempenho em leitura a vários níveis de proficiência, a fim de melhorarem o seu desempenho médio.

Figura 2: percentagens de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, 2009



	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19.6	23.3	16.9	13.4	41.0	23.1	15.2	18.5	13.3	17.2	21.3	19.6	19.8	21.0	17.6	24.4	26.0
Δ	0.1	-4.9	x	1.7	0.7	5.6	-2.7	-4.2	x	6.2	-3.1	3.3	4.6	2.1	-12.5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
2009	17.6	14.3	27.6	15.0	17.6	40.4	21.2	22.2	8.1	17.4	18.6	16.3		16.8	15.7	15.0	24.5
Δ	-5.1	m	m	-8.2	-8.6	-0.9	x	x	1.2	4.9	m	m		2.3	-6.4	-2.5	x

Δ Diferença em relação a 2000 m Não comparável x Países que não participaram no estudo

Fonte: OCDE, Bases de dados PISA 2000 e 2009.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Alunos com fraco desempenho: alunos que não atingiram o nível 2 (< 407,5).

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) de zero são indicados a negrito.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

A proporção de alunos que não atingiram as competências básicas de leitura constitui outro indicador importante da qualidade e igualdade no ensino. O Conselho da União Europeia considera que os alunos que não atingem o nível 2 no PISA são alunos com fraco desempenho. Segundo a OCDE (2001, p. 48), os alunos que atingem o nível 1 (335 a 407 pontos) apenas são capazes de concluir as tarefas de leitura mais simples, como localizar uma informação, identificar o tema principal de um texto ou estabelecer uma ligação simples com o conhecimento quotidiano. Os alunos com desempenhos abaixo do nível 1 têm sérias dificuldades na utilização das suas competências de literacia em leitura como um instrumento eficaz para fazerem evoluir e alargarem os seus conhecimentos e as suas competências noutros domínios. Conforme mostra a Figura 2, em média na UE 27 em 2009, 19,6 % dos alunos tinham fraco desempenho em leitura. Isto significa que aproximadamente um em cada cinco alunos de 15 anos na UE 27 tinha dificuldades na utilização da leitura como instrumento de aprendizagem. Como já foi referido (ver Introdução geral), os Estados-Membros da UE comprometeram-se a reduzir o número de alunos de 15 anos com competências de leitura insuficientes para menos de 15 % do total de alunos até 2020⁽¹⁶⁾. Apenas um país europeu, a Finlândia (8,1 %), atingiu este objectivo em 2009 (ou seja, a percentagem de alunos com fraco desempenho em leitura é bastante inferior a 15 %). A proporção de alunos com fraco desempenho aproximava-se dos 15 % na Bélgica (comunidade flamenga), na Dinamarca, na Estónia, na Polónia e na Noruega. A proporção de alunos que não tem sequer as competências básicas de leitura era especialmente elevada na Bulgária e na Roménia: cerca de 40 % dos alunos destes países não atingiram o nível 2 de proficiência. Estes dois países caracterizam-se pelo desempenho médio muito baixo dos alunos e pelos contextos muito desfavorecidos em que se inserem (OCDE 2010c, p. 105).

Reduzir o número de alunos com fraco desempenho em leitura e melhorar a eficácia do sistema educativo de um país não é um processo fácil. Apesar da prioridade política dada à redução da proporção de alunos com fracos desempenhos, a média europeia e a proporção de alunos sem competências básicas de leitura não mudou em 2009 em comparação com 2000⁽¹⁷⁾. No entanto, a aparente melhoria a nível da amplitude dos resultados dos alunos ou da equidade dos sistemas educativos da UE 27 é um sinal encorajador. O desvio-padrão diminuiu de 100,9 em 2000 para 96,4 em 2009 (a diferença de -4,5 com um erro-padrão de 0,9 é estatisticamente significativa)⁽¹⁸⁾. Na maioria dos países onde se verificou uma diminuição da amplitude dos resultados dos alunos, também se registou uma queda da proporção de alunos com fraco desempenho. Estes resultados indiciam que a qualidade e a equidade são características dos sistemas educativos que se reforçam mutuamente.

⁽¹⁶⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (ET 2020), JO C 119 de 28.5.2009.

⁽¹⁷⁾ Contudo, do ponto de vista metodológico, é mais apropriado comparar apenas os países que participaram no PISA 2000 e os países com resultados comparáveis em ambas as avaliações (ou seja, excluindo a Bélgica [comunidade germanófona], a Estónia, a Lituânia, o Luxemburgo, os Países Baixos, a Áustria, a Eslovénia, a Eslováquia e o Reino Unido). Comparando apenas estes países, as diferenças nas pontuações médias não foram significativas (5,4 pontos; erro-padrão da diferença: 5,12). Ainda assim, a proporção média de alunos com um desempenho abaixo do nível 2 de proficiência registou uma redução estatisticamente significativa em 2009 face a 2000 (diferença de 1,9 % com um erro padrão de 0,72). Para obter informações sobre as razões metodológicas para a exclusão nas comparações, ver OCDE (2010f, p. 26).

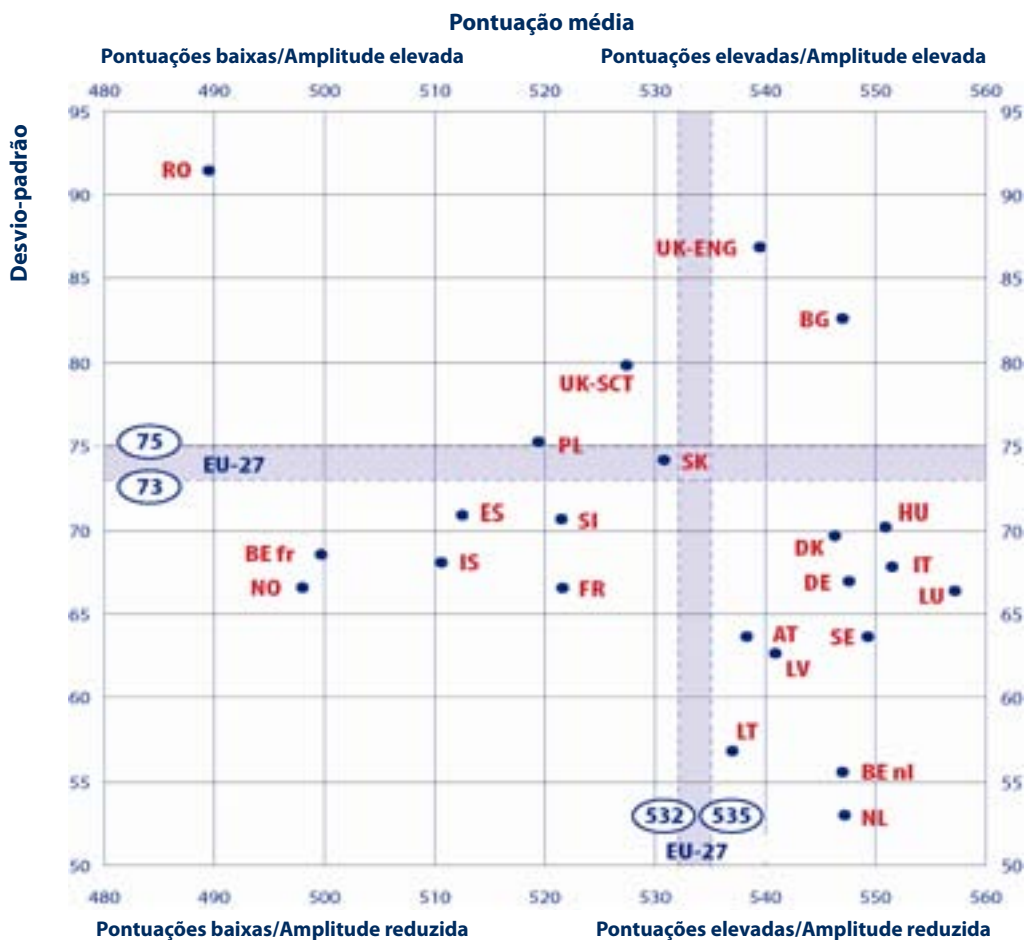
⁽¹⁸⁾ Estes valores mantêm-se mesmo quando a comparação se limita aos países que participaram no PISA 2000 e aos países com resultados comparáveis em ambas as avaliações. O desvio-padrão nos resultados de leitura em 2009 nesses países foi de 95,9 (erro padrão de 0,79). A diferença em relação ao ano 2000 foi significativa (-4,4 pontos, erro-padrão de 1,09).

Embora a média da UE 27 e a proporção de alunos com um fraco desempenho tenham permanecido bastante estáveis, nalguns países registaram-se grandes mudanças. Na Alemanha, na Letónia, na Polónia, em Portugal e no Listenstaine registaram-se mudanças positivas na pontuação média, aumentos a nível da equidade e reduções a nível da proporção de alunos com fraco desempenho desde 2000. Em virtude das melhorias registadas, a Alemanha, a Polónia e o Listenstaine apresentam actualmente um desempenho superior à média da UE 27. A degradação dos resultados médios em leitura foi especialmente notória na Irlanda (-31) e na Suécia (-19). Apesar desta evolução, estes países continuam a apresentar desempenhos iguais ou superiores à média europeia.

Aquisição de competências de leitura com base nos resultados do PIRLS

Conforme mostra a Figura 3, os alunos no quarto ano de escolaridade na UE 27 obtiveram uma pontuação média de 533,3 pontos no PIRLS, um valor que é superior à média internacional (estabelecida em 500)⁽¹⁹⁾. Não se registaram líderes claros nem países com um desempenho significativamente superior aos restantes.

⁽¹⁹⁾ As médias internacionais do PIRLS são calculadas com base em todos os participantes, incluindo países de rendimento médio e países em desenvolvimento de todo o mundo. Por conseguinte, não podem ser directamente comparadas com as médias internacionais do PISA, que se baseiam nos países da OCDE.

Figura 3: pontuação média e desvio-padrão em leitura dos alunos do quarto ano, 2006

	EU 27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Pontuação média	533	500	x	547	547	x	546	548	x	x	x	513	522	552	x	541	537	557
Desvio-padrão	73.8	68.6	x	55.6	82.7	x	69.7	67.0	x	x	x	71.0	66.6	67.9	x	62.6	56.9	66.4
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK (*)	UK- SCT	IS	LI	NO	TR
Pontuação média	551	x	547	538	519	x	490	522	531	x	549	540	x	527	511	x	498	x
Desvio-padrão	70.2	x	53.0	63.7	75.3	x	91.5	70.7	74.2	x	63.6	86.9	x	79.9	68.1	x	66.6	x

x Países que não participaram no estudo

Fonte: OCDE, Bases de dados PISA 2000 e 2009.

UK (*) = UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

As duas áreas sombreadas assinalam as médias da UE 27. São indicadores de intervalos que têm em conta os erros -padrão. Por questões de legibilidade, as médias por país são apresentadas como pontos, mas é importante ter em atenção que também são indicadores de intervalos. Os pontos que se aproximam da área média da UE podem não diferir significativamente da média da UE. Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) em relação à média da UE 27 são indicados a negrito no quadro.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Como já foi referido, é importante ter em consideração os resultados relativos de um país no que se refere às pontuações médias dos alunos em conjugação com a amplitude do desempenho, ou seja, a eficiência dos sistemas de ensino em conjunto com a sua equidade. A Figura 3 apresenta estes dois indicadores em comparação com a média dos países da UE 27 participantes. Duas áreas distintas marcam as médias da UE 27 em relação a estes indicadores (ver a nota explicativa da Figura 3). Pode considerar-se que os países com pontuações significativamente acima da média e desvios-padrão significativamente inferiores às médias da UE produzem resultados eficientes e equitativos a nível educativo (ver Figura 3, quarto inferior direito). Entre estes países/regiões contam-se a Bélgica (comunidade flamenga), a Dinamarca, a Alemanha, a Itália, a Letónia, a Lituânia, o Luxemburgo, a Hungria, a Áustria e a Suécia.

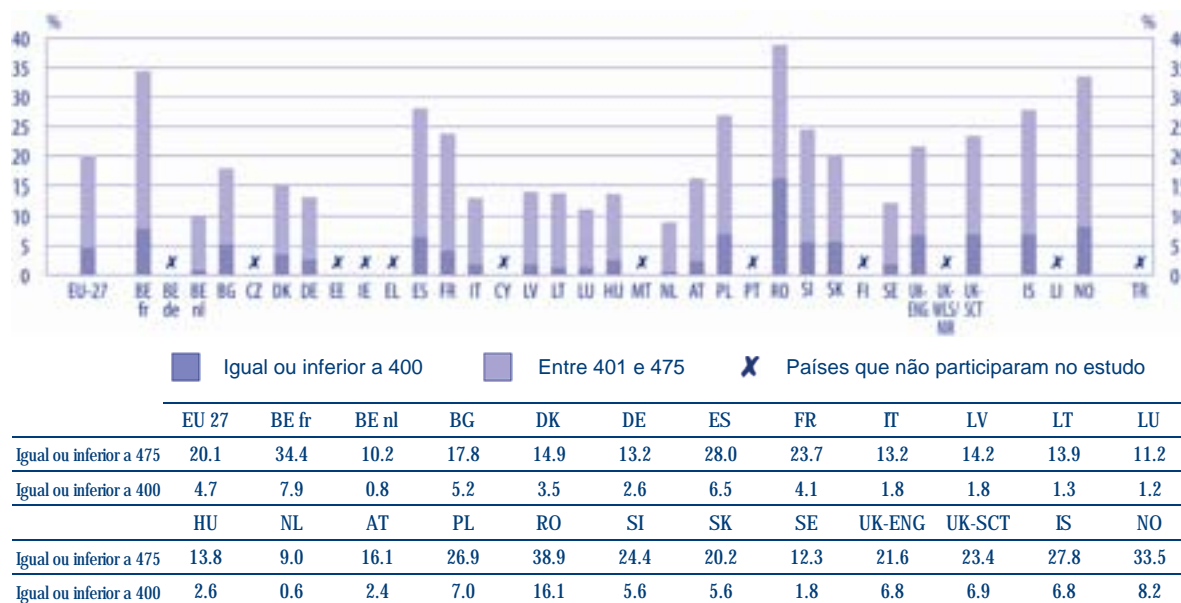
À semelhança do que indicam os resultados do PISA, são poucos os sistemas educativos onde se verificou uma amplitude nas pontuações dos alunos a nível de leitura significativamente maior do que a média dos países participantes da UE, nomeadamente a Bulgária, a Roménia e o Reino Unido (ver Figura 3, metade superior). A pontuação média alcançada pela Roménia foi especialmente baixa, com uma proporção de leitores com dificuldades muito superior à dos outros sistemas de ensino (ver Figura 4).

Por último, na Bélgica (comunidade francófona), em França, na Eslovénia, na Islândia e na Noruega, os resultados médios situaram-se abaixo da média da UE 27, mas a amplitude dos resultados não foi elevada. Isto é um sinal de que, nestes países, os resultados baixos são generalizados entre os alunos do quarto ano de escolaridade formal. Por conseguinte, os esforços para melhorar a aquisição de competências devem visar a população escolar em geral.

Tal como sucede no PISA, o PIRLS também estabelece vários pontos na escala de aquisições que a dividem em níveis distintos no plano qualitativo, também designados por “padrões de referência internacionais”. No PIRLS 2006, os alunos que não atingiram o Padrão de Referência Internacional Intermédio (475 pontos na escala do PIRLS) são considerados leitores com dificuldades. Estes, por sua vez, dividem-se em dois grupos: os alunos que demonstraram algumas competências de leitura básicas (por exemplo, atingiram o Padrão de Referência Internacional Baixo – 400 pontos) e os alunos que nem sequer conseguiram demonstrar competências de leitura mínimas (pontuação inferior a 400). Segundo a definição do PIRLS, os alunos que atingiram o Padrão de Referência Internacional Baixo conseguiram reconhecer, localizar e reproduzir pormenores mencionados de forma explícita nos textos informativos, em particular se os pormenores estivessem perto do início do texto. São também competentes com alguns elementos que exigem inferências simples (Mullis et al. 2007, p. 78). No entanto, são alunos que mal conseguem identificar um argumento a nível literal ou identificar informação que não seja mencionada ou sinalizada de forma explícita no texto.

A Figura 4 mostra a percentagem de alunos do quarto ano que demonstraram possuir competências de leitura básicas ou inferiores. Em média, nos sistemas educativos europeus que participaram no estudo, 20 % dos alunos não conseguiram identificar argumentos a nível literal ou identificar informação que não seja mencionada de forma explícita. A proporção de alunos com dificuldades atingiu cerca de 30 % ou mais na Bélgica (comunidade francófona), na Roménia e na Noruega. No pólo oposto, a Bélgica (comunidade flamenga), a Dinamarca, a Alemanha, a Itália, a Letónia, a Lituânia, o Luxemburgo, a Hungria, os Países Baixos, a Áustria e a Suécia apresentaram um número de leitores com dificuldades inferior à média europeia.

Os alunos que nem sequer possuem competências básicas de leitura não ultrapassam o valor médio de 5 % nos países da UE. A percentagem mais elevada de leitores muito fracos (os alunos com pontuações abaixo do padrão de referência “Baixo”) foi registada na Roménia, onde 16 % dos alunos não conseguiram reconhecer, localizar e reproduzir pormenores mencionados de forma explícita nos textos. Este valor é muito superior ao registado em qualquer outro sistema de ensino europeu. Na Bélgica (comunidade francófona), em Espanha, na Polónia, no Reino Unido, na Islândia e na Noruega, a proporção de alunos com grandes dificuldades de leitura também atingiu valores significativamente superiores à média da UE.

Figura 4: percentagem de leitores com dificuldades entre alunos do quarto ano, 2006

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) em relação à média da UE são indicados a negrito. Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Em muitos países, os resultados médios dos alunos do quarto ano de escolaridade ao nível da literacia em leitura registaram alterações significativas em 2006 face a 2001 (Mullis *et al.* 2007, p. 44). As pontuações médias registaram aumentos consideráveis na Alemanha, em Itália e na Eslovénia. Em contrapartida, caíram significativamente em França, na Letónia, na Lituânia, na Roménia, na Suécia e no Reino Unido (Inglaterra). Nalguns países, é possível analisar tendências ainda mais antigas. Em 1991, a IEA realizou um estudo sobre literacia de leitura, que se repetiu em seis países europeus em 2001. Segundo esse estudo, entre 1991 e 2001, registou-se uma melhoria significativa da literacia em leitura na Grécia, na Hungria, na Eslovénia e na Islândia. Não houve mudanças significativas em Itália, ao passo que na Suécia se verificou uma degradação significativa do desempenho (Martin, Mullis, Gonzalez e Kennedy, 2003). Dos países que participaram em todos os estudos sobre leitura da IEA, apenas a Eslovénia e a Suécia demonstram tendências claras. Os resultados da Eslovénia têm melhorado bastante a cada ciclo, embora ainda estejam abaixo da média da UE (um padrão que se repete nos alunos de 15 anos abrangidos pelo PISA). Os resultados médios dos alunos suecos no quarto ano têm piorado significativamente a cada estudo da IEA. Esta tendência reflecte-se no PISA, segundo o qual as pontuações médias de leitura dos alunos de 15 anos na Suécia diminuíram de forma significativa entre 2000 e 2009. Não obstante, a Suécia continua a ser um dos países com melhores desempenhos em termos de aquisições de competências de leitura ao nível dos alunos do quarto ano e apresenta um desempenho médio no que se refere aos alunos de 15 anos.

Principais factores associados ao desempenho em leitura

Os estudos internacionais sobre as aquisições dos alunos analisam os factores que influenciam o desempenho em leitura a três níveis: características dos (1) alunos a nível individual e familiar, (2) professores e escolas, e (3) sistemas educativos. Alguns atributos dos alunos a nível individual, como o contexto doméstico e familiar ou o género, não são susceptíveis de ser directamente influenciados pelos sistemas de ensino, mas é importante conhecer o seu efeito para planear intervenções específicas. Outros factores, como o nível de interesse pela leitura ou a qualidade da formação dos professores, são mais susceptíveis de melhorias.

Características dos alunos e ambiente familiar

A investigação realizada neste campo já permitiu concluir que o contexto familiar e doméstico têm um impacto significativo no desempenho escolar (Breen e Jonsson, 2005). Segundo o PISA, o contexto doméstico e familiar exerce uma importante influência no desempenho dos alunos no que respeita à leitura (OCDE, 2004, 2010c). O PIRLS também faz referência a uma forte relação entre as aquisições de competências de leitura dos alunos e as habilitações e a categoria profissional dos pais (Mullis *et al.*, 2007). A maioria dos alunos com dificuldades tem pais com menos habilitações e provém de famílias carenciadas em termos socioeconómicos, nas quais é frequente a falta de recursos educativos, nomeadamente livros. Na maioria dos países, um passado de imigração pode exercer uma influência muito negativa na aquisição de competências de leitura, em especial para os alunos que falam em casa uma língua diferente da língua de instrução⁽²⁰⁾. Todavia, a influência que o contexto doméstico e familiar efectivamente exerce varia consoante os países, o que indicia que, nalguns sistemas educativos, é possível mitigar a forte relação entre o contexto socioeconómico e o desempenho (OECD, 2010c).

A dimensão de género faz-se sentir de maneira muito mais forte na literacia em leitura do que noutras competências habitualmente avaliadas, como a matemática ou as ciências (EACEA/Eurydice, 2010). Em quase todos os países, tanto no PIRLS como no PISA, as raparigas apresentam um desempenho superior aos rapazes em leitura. As raparigas demonstram mais interesse pela leitura do que os rapazes e estes interessam-se por tipos de leitura diferentes das raparigas. Em média, as raparigas revelam mais tendência para ler livros de ficção e revistas, ao passo que os rapazes lêem jornais e banda desenhada com mais frequência do que as raparigas (OCDE, 2002, 2010d).

Esta diferença entre os géneros é especialmente notória nos alunos com fraco desempenho. A Figura 5 mostra o risco relativo de os alunos virem a ser leitores com dificuldades, discriminado por género, com base nos dados do PIRLS e do PISA. Os resultados do PIRLS 2006 indicaram que os rapazes tinham maiores probabilidades de figurarem entre os alunos com pior desempenho em leitura na maioria dos países. Na UE, em média, 18 % das raparigas e 22 % dos rapazes tinham dificuldades a nível da leitura. Apenas em Espanha, em Itália, no Luxemburgo e na Hungria não existiam diferenças entre os géneros. Na Letónia e na Lituânia, as diferenças entre os géneros mostraram-se particularmente pronunciadas, tendo os rapazes quase o dobro das probabilidades das raparigas de terem dificuldades de leitura.

O PISA revela maiores diferenças entre os géneros do que o PIRLS (ver Figura 5) (no entanto, este resultado pode dever-se a diferenças na definição de leitores com dificuldades ou a discrepâncias metodológicas). Aos 15 anos, em todos os sistemas educativos europeus participantes, os rapazes tinham o dobro das probabilidades das raparigas de terem dificuldades de leitura. Por outras palavras, em média, na Europa, 12 % das raparigas e 26 % dos rapazes não atingiram o nível 2 no PISA. A diferença mais acentuada verificou-se na Finlândia, onde os rapazes tinham quatro vezes mais probabilidades do que as raparigas de terem dificuldades de leitura. Estes

⁽²⁰⁾ Todavia, não existe qualquer relação entre a dimensão da população de alunos imigrantes e o desempenho médio a nível do país. Estes resultados contrariam o pressuposto de que altos níveis de imigração pressionam inevitavelmente em baixa o desempenho dos sistemas de ensino (OCDE, 2010c).

resultados podem dever-se, em parte, ao facto de, em comparação com outros países da UE 27, haver menos alunos na Finlândia classificados como alunos com fraco desempenho. Comparando os resultados do PISA 2000 com o PISA 2009 numa perspectiva de género, foram observadas diferenças médias significativamente maiores em França, em Portugal, na Roménia e na Suécia em 2009.

Figura 5: risco relativo, por género, de um aluno ter dificuldades de leitura, no que se refere a alunos do quarto ano, 2006, e a alunos de 15 anos, 2009

	EU 27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
4.º ano	1.2	1.1	x	1.4	1.4	x	1.3	1.2	x	x	x	1.1	1.3	1.2	x	1.7	1.8	1.1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
4.º ano	1.0	x	1.4	1.3	1.3	x	1.2	1.5	1.4	x	1.5	1.3	1.5		1.4	x	1.3	x

	EU 27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Alunos de 15 anos	1.9	1.4	2.7	1.6	1.8	2.1	1.7	1.9	2.7	2.1	2.2	1.6	1.8	2.3	x	2.7	2.7	1.6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Alunos de 15 anos	2.2	x	1.6	1.7	2.9	2.3	1.6	3.0	2.5	4.4	2.3	1.6	1.7		2.5	2.0	2.6	2.1

Fonte: IEA, base de dados PIRLS 2006.

Fonte: OECD, base de dados PISA 2006.

x Países que não participaram no estudo

Nota explicativa

O risco relativo, por género, de um aluno ter dificuldades de leitura, mostra um rácio da probabilidade de os alunos do sexo masculino terem dificuldades de leitura em comparação com os alunos do sexo feminino. Neste quadro, os valores que não são apresentados a negrito indicam que as probabilidades são iguais para alunos do sexo masculino e feminino, os valores a negrito indicam que os alunos do sexo masculino correm um risco significativamente ($p < 0,05$) superior de terem dificuldades de leitura.

Segundo a definição do PISA, leitores com dificuldades são os alunos que não atingiram o nível 2 (<407,5).

Segundo a definição do PIRLS, leitores com dificuldades são os alunos que não atingiram o Padrão de Referência Internacional Intermédio (<475 pontos).

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Embora discrepâncias metodológicas dificultem comparações directas entre o PIRLS e o PISA, os resultados encontram eco noutros estudos que apontam crescentes diferenças de género no que se refere ao desempenho em leitura à medida que a idade dos alunos avança (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jönsson, 2006). Esta tendência pode estar relacionada com o facto de os adolescentes serem mais condicionados pelos estereótipos, os quais associam a leitura a uma actividade feminina (Daly, 1999; Garbe, 2007). Isto, por sua vez, pode afectar o interesse pela leitura e a frequência com que os jovens lêem, dois factores que diminuem mais depressa nos rapazes do que nas raparigas à medida que crescem (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi e Jönsson, 2006). No entanto, nem todas as raparigas têm um bom desempenho nas tarefas relacionadas com literacia, e nem todos os rapazes têm um fraco desempenho. As diferenças dentro de cada género são maiores do que entre os géneros. Além disso, a diferença entre os géneros apresenta variações consideráveis entre os países, o que indicia que os rapazes e as raparigas não possuem vantagens académicas intrínsecas e interesses diferentes, sendo estes, na sua maioria, adquiridos e induzidos socialmente.

A nível individual, o factor mais susceptível de mudar é o interesse dos alunos pelas actividades de leitura. As associações entre o interesse pela leitura e a obtenção de altos níveis de proficiência de leitura reforçam-se

mutuamente: ao lerem mais, os alunos tornam-se melhores leitores; e quando lêem bem, têm tendência para ler mais e tirar prazer da leitura (ver mais informações no capítulo 3). Os resultados do PISA em 2000 e 2009 indiciam que o interesse pela leitura tem potencial para nivelar as diferenças em termos de resultados entre os rapazes e raparigas, assim como entre alunos de diferentes estratos sociais (OCDE, 2002, 2010d). Ainda assim, ler por prazer não é suficiente. É essencial ter consciência de estratégias de compreensão da leitura eficazes para se melhorar as competências de leitura. As diferenças a nível do interesse pela leitura e da utilização de estratégias de compreensão da leitura explicam, em grande medida, as diferenças associadas ao género e ao nível socioeconómico no desempenho em leitura. Por conseguinte, quando os rapazes gostam de ler, lêem materiais diversos e adoptam estratégias de compreensão da leitura, conseguem atingir um nível de desempenho em leitura superior ao das raparigas. De igual modo, os alunos desfavorecidos que leiam uma vasta gama de textos e empreguem estratégias eficazes de compreensão da leitura têm tendência a apresentar um bom desempenho em leitura. No entanto, em 2009 os alunos de 15 anos liam menos por prazer do que em 2000 e, tendo em conta que este declínio foi mais acentuado nos rapazes, a diferença entre os géneros pode tornar-se ainda maior (OECD, 2010f).

Características das escolas

Os factores relacionados com as escolas (por exemplo, os recursos, a dimensão, a localização, o ambiente escolar) que contribuem para melhorar o desempenho dos alunos variam de país para país e os seus efeitos devem ser interpretados tendo em conta as culturas nacionais e as diferenças entre os sistemas educativos. A variação a nível das aquisições dos alunos observada dentro da mesma escola ou entre escolas apresenta grandes diferenças entre países. A Figura 6 discrimina a variância no desempenho dos alunos. O comprimento das barras representa a percentagem das diferenças totais a nível da aquisição de competências de leitura que é explicada pelas características das escolas. Em 12 países, a maior parte da variação, em termos de aquisições, dos alunos deve-se a diferenças entre as escolas. Nestes países, há grandes diferenças a nível da qualidade das escolas e, por conseguinte, a escola que um aluno frequenta determina, em grande medida, as metas de aprendizagem. Normalmente, esta situação ocorre, porque os alunos de um determinado contexto socioeconómico se agrupam em determinadas escolas. A variação entre escolas explica mais de 60 % das diferenças a nível das aquisições dos alunos na Alemanha, na Hungria, nos Países Baixos e na Eslovénia. Em contrapartida, na Dinamarca, em Espanha, na Polónia, na Finlândia, na Suécia, no Reino Unido (Escócia), na Islândia e na Noruega, menos de um quinto da variação ocorre entre escolas. Nestes sistemas educativos, a qualidade das escolas é muito mais uniforme.

Figura 6: percentagem da variância total explicada pela variância entre escolas na escala de leitura relativa aos alunos de 15 anos, 2009



Fonte: OECD, base de dados PISA 2009.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Tanto o PIRLS como o PISA concluem que, na maioria dos países, o contexto social de uma escola (medido como a proporção de alunos desfavorecidos ou o estatuto socioeconómico médio) está fortemente associado ao desempenho em leitura. O efeito global do contexto social de uma escola é superior à soma dos contextos socioeconómicos dos alunos a nível individual. Além disso, o efeito do estatuto económico, social e cultural de uma escola no desempenho dos alunos é muito superior aos efeitos do contexto socioeconómico de qualquer aluno. A vantagem de frequentar uma escola onde muitos alunos provenham de ambientes socioeconómicos favoráveis está relacionada com diversos factores, nomeadamente as influências dos grupos de pares, um ambiente positivo para a aprendizagem, as expectativas dos professores e as diferenças a nível dos recursos ou da qualidade das escolas (OCDE, 2004, 2010c, 2010e).

Características dos sistemas educativos

Os estudos internacionais sobre o desempenho dos alunos são muitas vezes utilizados para a comparação entre países. No entanto, de acordo com o PISA 2009, as diferenças entre os países europeus são responsáveis por apenas 10,6 % da variância total do desempenho em leitura, ao passo que as diferenças entre escolas representam 37,3 % e as diferenças dentro das próprias escolas representam 52,1 % da variância total⁽²¹⁾. Assim, não se deve exagerar na influência que o país de residência dos alunos tem nas suas oportunidades educativas. Contudo, é possível distinguir algumas características dos sistemas educativos que podem ser associadas aos níveis gerais de desempenho dos alunos e/ou à proporção de leitores com fraco desempenho. Por exemplo, o PIRLS estabelece uma relação positiva entre a aquisição de competências de leitura dos alunos do quarto ano e a duração da educação pré-escolar (Mullis et al., 2007). O PISA concluiu que os resultados tendem a ser piores nos países em que os alunos repetem anos. Além disso, nos países em que os alunos são encaminhados para diferentes percursos em função das suas capacidades, o desempenho global não melhora mas as diferenças socioeconómicas acentuam-se (OECD, 2004, 2010e).

⁽²¹⁾ Os valores são calculados por um modelo de cálculo de três níveis (país, escola e aluno) para os países participantes da UE 27.

É particularmente difícil explicar as variações nos resultados de um país específico. Os efeitos de uma reforma educativa não são imediatos e as tendências significativas estão normalmente associadas à influência convergente de vários factores. No entanto, existem vários documentos de análise e relatórios que podem ajudar a compreender melhor esta questão. Por exemplo, uma análise da OCDE (2010b) revela que a melhoria significativa registada na Polónia se fica sobretudo a dever ao atraso, por um ano, do controlo dos resultados dos alunos do ensino profissional. Entre outras alterações importantes, destaca-se o aumento do número de horas de aulas, testes mais frequentes e professores e alunos mais motivados. Na Letónia, o aumento da equidade entre escolas está também associado a uma reestruturação do sistema educativo, que implicou o adiamento da selecção dos alunos para vertentes académicas ou profissionais (OECD, 2010f). Baye *et al.* (2010), ao explicarem a melhoria dos resultados na Bélgica (comunidade francófona), salientam que as preocupações suscitadas pelos alarmantes resultados obtidos no PISA em 2000 conduziram a uma vaga de reflexão, iniciativas e investigação no domínio da leitura. Foi adoptado um novo currículo com maior ênfase nas competências essenciais, foi dedicada mais atenção à formação de professores e foram desenvolvidos novos instrumentos de apoio e materiais didácticos. À semelhança da situação polaca, Baye *et al.* (2010) referem a maior familiaridade com exames externos como um factor importante. Na Alemanha, a melhoria a nível da equidade parece também estar relacionada com respostas à avaliação do PISA 2000, na qual foram apontadas desigualdades significativas. Por conseguinte, os estados federais e as escolas fizeram um forte investimento no apoio a alunos desfavorecidos, incluindo os alunos de famílias de imigrantes (OCDE, 2010f).

Uma análise sueca (Skolverket, 2009) do declínio a nível do desempenho dos alunos salienta a influência da crescente segregação no sistema educativo sueco e os efeitos negativos da descentralização e diferenciação. A individualização das práticas pedagógicas, que corresponde a uma transferência de responsabilidade dos professores para os alunos, também teve um impacto negativo. Estes factores amplificaram o efeito do contexto socioeconómico dos alunos, quer pela maior concentração de alunos oriundos de contextos semelhantes nas mesmas escolas ou pelo reforço da importância do apoio familiar, assumindo neste caso as habilitações dos pais uma maior relevância para o desempenho escolar dos alunos.

A melhoria ou a degradação generalizada da aquisição de competências de leitura está normalmente associada ao ensino de todas as outras competências básicas e, muitas vezes, reflecte uma reestruturação geral do sistema educativo. Além disso, as mudanças a nível do desempenho dos alunos podem também ser um sinal de alterações nas condições demográficas e na composição das populações de alunos.

*
* *

Os estudos internacionais sobre o desempenho dos alunos constituem importantes fontes de informação sobre a aquisição de competências de leitura, mas centram-se sobretudo em factores individuais ou escolares e não recolhem sistematicamente dados sobre os sistemas educativos (PISA) nem analisam esses dados (PIRLS) com vista a avaliar o seu impacto na aquisição de competências de leitura por parte dos alunos. O presente estudo analisa os dados qualitativos relacionados com vários aspectos dos sistemas educativos europeus, com vista a identificar os principais factores que afectam o desempenho em leitura, e põe em destaque boas práticas no domínio do ensino e da promoção da leitura. A análise secundária dos dados dos estudos internacionais complementa a análise dos resultados da investigação e das políticas nacionais em relação a cada tema fundamental do estudo.

CAPÍTULO 1: ABORDAGENS DIDÁCTICAS NO ENSINO DA LEITURA

Dotar todos os cidadãos de competências de leitura adequadas é, há várias décadas, um dos principais objectivos dos sistemas educativos europeus. No entanto, o ensino e a aprendizagem destas competências é um processo muito complexo. O presente capítulo tem dois objectivos fundamentais: em primeiro lugar, esclarecer como funciona este processo e pôr em evidência os principais obstáculos ao sucesso; em segundo lugar, descrever o apoio prestado aos professores e ao pessoal educativo para o ensino de competências de leitura através de uma análise das orientações oficiais, com base nos currículos nacionais e políticas conexas.

A secção 1.1 apresenta uma síntese da investigação académica no domínio das diferentes componentes do processo de ensino da leitura e das técnicas de ensino que se revelam eficazes nas principais etapas do desenvolvimento da leitura. Além disso, é dedicada especial atenção aos métodos de ensino e às actividades que podem ajudar os alunos com dificuldades de leitura. A secção 1.2 centra-se nos currículos e nas orientações a nível nacional e central, analisando sobretudo se reflectem os resultados mais recentes da investigação internacional relacionada com as principais etapas do desenvolvimento da leitura e as técnicas de ensino mais eficazes. São ainda realçadas as principais semelhanças e diferenças entre os países no que se refere às suas políticas no domínio do ensino da leitura. A secção 1.3 centra-se nos alunos com dificuldades de leitura e analisa abordagens comuns utilizadas para dar apoio a estes alunos. A análise baseia-se nos dados do estudo PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) relativos a 2006. A secção 1.4 analisa as políticas e as práticas nacionais relacionadas com a equipa de apoio educativo que presta apoio aos professores no trabalho com os alunos que têm dificuldades de leitura. Além disso, são analisadas iniciativas concretas e com bons resultados que foram colocadas em prática nos sistemas educativos com vista a ajudar estes alunos.

1.1. Análise da bibliografia académica sobre o ensino da leitura e abordagens para lidar com as dificuldades de leitura

As competências de literacia em leitura adquiridas através do ensino formam uma base para os alunos terem sucesso escolar desde cedo e de forma sustentada, além de contribuírem para a sua posterior inclusão social e para a participação na vida social, cultural e profissional. Com efeito, o desenvolvimento de boas competências de leitura traduz-se normalmente num melhor desempenho académico. Em contrapartida, a incapacidade de ler com fluência e de compreender bem os textos pode causar dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento de novas competências.

A investigação actual no domínio da literacia em leitura dá ênfase a técnicas eficazes de promoção da aquisição de competências de leitura e a compreensão nas crianças e nos adolescentes, e recomenda boas práticas baseadas em dados científicos para lidar com o problema das dificuldades de leitura. São inúmeros os estudos que estabelecem uma relação entre o desenvolvimento das competências de leitura e técnicas de ensino específicas. Porventura mais importante, porém, é o facto de permitirem identificar o que fazem os bons leitores e o que falta aos leitores com dificuldades.

A secção que se segue apresenta uma síntese dos resultados da investigação no domínio das principais etapas do desenvolvimento da leitura e, também, no âmbito de técnicas de ensino e estratégias de avaliação eficazes. Será dada especial ênfase a formas de lidar com as necessidades dos alunos com dificuldades de leitura. Importa referir que os processos descritos não seguem uma sequência linear em que cada elemento do desenvolvimento das competências de leitura é um pré-requisito para o seguinte. Pelo contrário, todas as diferentes etapas e abordagens pedagógicas devem ser ponderadas de uma forma equilibrada, integrada e dinâmica com vista a promover as competências de leitura no âmbito de um programa de ensino de língua abrangente e baseado na compreensão.

1.1.1. Bases para o desenvolvimento das primeiras competências de leitura

A primeira fase do desenvolvimento das competências de leitura é uma etapa fundamental no processo de aquisição de competências de leitura dos alunos. Nos parágrafos que se seguem, são apresentadas algumas das dimensões do ensino básico da leitura que mais influência têm nas primeiras etapas do desenvolvimento das competências de leitura. São elas: a consciência fonológica e fonémica, o método fónico e a fluência em leitura.

Consciência fonológica

Existe um amplo consenso de que a consciência fonológica é um forte indicador do desenvolvimento das competências de leitura, em particular nas primeiras etapas desse processo (ver, por exemplo, Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel *et al.*, 2004; Caravolas *et al.*, 2005). O termo “consciência fonológica”, muitas vezes usado como sinónimo de consciência fonémica (e vice-versa), designa a “capacidade de detectar e manipular os segmentos fonéticos das palavras faladas” (Pufpaff, 2009). A consciência fonémica, ou seja, a compreensão dos fonemas (as unidades fonéticas mais pequenas), é uma componente da consciência fonológica (Cunningham, Cunningham, Hoffman e Yopp, 1998).

O ensino da consciência fonológica é uma das principais componentes da literacia emergente. De facto, as deficiências neste domínio podem ser colmatadas com formação adequada dos alunos do ensino primário (CITE 1) ou mesmo da educação pré-escolar (CITE 0). Um estudo dos programas de literacia nos currículos dos jardins-de-infância de 10 países europeus (Tafa, 2008) evidencia o crescente reconhecimento da importância da consciência fonológica para o sucesso das crianças a nível da leitura e da escrita, e indica que a integração de estratégias de reforço da consciência fonológica nas salas de aula dos jardins-de-infância é fundamental para literacia das crianças.

O ensino precoce de competências de consciência fonológica pode assumir particular importância no desenvolvimento e nos resultados das competências de leitura das crianças em risco de terem dificuldades de leitura. Esta foi a conclusão, por exemplo, de estudos realizados por Ball e Blachman (1991) e Foorman *et al.* (1997a, b), que complementaram os programas dos jardins-escola para crianças em risco de terem dificuldades de leitura com actividades e tarefas centradas nas competências de consciência fonológica. Ambos os estudos demonstraram que a inclusão dessas actividades melhorou as competências de leitura das crianças participantes no estudo em comparação com as crianças abrangidas pelo currículo normal, sem as competências de consciência fonológica.

Outros estudos semelhantes demonstraram que as vantagens de ensinar competências de consciência fonológica se mantêm e são evidentes na leitura de textos nos primeiros anos do ensino primário (CITE 1). Torgesen (1997) concluiu que o acompanhamento individualizado no ensino de estratégias de descodificação fonológica e a prática de leitura e escrita permitiram a cerca de 75 % dos alunos do primeiro ano, que no jardim-de-infância estavam no grupo de alunos com piores desempenhos em termos de competências fonológicas, recuperar para o nível correspondente à média nacional. Os mesmos resultados foram alcançados com leitores mais velhos e portadores de deficiência profunda, embora neste caso o acompanhamento individualizado tenha exigido muito mais tempo; além disso, embora o rigor da descodificação tenha atingido as médias nacionais, a velocidade de descodificação não atingiu o mesmo patamar. Olson *et al.* (1997) obtiveram resultados positivos semelhantes com alunos do terceiro ao sexto ano que tiveram acompanhamento individualizado a nível de estratégias de descodificação fonológica.

Método fónico

A investigação veio também demonstrar a importância do “método fónico”, também denominado por “correspondência grafia-fonema” na aprendizagem da leitura (ver, por exemplo, Foorman *et al.*, 1998; Torgesen, 2000; Torgesen *et al.*, 2001; Goswami, 2005; Torgerson *et al.*, 2006; Brooks, 2007; de Graaff *et al.*,

2009). O método fónico ensina aos alunos “de que forma as letras estão associadas aos sons (fonemas) para formarem correspondências entre letras e sons, assim como padrões ortográficos, e a aplicar esses conhecimentos na leitura” (NRP 2000, p. 8). A maioria da investigação realça a necessidade de um ensino sistemático através do método fónico com base num plano ou programa claro, por oposição a uma atenção mais esporádica à correspondência grafia-fonema em que o professor planeia as aulas em resposta às necessidades dos alunos. Além disso, demonstra que o ensino sistemático através do método fónico tem um impacto positivo nas competências dos leitores, em fase inicial, a nível da identificação das palavras e das suas competências ortográficas, constituindo uma intervenção eficaz para reforçar o progresso das crianças com taxas de literacia mais baixas para o nível de desempenho dos seus pares (ibid.).

Esta última conclusão foi também corroborada por um relatório recente do *National Reading Panel* dos EUA (Shanahan, 2005). Além disso, o relatório salientou o facto de, apesar de o método fónico geralmente ser compatível com o ensino em pequenos grupos ou para toda a turma, os leitores com dificuldades alcançam melhores resultados num ambiente de ensino intensivo em pequenos grupos. Nem todos os alunos compreendem todos os conceitos fónicos quando são apresentados pela primeira vez e essa é a razão pela qual o relatório sugere o acompanhamento permanente do progresso dos alunos e a aplicação do método fónico em grupos com a dimensão necessária para potenciar o seu efeito junto daqueles que realmente precisam.

Outra análise diferente centra-se nos resultados de investigação realizada no Reino Unido, na Austrália, no Canadá e nos Estados Unidos no domínio de abordagens alternativas para alunos com dificuldades de leitura no ensino primário (CITE 1) (Slavin et al., 2009). Além de reiterar a importante função do método fónico, concluiu que os programas mais eficazes para os leitores com dificuldades são os programas de ensino individualizado leccionados pelo próprio professor, em vez de um assistente ou de voluntários.

Excursus: O impacto da ortografia na aprendizagem da leitura

A importância da correspondência grafia-fonema para o ensino da leitura pode variar entre países, pois o esforço necessário para ler também difere consoante as línguas. Nas línguas com ortografias coerentes, a mesma letra tem sempre a mesma pronúncia em palavras diferentes, ao passo que as relações letra-som em ortografias incoerentes apresentam amplas variações. Por exemplo, as estruturas ortográficas e silábicas do inglês, francês, dinamarquês e português são substancialmente diferentes e mais complexas do que as de línguas europeias com ortografias mais coerentes, como o finlandês, o grego, o italiano e o espanhol. Estas diferenças têm implicações de relevo no desenvolvimento de competências de leitura e, por conseguinte, nas recomendações sobre o ensino da leitura na Europa.

Seymour *et al.* (2003) estudaram a primeira fase (base) da aquisição de competências de leitura no inglês e noutras doze ortografias europeias. Os resultados desse estudo demonstram que os alunos da maioria dos países europeus adquirem rigor e fluência na leitura, ao nível básico, antes do final do primeiro ano do ensino primário (CITE 1). Existem, no entanto, algumas excepções, nomeadamente no francês, português, dinamarquês e, sobretudo, inglês. Os efeitos não parecem ser imputáveis a diferenças na idade em que começaram a ler ou a conhecer as letras. Pelo contrário, os autores defendem que a causa está na diferença linguística ao nível da complexidade silábica e da coerência ortográfica. O desenvolvimento das competências básicas de leitura em línguas com ortografias incoerentes parece demorar mais do dobro do tempo do que em línguas com ortografias coerentes.

O projecto PROREAD (Blomert, 2009), que comparou as competências cognitivas de alguns alunos do ensino primário (CITE 1) em seis países europeus, chegou a conclusões semelhantes. Os resultados do projecto demonstraram que as crianças utilizam as mesmas competências cognitivas para aprenderem a ler nas línguas com ortografias coerentes e nas línguas com grafias incoerentes. No entanto, à medida que diminui a coerência na relação entre as letras e os sons falados, verifica-se um abrandamento na velocidade de

desenvolvimento das competências de leitura. Assim, a coerência da ortografia tem particular influência nos primeiros cinco anos da aquisição de competências de leitura. Além disso, é um factor determinante para o fraco desenvolvimento de competências de leitura durante este período, o que, por sua vez, indicia que o apoio aos alunos com fraco desempenho ao nível da leitura deve começar tão cedo quanto possível, de preferência logo no primeiro ano de escolaridade.

Fluência em leitura

Desenvolver a fluência na leitura é outro elemento importante no desenvolvimento de competências básicas de leitura, pois sem fluência os leitores podem ter dificuldades em compreender o que lêem. A fluência em leitura é descrita por Rasinski (2003) como a capacidade de ler passagens com rigor, rapidez, sem esforço e com a expressão adequada (“prosódia”). Nichols *et al.* (2009, p. 4) alargam esta definição ao salientarem o papel da velocidade na fluência em leitura como o “automatismo no reconhecimento das palavras”. Mesmo os alunos com dificuldades de leitura podem atingir um elevado nível de rigor, mas podem não ser fluentes por causa da baixa velocidade a que lêem.

Em geral, considera-se que os leitores começam por ler com rigor, depois com velocidade e, mais tarde, incorporam características da língua escrita e falada, como a gramática e a pontuação. À medida que os alunos vão ganhando automatismo no desempenho das competências de baixo nível, podem concentrar a sua atenção na tarefa de compreensão da leitura. Os resultados do National Reading Panel dos EUA confirmam esta realidade, constatando que “a fluência contribui para a compreensão da leitura ao libertar recursos cognitivos para a interpretação” (NICHHD 2000, p. 36).

Apesar da investigação realçar a importância da fluência na leitura nas primeiras etapas do desenvolvimento das competências de leitura e sublinhe os factores que para ela contribuem, há menos dados disponíveis sobre a eficácia dos métodos de ensino utilizados para melhorar a fluência. Pensa-se que a fluência em leitura pode ser alcançada com a prática e a experiência das convenções textuais, gramaticais e de pontuação. Além disso, tem sido sugerido que o trabalho de leitura autónomo e repetitivo pode ajudar os leitores que tenham a capacidade de monitorizar e avaliar a sua própria leitura. No entanto, para a maioria dos jovens leitores e dos leitores com dificuldades, os exercícios de leitura repetitivos parecem ser mais eficazes se forem realizados sob a orientação de um professor (Rasinski *et al.*, 2009). Entre as abordagens didácticas sugeridas contam-se a leitura repetitiva a pares, a leitura assistida e a leitura de frases (ver, por exemplo, Nichols *et al.*, 2009).

Uma abordagem equilibrada para o ensino da leitura

Importa lembrar que, apesar de a consciência fonológica, a consciência fonémica, o método fónico e a fluência em leitura se terem tornado nas abordagens de ensino da leitura mais comuns, sendo amplamente utilizadas e objecto de investigação, estas não são as únicas que existem. Na verdade, visam apenas alguns dos processos que necessitam de ser desenvolvidos, a par de outros, para os alunos se tornarem leitores. Por exemplo, Cowen (2003, p. 2) analisou seis influentes estudos de investigação no domínio da aprendizagem da leitura e concluiu que as competências de leitura para aquisição de significado e compreensão não devem ser ensinadas em conjunto com métodos fónicos directos e vice-versa. O investigador apela, por isso, à criação de um “programa equilibrado” para as primeiras etapas do ensino da leitura, que “exige uma abordagem muito abrangente e integrada, que obriga os professores a possuir um profundo conhecimento da investigação na área da literacia, designadamente a literacia emergente, o ensino baseado na avaliação, a consciência fonológica e fonémica, o princípio alfabético, o método fónico e o estudo das palavras, a selecção de leitores com os níveis adequados, a reacção dos leitores, o processo de escrita e a aprendizagem construtivista”.

Um exemplo de uma abordagem equilibrada para crianças com dificuldades na aquisição de competências de leitura no princípio do seu percurso escolar é o programa “*Reading Recovery*” (recuperação da leitura), que se

centra na construção do significado e na compreensão do texto escrito (para obter mais informações sobre este programa em alguns países europeus, ver secção 1.4). Tal como é aplicada actualmente, esta abordagem visa combinar um enfoque na consciência fonológica e fonémica com a fonética e a fluência para alunos na etapa inicial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Durante um determinado número de sessões individualizadas (professor e aluno), os professores desenvolvem com as crianças uma série de actividades em torno de textos seleccionados, incluindo a releitura de um texto, a identificação de letras e palavras, ouvir e escrever sons de palavras, etc. O programa “*Reading Recovery*” destina-se às crianças com pior desempenho na aquisição de competências de leitura nos primeiros anos do seu percurso escolar e visa solucionar as dificuldades de literacia antes que afectem o desempenho da criança a nível educativo. As avaliações do programa “*Reading Recovery*” demonstram que teve um efeito positivo nas competências da literacia emergente dos alunos (ver, por exemplo, Iversen e Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999), sendo particularmente eficaz para crianças de contextos sociais desfavorecidos (Sylva & Hurry, 1996). Todavia, análises recentes do programa realçam a necessidade de um maior enfoque num ensino sistemático e estruturado com base no método fónico (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Desenvolvimento da compreensão da leitura

Após os primeiros anos de ensino e desenvolvimento das competências básicas de leitura, os alunos precisam de consolidar essas competências na forma de poderem “ler para aprender”. Além disso, precisam de aprofundar as suas competências de identificação de palavras, melhorar a fluência de leitura e a velocidade a que lêem texto corrido. Os alunos que não demonstrem progresso nestas competências básicas de leitura poderão ter dificuldades em atingir os derradeiros objectivos da leitura: compreender o que lêem e utilizar a leitura como uma ferramenta de aprendizagem.

Desenvolvimento do vocabulário

O desenvolvimento do vocabulário é um importante elemento da aprendizagem da leitura. Os alunos com um bom vocabulário devem ser capazes de melhorar as suas competências de leitura e compreensão, ao passo que aqueles que não tenham determinadas palavras no seu vocabulário oral poderão não as compreender quando se deparam com elas na forma impressa. Os dados recolhidos na investigação confirmam a importância do vocabulário e a sua relação com a compreensão da leitura. Por exemplo, há estudos que demonstram que a quantidade de vocabulário desenvolvida na educação pré-escolar é um indicador eficaz do nível de compreensão da leitura que os alunos terão nos anos intermédios do ensino primário (CITE 1) (Scarborough, 1998); o vocabulário oral no final do primeiro ano do ensino primário (CITE 1) é um indicador significativo da compreensão da leitura dez anos mais tarde (Cunningham e Stanovich, 1997); e as diferenças de vocabulário acentuam-se nos primeiros anos do ensino, ou seja, os alunos que entram para a escola com um vocabulário limitado acabam por se distanciar ainda mais dos seus pares que entraram para a escola com um vocabulário vasto (Biemiller & Slonim, 2001).

Estes resultados da investigação sublinham a importância da adopção de um programa abrangente de desenvolvimento do vocabulário logo a partir dos primeiros anos de ensino. Importa salientar, porém, que o vocabulário deve ser encarado como um conhecimento em constante evolução, desde o total desconhecimento do significado de uma palavra, passando depois por um conhecimento genérico do seu significado, seguindo-se um conhecimento limitado e associado ao contexto, e culminando num conhecimento aprofundado e descontextualizado do seu significado, da sua relação com outras palavras e do seu alargamento a usos metafóricos (Beck et al., 2002). Um aluno pode, assim, compreender o sentido geral de uma palavra, mas necessitar de formação complementar para atingir um nível de compreensão mais elevado. Neste caso, a avaliação adequada do nível de compreensão do aluno desempenhará um papel essencial para determinar as suas necessidades formativas.

Numa análise da investigação no domínio do desenvolvimento do vocabulário, Baumann (2009) observa que o ensino do vocabulário pode melhorar a compreensão da leitura, desde que inclua informação sobre a definição e o contexto, proporcione vários contactos com as palavras em contexto de ensino e obrigue os alunos a participar activamente no processamento dos significados das palavras. Entre as técnicas eficazes que envolvem directamente os alunos na construção do significado encontram-se aquelas que utilizam a sua experiência pessoal para o desenvolvimento do vocabulário no contexto da sala de aula. Por exemplo, os alunos podem elaborar uma lista de palavras associadas a uma palavra conhecida, agrupando o seu conhecimento de vocabulário pertinente enquanto debatem as palavras menos comuns da lista; em alternativa, podem contar uma história ou desenvolvê-la com vista a aprofundarem a compreensão do texto escrito e oral, bem como o vocabulário (Smith, 1997).

No caso dos alunos do ensino secundário, o desenvolvimento do vocabulário para a leitura muda para a linguagem académica e para o vocabulário utilizado para comunicar conceitos numa disciplina ou entre disciplinas, como a matemática, as ciências ou a história. O vocabulário académico dentro das disciplinas tende a ser altamente especializado (por exemplo, “osmose”, “perímetro”, “parâmetro”, “geográfico”), e distingue-se do vocabulário geral que é utilizado para comunicar a um nível menos formal fora do contexto da sala de aula. Segundo Marzano (2005), o ensino eficaz do vocabulário académico processa-se através da explicação dos novos termos e de contactos reiterados com os termos. Esta abordagem permite aos alunos construir e manter o vocabulário essencial para compreenderem a informação que irão ler e ouvir na escola. Shanahan and Shanahan (2008) acrescentam que, tendo em conta as necessidades especiais de literacia das diferentes disciplinas, o ensino da leitura deve ser parte integrante do ensino das disciplinas respectivas. Por outras palavras, os professores das várias áreas devem utilizar estratégias de compreensão adequadas que visem directa e explicitamente o vocabulário especializado de que os alunos adolescentes necessitam para fazerem face às exigências específicas de cada disciplina, tanto para a leitura como para a escrita.

Existem inúmeros estudos sobre o impacto de programas para desenvolvimento do vocabulário como forma de apoio aos leitores com um fraco desempenho. No entanto, já foi demonstrado que os leitores com dificuldades muitas vezes não progridem a nível da compreensão da leitura, porque têm um vocabulário limitado. Dar apoio ao desenvolvimento do vocabulário em crianças com dificuldades de leitura pode, assim, ajudá-las a identificar melhor os principais conceitos dos textos que lêem, a fazer inferências intra e intertextuais e a melhorar as suas capacidades de compreensão (ver, por exemplo, Brooks, 2007; Scamacca *et al.*, 2007; Rupley e Nichols, 2005). Embora não exista um consenso generalizado sobre o efeito que a utilização dos computadores tem no caso dos leitores com dificuldades (Brooks, 2007), alguns estudos com alunos de diferentes níveis de ensino constataram que a utilização de audiolivros e textos electrónicos para desenvolvimento do vocabulário de alunos com dificuldades de leitura tem, de facto, um impacto positivo na capacidade de leitura e compreensão dos alunos (ver, por exemplo, Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong e Bus, 2003).

Estratégias de compreensão de leitura

À medida que os alunos avançam no seu percurso escolar, são confrontados com tarefas de compreensão de leitura cada vez mais exigentes no domínio da literatura, assim como textos informativos de diferentes áreas. Na leitura, o foco deixa de estar na descodificação das palavras para incidir na capacidade de compreender uma mensagem ou um texto completo. Nesta fase, a compreensão da leitura pode definir-se como “pensamento intencional durante o qual se procura o significado através de interacções entre o leitor e o texto” (Durkin, citado em Harris e Hodges 1995, p. 207). Assim, a compreensão da leitura implica processos linguísticos e cognitivos, que interagem durante a leitura enquanto o leitor extrai e constrói o significado a partir de textos escritos.

Segundo o RAND *Reading Study Group* (2002), a compreensão da leitura deve ser parte integrante do ensino da leitura aos leitores em fase de iniciação e não apenas uma prioridade do ensino no nível secundário (CITE 2 e 3), quando os leitores já dominam em grande medida as competências de reconhecimento de palavras. Em particular, o ensino da língua oral, do vocabulário e da compreensão oral deve ter início na educação pré-

-escolar e prolongar-se pelo ensino primário (CITE 1). Além de boas competências linguísticas ao nível da oralidade, o grupo RAND descreve outros pré-requisitos para a compreensão da leitura, nomeadamente um ensino de qualidade na fase inicial da aquisição da leitura. As crianças que conseguem ler as palavras com rigor e rapidez possuem boas bases para progredirem favoravelmente no que se refere à compreensão. Além disso, a interação social e a participação em comunidades alfabetizadas – em casa e na escola, assim como em grupos e no contexto sociocultural alargado – reforçam a motivação dos alunos e ajudam a formar a sua identidade enquanto leitores. Os alunos com uma ampla exposição a experiências de literacia, assim como acesso facilitado a textos escritos, têm maiores probabilidades de desenvolver boas competências de compreensão da leitura. Por conseguinte, as estratégias de ensino para desenvolver a compreensão da leitura nos alunos devem ter em conta o seu enquadramento social e familiar, assim como o seu grau de preparação para tirarem partido do ensino de competências de compreensão da leitura.

Ensinar os alunos a utilizar estratégias de compreensão da leitura pode ajudá-los a compreender um texto antes, durante e depois da leitura. As estratégias de compreensão da leitura são procedimentos específicos que permitem aos alunos ganhar consciência do grau de compreensão de um texto enquanto o lêem, bem como melhorar a sua compreensão e aprender com o texto. Os bons leitores utilizam, consciente ou inconscientemente, uma série de estratégias de compreensão quando lêem um texto, tais como o recurso a conhecimentos anteriores, perguntas sobre o texto ou a utilização do conhecimento do tipo de texto para compreender mais facilmente a estrutura linguística e as ligações existentes no texto. Os leitores com fraco desempenho, pelo contrário, dispõem de um leque muito reduzido de estratégias de compreensão e, muitas vezes, optam por continuar a ler um texto, mesmo que não o compreendam.

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma forte tendência a favor do ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura ao longo de todo o percurso escolar. Subjacente a esta abordagem está, segundo o *National Reading Panel* dos EUA (NICHHD, 2000), a noção de que é possível melhorar a compreensão da leitura ensinando os alunos a utilizar estratégias cognitivas específicas ou a pensar estrategicamente quando se deparam com obstáculos à compreensão durante a leitura. O professor explica em traços gerais a finalidade das estratégias, apresenta modelos e orienta os alunos na sua aquisição e aplicação até que estes demonstrem estar em condições de as utilizar de forma independente. Na sequência da meta-análise do *National Reading Panel* dos EUA no âmbito dos estudos relacionados com o ensino de estratégias, foram identificadas as sete estratégias que parecem ser mais eficazes para melhorar a compreensão da leitura nos alunos:

- controlo da compreensão, em que os leitores aprendem a monitorizar o seu grau de compreensão;
- aprendizagem cooperativa, em que os alunos aprendem estratégias de leitura e analisam os textos em grupo;
- utilização de organizadores gráficos e semânticos (incluindo mapas narrativos), em que os leitores fazem representações gráficas dos textos para melhorar a compreensão e a memorização;
- respostas a perguntas, em que os leitores respondem a perguntas feitas pelo professor e recebem *feedback* imediato;
- elaboração de perguntas, em que os leitores aprendem a colocar perguntas a si próprios e a responder a perguntas que implicam dedução;
- estrutura narrativa, em que os alunos aprendem a utilizar a estrutura da história como meio de os ajudar a recordar o seu conteúdo e a responder a perguntas sobre o que leram; e
- resumos, em que os leitores são ensinados a resumir ideias e a fazer generalizações a partir da informação contida no texto.

Além disso, o *National Reading Panel* dos EUA observou que várias destas estratégias são mais eficazes, se forem utilizadas no âmbito de um método que reúna várias estratégias. A utilização combinada de várias estratégias pode aumentar a eficácia do ensino, a transferência de conhecimentos, a memória e, a nível geral,

a compreensão. Um exemplo de estratégia que reúne várias estratégias é o “ensino recíproco” (Palincsar e Brown, 1984), em que o professor explica e demonstra quatro estratégias de compreensão – elaboração de perguntas, resumos, clarificação e previsão – reforçando através do diálogo com os alunos à medida que estes procuram o sentido do texto.

Investigação realizada recentemente na Europa confirma as vantagens do ensino recíproco para a compreensão da leitura de alunos do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3). Por exemplo, na Finlândia, Takala (2006) concluiu que o ensino recíproco é mais eficaz no ensino de competências de compreensão da leitura para alunos regulares (quarto e sexto ano), mas também deu provas de ser útil para alunos com deficiências específicas de linguagem. Numa análise da investigação realizada, Brooks (2007) concluiu que o ensino recíproco de alunos com dificuldades de leitura teve um impacto positivo no rigor com que lêem e um grande impacto na compreensão. Spörer, Brunstein e Kieschke (2009) realizaram um estudo com 210 alunos do ensino primário (CITE 1) na Alemanha aos quais foram ensinadas estratégias de resumos, elaboração de perguntas, clarificação e previsão, e que foram sujeitos a uma de três condições de ensino recíproco: grupos pequenos, pares ou grupos pequenos orientados pelo professor. Os investigadores concluíram que os alunos sujeitos ao ensino recíproco, em pequenos grupos de pares, tiveram um melhor desempenho nos testes de compreensão de leitura normalizados do que os alunos no grupo orientado pelo professor.

Este último estudo também confirma a eficácia das técnicas de ensino que promovem a “aprendizagem colaborativa”, que se pode definir como a “aprendizagem através do trabalho em pequenos grupos, a fim de compreender informação nova ou criar um produto comum” (Harris e Hodges 1995, p. 35). Dado que a aprendizagem colaborativa implica que os alunos trabalhem a pares ou em pequenos grupos para realizarem tarefas bem definidas, ou seja, todos os alunos têm de participar. Podem ser criados grupos com diferentes níveis de capacidades e os leitores podem ajudar-se mutuamente. A aprendizagem colaborativa tem produzido bons resultados no ensino de estratégias de compreensão da leitura em áreas específicas e no ensino em geral. Além de uma melhoria do desempenho académico, também contribui para um reforço da motivação ao nível da aprendizagem e para um aumento do tempo dedicado às tarefas (Bramlett, 1994). A aprendizagem colaborativa pode ajudar alunos de todos os níveis, sendo especialmente positiva para os leitores com dificuldades. Este tipo de colaboração com os pares pode conferir aos leitores com dificuldades um novo papel activo graças ao contributo para um processo de construção social do significado na sala de aula (Slavin et al., 2009). Além disso, concluiu-se que é um método eficaz para integrar alunos portadores de deficiência e com dificuldades de aprendizagem em turmas regulares (Klingner et al., 1998).

Um exemplo de programa de aprendizagem colaborativa é o PALS – Peer-Assisted Learning Strategies (Fuchs & Fuchs, 2001), no qual os alunos trabalham em pares, lendo em voz alta, alternadamente, uns para os outros e realizando actividades de resumo e previsão. Com base numa amostra de alunos alemães do ensino secundário (CITE 2 e 3), Spörer and Brunstein (2009) analisaram os efeitos do PALS no conhecimento e utilização de estratégias, assim como no desempenho em tarefas de compreensão. O estudo concluiu que, em comparação com alunos que aprendem segundo métodos convencionais de compreensão da leitura, os alunos do PALS alcançaram resultados mais elevados em testes de compreensão da leitura e também apresentaram melhorias mais acentuadas na compreensão da leitura auto-regulada.

O conceito de leitura auto-regulada, que abrange a monitorização do desempenho através da reflexão e, em particular, da utilização das “competências metacognitivas” atrás referidas, é outro elemento importante da compreensão da leitura (Hacker, 1998). Contempla uma reflexão sobre o processo de leitura propriamente dito, o controlo da compreensão, a regulação das dificuldades e uma revisão da compreensão. Os leitores precisam de estratégias de decodificação e compreensão, assim como de um conhecimento de base suficiente, para conseguirem determinar se o significado é um palpite ou uma certeza.

Os professores podem ajudar os alunos a desenvolver estas competências, por exemplo, providenciando um modelo de autocontrolo ao reproduzirem em voz alta os seus pensamentos enquanto lêem (Davey, 1983;

Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Durante este processo, o professor verbaliza os seus pensamentos enquanto lê, processa informação ou realiza uma tarefa de aprendizagem. Os alunos podem ver como o professor procura o significado de vocabulário desconhecido, interage com o texto ou reconhece quando não compreende o texto e selecciona uma estratégia alternativa para solucionar o problema. Os leitores com dificuldades parecem beneficiar especialmente da observação de leitores avançados e de ouvirem o que estes pensam enquanto lêem. Além disso, Anderson (2002) sugere que os professores ajudem os alunos a controlar e a avaliar a sua utilização de estratégias pedindo-lhes que respondam às seguintes perguntas: Que estou a tentar alcançar? Que estratégias estou a utilizar? Até que ponto estou a utilizá-las correctamente? Que mais poderia fazer? Após o ensino de estratégias como a elaboração de perguntas para si próprios, os alunos do ensino secundário (CITE 2 e 3) revelaram melhorias a nível da compreensão (Gaultney, 1995).

Além disso, munir os alunos de instrumentos metacognitivos também reforça a sua confiança enquanto leitores, o que pode aumentar a motivação dos alunos para ler. Assim, um ensino que conjugue cognição com motivação optimiza a aquisição de competências de leitura. Uma abordagem para aumentar a motivação através de estratégias cognitivas consiste no ensino da leitura orientado por conceitos (*Concept Orientated Reading Instruction*, CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 1996). O CORI visa criar leitores “interessados” com uma motivação intrínseca para adquirirem conhecimento através de vários textos e que sejam proficientes na aplicação de estratégias cognitivas para a compreensão da leitura. Assim, o CORI conjuga o ensino de estratégias com técnicas de motivação, para ensinar os alunos a aprender a partir do texto. Entre as componentes de motivação incluem-se actividades práticas, dar opções e responsabilidade aos alunos, utilizar textos interessantes de vários tipos e criar oportunidades de colaboração e de utilização de objectivos de conteúdo durante o ensino. Entre as componentes de estratégia incluem-se ensinar os alunos a activar outros conhecimentos de base, questionar e procurar informação em vários textos, resumir e organizar a informação graficamente. As avaliações do CORI mostram que pode ajudar os alunos de escolas desfavorecidas a aprender a utilizar várias estratégias de compreensão de texto, reforçar a sua aprendizagem conceptual e transferir o seu conhecimento conceptual (Guthrie et al., 1998), sendo também um método de apoio eficaz para os leitores com dificuldades (Guthrie, 2004).

Um recente projecto europeu denominado “ADORE – *Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*” (Garbe et al., 2009) aprofundou a investigação no domínio do ensino da leitura a leitores adolescentes com dificuldades em onze países europeus. Este estudo concluiu que alguns dos principais obstáculos, que estes alunos enfrentam na leitura, estão relacionados com as áreas atrás referidas da compreensão da leitura, competências metacognitivas, utilização de estratégias de leitura e motivação para a leitura. Ainda no âmbito deste projecto, foi desenvolvido um “ciclo para o ensino da leitura” para servir de modelo para um bom ensino, o qual tem como objectivo principal o reforço do autoconceito positivo e da auto-eficácia nos alunos. Entre os elementos chave deste ciclo de ensino, a nível da sala de aula, contam-se os seguintes:

- envolver os alunos no planeamento do processo de aprendizagem e dar-lhes a possibilidade de participar em decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- deixar os alunos escolher os seus próprios materiais de leitura, sempre que possível, e proporcionar-lhes uma ampla selecção de textos;
- envolver os alunos nos textos, permitindo que elaborem perguntas pessoais e pontos de vista sobre um determinado texto em colaboração com os seus pares e os professores;
- ensinar estratégias metacognitivas e desenvolver capacidades de auto-regulação, para tornar a compreensão da leitura mais consciente e estratégica; e
- aplicar avaliação formativa ou de diagnóstico para o ajustamento das decisões pedagógicas às necessidades de aprendizagem dos alunos e como base para uma comunicação permanente com os alunos sobre o seu desempenho e progresso, quer a nível de conteúdo, quer a nível de problemas.

1.1.3. Intervenções intensivas para alunos com dificuldades

Mesmo com um excelente ensino, alguns alunos não conseguem adquirir as competências de leitura a um ritmo satisfatório e poderão necessitar de apoio suplementar de um especialista em leitura que possa dar aulas intensivas em pequenos grupos, ou mesmo individuais, em articulação com o professor da turma respectiva. As conclusões de um estudo realizado pelo *National Research Council* dos EUA (Snow, Burns e Griffin, 1998) sobre a prevenção de dificuldades de leitura nas crianças salientam a importância de assegurar a disponibilidade de especialistas em leitura com formação adequada para intervenções com crianças e para darem apoio permanente aos outros professores. Além disso, as escolas que dispõem de especialistas em leitura e de outro pessoal especializado, tais como psicólogos educacionais ou terapeutas da fala, necessitam de coordenar as funções desses especialistas e garantir que estão bem informados sobre a investigação existente no domínio do desenvolvimento das competências de leitura e da prevenção de dificuldades de leitura.

Na sala de aula, o ensino ministrado por um professor a pequenos grupos, ou mesmo individualmente, revelou ser uma forma eficiente de aumentar a intensidade da aprendizagem dos leitores com dificuldades. Ambas as abordagens permitem que o ensino seja mais direccionado para as necessidades específicas dos alunos e dão-lhes mais oportunidades para responderem e receberem *feedback*.

Conforme já foi referido, o ensino individualizado baseado em estratégias de decodificação fonológica revelou-se particularmente eficaz nos leitores com dificuldades (Torgesen, 1997; Olson et al., 1997). Além disso, conclui-se que o ensino da consciência fonémica é mais eficaz quando é acompanhado por actividades intensivas de recuperação e trabalhado em pequenos grupos, quando se trata de alunos que têm dificuldade em fazer um progresso adequado apenas com as aulas com toda a turma (Shanahan, 2005).

Na análise que fazem dos programas eficazes para leitores com dificuldades, Slavin *et al.* (2009) concluem que aulas de apoio individualizadas baseadas no método fónico para crianças com dificuldades de leitura nos primeiros anos do ensino primário (CITE 1) podem, por um lado, aproximar a maioria dos alunos com dificuldades do nível normal para a sua idade e, por outro lado, ajudá-las a manter a sua confiança enquanto leitores a partir daí. Os elevados custos financeiros associados a esta solução podem ser justificados pela redução na necessidade de apoio curricular e no número de retenções em níveis mais avançados do ensino. À semelhança da consciência fonológica e fonémica e do método fónico, o ensino em pequenos grupos ou individualizado poderá ser o contexto mais adequado para realizar sessões de leitura repetidas com a orientação de um professor para jovens leitores com dificuldades a nível de fluência (Rasinski et al., 2009; Nichols et al., 2009). Além disso, concluiu-se que o ensino de estratégias metacognitivas é muito mais eficaz em pequenos grupos do que em grandes grupos ou individualmente (Chiu, 1998).

1.1.4. A avaliação formativa como parte integrante do ensino da leitura

Conforme a exposição supra, um ensino adequado pode efectivamente potenciar o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos. A avaliação é uma componente essencial deste processo de ensino e aprendizagem, podendo assumir um importante papel no apoio ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos através de uma avaliação aprofundada das suas capacidades e do seu progresso em leitura.

Os tipos de avaliação mais comuns no ensino obrigatório são a avaliação sumativa e a avaliação formativa. A avaliação sumativa refere-se à recolha sistemática e periódica de informação, que é utilizada para formular um juízo, numa determinada data, sobre a quantidade e a qualidade das aquisições dos alunos. Normalmente, coincide com o final de cada período, ano lectivo e ciclo de ensino, e é utilizada pelos professores para comunicar aos alunos e aos respectivos encarregados de educação uma apreciação sobre o desempenho dos alunos ou para tomar decisões que podem afectar o seu percurso escolar (Harlen, 2007). A avaliação formativa

é normalmente realizada pelos professores de uma forma permanente no âmbito das actividades lectivas ao longo de todo o ano escolar. Visa o controlo e a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, nomeadamente pela informação imediata que proporciona aos professores e alunos (OCDE, 2005a).

Assim, a avaliação formativa desempenha sempre uma função de diagnóstico importante, pois funciona como um instrumento para interpretar os resultados da avaliação dos alunos e determinar como essa avaliação pode ser relevante para a leccionação futura. O mérito da avaliação formativa é destacado na obra de Black e Wiliam (1998), que contém uma análise de mais de 250 estudos e constata os efeitos positivos de estratégias como a observação frequente dos professores, os debates na sala de aula e a leitura com os alunos para avaliar o seu progresso. Além disso, constatou-se que as vantagens eram ainda maiores nas escolas com um grande número de alunos desfavorecidos. Black et al. (2002) identificaram cinco factores essenciais que contribuem para melhorar a leitura através da avaliação formativa, nomeadamente:

- dar *feedback* útil aos alunos;
- envolver activamente os alunos na sua própria aprendizagem;
- ajustar o ensino tendo em consideração os resultados da avaliação;
- reconhecer a profunda influência que a avaliação tem na motivação e na auto-estima dos alunos, dois elementos fundamentais para a aprendizagem; e
- ter em consideração a necessidades de os alunos conseguirem efectuar a auto-avaliação e compreenderem como podem melhorar.

Com base nos resultados do projecto ADORE, Garbe *et al.* (2009) defendem a utilização de tipos de avaliação formativa que facilitem o diagnóstico dos pontos fortes e dos pontos fracos dos alunos, que ajudem a adaptar a leccionação às necessidades educativas e que informem os alunos sobre o seu processo de aprendizagem, incentivando-os e mostrando-lhes formas de efectuarem uma auto-avaliação às suas capacidades de leitura e aprendizagem.

A ideia de que os alunos participam, ou mesmo controlam, a avaliação e a aprendizagem está finalmente no centro do conceito de “auto-avaliação”, ou “hetero-avaliação” quando envolve vários alunos. A auto-avaliação torna os alunos mais conscientes do seu papel enquanto actores no processo de leitura e das suas necessidades de aprendizagem individuais (Guthrie e Wigfield, 1997). Nos alunos adolescentes com dificuldades de leitura, estes tipos de avaliação podem contribuir para melhorar a auto-estima e a auto-eficácia, bem como para reforçar a motivação dos alunos para a leitura (Garbe *et al.*, 2009).

1.2. Currículos para a literacia em leitura e orientações oficiais⁽²²⁾

A presente secção analisa os currículos para a literacia em leitura contidos nos documentos orientadores oficiais para a educação pré-escolar, ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Documentos orientadores são documentos oficiais que contêm os planos de estudo, podendo também incluir: conteúdos e objectivos de aprendizagem, metas de aquisição, orientações para a avaliação dos alunos e modelos curriculares. Podem coexistir vários tipos de documentos que permitam diferentes graus de flexibilidade na sua aplicação para o mesmo nível de ensino num determinado país ou estado. No entanto, todos estabelecem o enquadramento básico em que os professores desenvolvem a actividade docente (ou dão recomendações para o seu desenvolvimento, nos casos em que não existem requisitos obrigatórios), a fim de darem resposta às necessidades dos alunos. Nesta secção, os termos “currículo” e “documento orientador” são utilizados com o mesmo significado.

⁽²²⁾ O Luxemburgo não reviu esta secção.

Esta secção aborda a importante questão da actualidade dos documentos orientadores europeus, nomeadamente se reflectem os resultados mais recentes da investigação no domínio da literacia em leitura, em especial no que diz respeito às etapas críticas do desenvolvimento das competências de leitura e às técnicas de ensino mais eficazes descritas na revisão bibliográfica. Além disso, salienta as semelhanças e as principais diferenças entre países europeus, a nível das abordagens pedagógicas recomendadas ou obrigatórias.

Após uma breve síntese da metodologia utilizada para analisar os documentos orientadores, a presente secção começa por definir o enquadramento e fornecer informações básicas sobre os documentos orientadores. De seguida, analisa de forma breve os objectivos de aprendizagem e as escalas de aquisições – os dois quadros básicos de orientação que os professores utilizam para desenvolver os seus próprios planos de trabalho e as técnicas a usar na sala de aula. A terceira parte, dedicada ao ensino da leitura, versa especificamente o que os alunos necessitam de aprender para conseguirem ler. Centra-se no desenvolvimento da literacia emergente e de competências de leitura básicas, bem como em estratégias de compreensão da leitura. Por último, tendo em conta que, além de competências, os alunos também necessitam de desenvolver bons hábitos para se tornarem leitores competentes, a última parte desta secção aborda a importante questão do interesse pela leitura.

1.2.1. Metodologia

Os documentos orientadores constituem a fonte de informação da presente análise. Apenas foram analisados os documentos ou as secções específicas dos documentos relacionadas com a língua de instrução. Após a criação de um quadro comum, as unidades nacionais da Rede Eurydice foram incumbidas da selecção dos documentos pertinentes com base na descrição fornecida. Nos países com vários sistemas educativos, que utilizam diferentes línguas de instrução e documentos orientadores, apenas foram analisados os documentos relativos às escolas com a língua de instrução mais utilizada no sistema educativo. Nos anexos está disponível uma lista de todos os documentos, organizada por país.

Com base na bibliografia resultante da investigação, um académico especializado criou uma matriz (disponível no sítio Web da Eurydice) composta por nove elementos essenciais. Essa matriz constitui a base da análise dos documentos orientadores. Lista dos elementos chave:

1. Informação descritiva (por exemplo, número de páginas)
2. Objectivos principais do ensino da leitura
3. Enquadramento/informação para ajudar os professores a cumprir o currículo
4. Compreensão e expressão oral – objectivos iniciais (compreensão oral)
5. Leitura – objectivos iniciais
6. Estratégias de compreensão
7. Aprendizagem colaborativa baseada em textos
8. Interesse pela leitura
9. Medidas para “leitores com dificuldades”

A análise da presente secção não contempla dois destes elementos: “compreensão e expressão oral – objectivos iniciais” e “leitores com dificuldades”. Infelizmente, os indicadores utilizados para “compreensão e expressão oral – objectivos iniciais” não permitem uma distinção suficiente entre a compreensão oral em geral (por exemplo, compreender instruções) e a compreensão oral relacionada com o processo de aprender a ler (por exemplo, compreender histórias lidas pelo professor). No que diz respeito aos leitores com dificuldades,

não foi possível reunir informação suficiente sobre este tema nos documentos orientadores. No entanto, foi enviado às unidades nacionais Eurydice um questionário de acompanhamento sobre este assunto e existe uma secção dedicada às políticas e programas nacionais para lidar com as dificuldades de leitura (secção 1.4).

Alguns destes nove elementos chave foram subdivididos. Por exemplo, o elemento “enquadramento/informação para ajudar os professores a cumprir o currículo” foi dividido em quatro variáveis. Além disso, foram desenvolvidos conjuntos de indicadores para cada variável (ou elemento, nos casos em que não existem variáveis). Por exemplo, são usados quatro indicadores para “fluência”, uma variável do elemento “leitura – objectivos iniciais”:

- leitura de frases simples/textos simples com autonomia;
- prática repetida de leitura em voz alta;
- mudança gradual de leitura em voz alta para leitura em silêncio;
- leitura de vários tipos de textos com fluência, sem erros e com entoação adequada.

A maioria dos elementos e variáveis é pertinente para a análise ao nível da educação pré-escolar, ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Há, no entanto, algumas variáveis de “leitura – objectivos iniciais” que não são pertinentes para o secundário inferior (CITE 2). “Estratégias de compreensão da leitura” e “aprendizagem colaborativa baseada em textos” não são pertinentes para o nível pré-escolar.

Vinte e três peritos em educação, com sólidos conhecimentos da língua utilizada em cada conjunto de documentos orientadores, preencheram em inglês a matriz relativa a cada sistema de ensino. Todos os documentos orientadores dos 31 países da rede Eurydice foram analisados desta forma. As matrizes preenchidas mostram se os indicadores definidos estão presentes nos documentos orientadores. Na maioria dos casos, também dão exemplos extraídos dos documentos orientadores que ilustram cada um dos indicadores. Os peritos receberam formação durante um dia e meio, a qual foi ministrada pelo especialista que criou a matriz, a fim de compreenderem plenamente como deve ser utilizada.

As matrizes preenchidas são, na verdade, a única fonte de informação para esta análise dos currículos, com excepção das subsecções relativas às reformas e aos estudos, para as quais foi enviado um questionário específico às unidades nacionais da rede Eurydice a solicitar informação suplementar.

1.2.2. Documentos orientadores em matéria de literacia em leitura

Esta subsecção fornece informações sobre a quantidade e a estrutura dos documentos orientadores: é indicado o número de documentos relativo a cada sistema educativo e a extensão da secção dedicada à língua de instrução (em termos de páginas). Segue-se um resumo dos inquéritos nacionais relativos às opiniões dos professores e das escolas sobre os documentos orientadores. Por último, é apresentada uma síntese das principais reformas.

Quantidade e estrutura dos documentos

Todos os países têm documentos orientadores que abrangem a educação pré-escolar, ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Na Alemanha, não existem orientações relativas à educação pré-escolar definidas a nível federal, mas existem a nível dos estados federados⁽²³⁾.

⁽²³⁾ Estes documentos não foram analisados no presente relatório. Está disponível uma lista no seguinte endereço: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>.

O número de documentos orientadores pertinentes varia bastante de país para país. Esta variação pode dever-se a vários motivos, tal como a existência de um documento diferente para cada nível de ensino. Na maioria dos países, existem dois ou três documentos orientadores. Em Espanha e em França, existem quatro. Em relação a Espanha, apenas foram analisados os documentos orientadores definidos pelas autoridades centrais de educação. Na Áustria e na Roménia, existem seis. Na Irlanda e em Portugal, há sete e, por último, existem 14 documentos orientadores na Grécia e no Chipre. Nestes dois países, os professores têm de utilizar os manuais específicos que as autoridades centrais de educação determinam. Os professores não têm outras opções. Por conseguinte, os manuais dos professores que acompanham os manuais dos alunos são considerados documentos orientadores. Na Bélgica (comunidade francófona), apenas o anexo ao decreto que define as competências básicas para todos os alunos com idades compreendidas entre os 2,5 e os 14 anos (*socles de compétences*) foram analisados para o presente relatório. Cada órgão coordenador é livre para definir os seus próprios programas, desde que os alunos adquiram as competências previstas na lei.

Nestes documentos orientadores, o número de páginas dedicadas especificamente à língua de instrução também varia bastante de país para país. Na Bélgica (comunidade flamenga), na República Checa, na Eslováquia e na Suécia, o ensino da língua de instrução não ocupa muitas páginas (são dedicadas até 10 páginas para os três níveis de ensino). No pólo oposto encontramos muitos documentos orientadores gregos e cipriotas, bem como turcos, que dedicam cerca de 700 páginas ao ensino da língua de instrução. Este nível de pormenor e extensão são reveladores do empenho das autoridades centrais de educação em orientar os professores ou mesmo padronizar determinados aspectos do ensino. Esta informação sobre o número de páginas serve apenas para indicar que existe uma grande variedade a nível dos documentos orientadores. Não se deve tirar qualquer conclusão relativa ao seu conteúdo e organização com base apenas no número de páginas.

Opinião dos professores e das escolas sobre os documentos orientadores

Em sete países, as autoridades na área da educação realizaram inquéritos para conhecerem as opiniões dos professores e das escolas sobre o conteúdo dos documentos orientadores. Na maioria dos casos, os resultados forneceram informação sobre o currículo em geral. No entanto, em alguns países, estão também disponíveis as opiniões dos professores e dos alunos sobre aspectos mais específicos do currículo, tais como aspectos relacionados com a literacia em leitura.

Na Irlanda, os professores do ensino primário (CITE 1) afirmaram ter dificuldades na utilização dos documentos orientadores para o ensino da língua inglesa (*Department of Education and Science*, 2005). Estas dificuldades estão sobretudo relacionadas com a forma de apresentação das linhas mestras do currículo (nomeadamente “Receptividade à língua”, “Competência e confiança na utilização da língua”, “Desenvolvimento de capacidades cognitivas através da língua” e “Desenvolvimento emocional e imaginativo através da língua”). O currículo de Língua Inglesa foi posteriormente revisto e as quatro linhas mestras foram substituídas por três unidades básicas: “oralidade”, “leitura” e “escrita”. Num inquérito realizado na Finlândia (Luukka *et al.*, 2008) a alunos e professores do 9.º ano de escolaridade, 58 % por cento dos professores de língua materna afirmaram que o currículo nacional tinha grande influência na definição dos objectivos de aprendizagem dos alunos.

Na Bélgica (comunidade flamenga), num inquérito realizado em 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008), um terço dos professores do ensino primário (CITE 1) e dos directores de escola declararam não conhecer bem os objectivos de desenvolvimento e os objectivos finais desse nível de ensino. Na Suécia, num inquérito realizado em 2007 (Skolverket, 2008), os professores consideraram que os documentos orientadores deveriam ser mais claros, em especial no que se refere à definição de objectivos que expressam o sentido das actividades lectivas e à definição dos critérios de avaliação. Os novos currículos, em vigor desde 2011, contêm menos objectivos, mas estão formulados de uma forma mais clara. Não obstante, segundo o

inquérito anterior, os professores estavam satisfeitos com o grau de autonomia de que gozavam para o planeamento das suas aulas. Na Turquia, um estudo-piloto (2006)⁽²⁴⁾ revelou que os professores do 1.º ao 6.º ano consideravam pouco claras certas secções dos documentos orientadores relativas à avaliação.

Na República Checa, os programas escolares baseados no “Programa-Quadro Educativo para o Ensino Básico” definidos a nível nacional têm vindo a ser introduzidos desde 2007, começando nos primeiros anos do ensino primário (CITE 1) e nos primeiros anos do secundário inferior (CITE 2). Em 2007, foi realizado um inquérito sobre a aplicação dos programas escolares que abrangeu uma amostra representativa de 4 000 escolas do ensino básico. Segundo os resultados do inquérito, os receios relacionados com o volume de trabalho associado a esta mudança diminuíram assim que as escolas começaram a aplicar o programa. Além disso, as vantagens desses programas (ou seja, conteúdos para as aulas, trabalho em equipa e comunicação) foram melhor acolhidas nas escolas maiores e nas escolas privadas e religiosas (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

Na Hungria, existem 71 currículos-quadro aprovados. Cada um deles foi desenvolvido para tipos de escolas ou percursos escolares específicos, sendo que todos estão acreditados pelo Ministério. Um inquérito sobre a eficácia das escolas realizado em 2006 investigou quantas escolas e professores utilizavam os referidos currículos-quadro, tendo em conta que as escolas têm a opção de utilizar um currículo-quadro acreditado ou combinações de currículos-quadro acreditados, ou mesmo de criar os seus próprios currículos com base nos currículos-quadro. Segundo o inquérito, em mais de 60 % das escolas era utilizado mais de um currículo-quadro, em quase 25 % das escolas era utilizado um currículo-quadro e em 6 % foram adoptados currículos-quadro de outras escolas. Em cerca de 5 % das escolas a opção recaía na criação do seu próprio currículo-quadro e nos restantes 5 % eram usados outros métodos para o desenvolvimento de currículos locais (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Reformas

Em todos os países, os documentos orientadores da língua de instrução ou foram sujeitos a algum tipo de reforma nos últimos dez anos ou está prevista uma reforma para o futuro próximo. Algumas reformas foram muito abrangentes, versando não só a língua de instrução enquanto disciplina, mas também a totalidade das disciplinas do currículo. Outras reformas centram-se mais especificamente na língua de instrução e algumas visam aspectos específicos da literacia em leitura.

Reformas recentes

Nos últimos dez anos, apenas dois países (Bulgária e Islândia) não adoptaram reformas do currículo da língua de instrução ou, mais especificamente, da literacia em leitura. Esta subsecção começa por fazer uma breve referência às reformas mais abrangentes. Mais adiante, serão descritas aquelas que versam especificamente a língua de instrução e a literacia em leitura.

Na República Checa, na Hungria, na Polónia e na Eslováquia, onde se realizaram profundas reformas curriculares, houve várias alterações que deram mais autonomia às escolas. Estes quatro países, a par da Estónia, da Grécia, da Espanha, da Letónia, da Lituânia, de Malta, da Roménia, da Eslovénia e da Turquia, também procederam a mudanças profundas nos respectivos métodos e abordagens pedagógicas. Os currículos que sofreram uma reforma na Estónia, na Grécia, na Letónia e na Eslovénia passaram a incentivar a articulação entre as diferentes áreas do currículo. Na República Checa, o novo currículo aprovado em 2005, e que tem vindo a ser aplicado gradualmente nas escolas desde 2007, visa desenvolver competências para a vida (competências essenciais) e preparar os alunos para a vida quotidiana.

(24) http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

A Lituânia, a Roménia e o Reino Unido (Inglaterra) introduziram um currículo ao nível do pré-escolar (CITE 0), que anteriormente era inexistente. No Listenstaine, foi introduzido, em 1999, um novo currículo vinculativo para este nível de ensino (anteriormente, existiam apenas orientações pedagógicas).

Na Alemanha, foram introduzidas normas para o ensino obrigatório em 2005, as quais deram um novo rumo ao currículo. Em França, as autoridades centrais de educação criaram, em 2006, a Base Comum de Conhecimentos e Competências, um documento que define sete competências essenciais que são encabeçadas pelo domínio da língua francesa. Em 2008, todos os currículos para CITE 0, 1 e 2 foram, por isso, revistos, a fim de possibilitar a todos os alunos a aquisição de todas as competências. Na Noruega, realizou-se em 2006 uma profunda reforma curricular, a Reforma da Promoção do Conhecimento, que abrangeu todas as disciplinas do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3).

As reformas de 2004 e 2007 em Itália visaram criar alguma continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário (CITE 1). As reformas curriculares de 2008 no Reino Unido (Inglaterra), que abrangeram apenas o ensino secundário (CITE 2 e 3), procuraram aumentar a coerência e a flexibilidade. No País de Gales, o novo currículo introduzido em 2008 centra-se no desenvolvimento de competências. Na Irlanda do Norte, o currículo de 2007 deu ênfase à transferência, aplicação e utilização eficazes das competências. Na Escócia, o novo “Currículo para a Excelência”, aprovado em 2009, ainda está a ser aplicado nas escolas.

As reformas mais recentes na Bélgica (comunidade flamenga [2009] e comunidade francófona [2006]), na Irlanda (2005), nos Países Baixos (2010), na Finlândia (2004) e na Suécia (2008) incidiram especificamente sobre a língua de instrução.

Na Bélgica (comunidade francófona), nos termos da nova lei (2006), todos os alunos devem ter uma hora suplementar de Língua Francesa no primeiro ano da primeira fase comum do ensino secundário inferior (CITE 2) e uma hora suplementar de matemática no segundo ano do ensino secundário inferior (CITE 2). Estas medidas visam melhorar as competências essenciais de todos os alunos. Nos Países Baixos, as Secretarias de Estado do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3) publicaram normas de qualidade para ambos os níveis de ensino. No centro destas normas está a preocupação de manter e melhorar os níveis nacionais de aquisições em matemática e neerlandês. Após os primeiros debates, o Parlamento neerlandês aprovou um quadro de referência em Abril de 2010. Este quadro de referência descreve com clareza as competências na língua e na matemática que os alunos devem desenvolver durante fases específicas da sua formação (foram definidos quatro níveis). Além disso, o quadro procura criar percursos de aprendizagem contínuos, dando aos alunos a possibilidade de desenvolver as suas competências, independentemente dos seus conhecimentos e da experiência anterior no sistema educativo. Tendo ainda como objectivo resolver as dificuldades de aprendizagem tão cedo quanto possível, os municípios recebem verbas suplementares para disponibilizarem programas de educação pré-escolar. Na Suécia, uma reforma abrangeu também a língua de instrução (sueco) e a matemática. A introdução de novos objectivos e de um exame nacional no 3.º ano visa aperfeiçoar o acompanhamento e o controlo da aprendizagem dos alunos, a fim de permitir intervenções precoces mais focadas e planeadas com eficiência.

Na Bélgica (comunidade flamenga), ao abrigo do novo currículo, os alunos devem melhorar a compreensão da análise da língua e da sua estrutura, bem como a sua utilização em diferentes contextos. Na Irlanda, o currículo de Língua Inglesa para o ensino primário (CITE 1) foi revisto através da reorganização das quatro linhas mestras (“Receptividade à língua”, “Competência e confiança na utilização da língua”, “Desenvolvimento de capacidades cognitivas através da língua” e “Desenvolvimento emocional e imaginativo através da língua”). Na Finlândia, o tempo lectivo da disciplina “Língua materna e literatura” foi aumentado, o que se reflectiu nos objectivos de aprendizagem.

Os manuais para o ensino da Língua Grega e os correspondentes manuais para os professores foram sujeitos a uma revisão na Grécia e também no Chipre, onde são usados os mesmos manuais que na Grécia. Os dois principais elementos novos presentes nos manuais revistos são a introdução de métodos transversais ao currículo e a análise de fenómenos linguísticos em módulos consecutivos, que são suportados pelo modelo

de ensino em espiral. Tal como já foi referido anteriormente, visto que as autoridades centrais de educação decidem quais são os manuais que os professores devem utilizar, considera-se que os correspondentes manuais dos professores fazem parte dos documentos orientadores.

Treze sistemas educativos passaram por reformas directamente relacionadas com a literacia em leitura nos últimos dez anos. Principais aspectos das reformas:

- aumento do tempo dedicado ao ensino da leitura (Espanha e Hungria);
- leitura como objectivo transversal (Bélgica [comunidade germanófona], Dinamarca, Espanha, França, Áustria, Reino Unido [Irlanda do Norte, País de Gales e Escócia] e Noruega;
- leitura precoce ao nível pré-escolar (Dinamarca, Itália, Áustria, Portugal e Reino Unido (Inglaterra);
- métodos de ensino: interdependência entre a leitura e a escrita; trabalho de alta qualidade com o método fónico (França, Áustria, Reino Unido (Inglaterra) e Noruega).

Em Espanha e na Hungria, as autoridades centrais de educação decidiram aumentar o tempo lectivo dedicado à leitura. Em Espanha, a nova lei da educação (2006) veio dar mais importância à leitura. Em particular, recomenda que, ao nível dos primeiros anos do ensino primário (CITE 1), pelo menos 30 minutos por dia sejam dedicados à leitura. Na Hungria, o decreto ministerial de 2003 relativo à educação prolongou o ensino da leitura para além do 4.º ano de escolaridade. Os professores devem agora ensinar competências de leitura a alunos mais velhos, para os ajudar a ser leitores mais proficientes.

Reformas recentes na Bélgica (comunidade germanófona), na Dinamarca, em Espanha, em França, na Áustria, no Reino Unido (Irlanda do Norte, País de Gales e Escócia) e na Noruega atribuem mais importância ao desenvolvimento de competências de leitura em todo o currículo. Na Bélgica (comunidade germanófona), segundo o novo currículo (2008), a literacia em leitura é uma competência transversal que os alunos devem ter oportunidade de adquirir em todas as disciplinas. A literacia em leitura é também encarada como um meio de aprendizagem, pois ao desenvolverem competências, técnicas e estratégias de leitura, os alunos munem-se de instrumentos de aprendizagem que lhes permitem realizar diferentes tarefas e resolver problemas. Na Dinamarca, desde 2009, todas as disciplinas do ensino primário (CITE 1) ao secundário inferior (CITE 2) partilham o objectivo comum de melhorar as competências de leitura dos alunos. Em Espanha, segundo a Lei da Educação de 2006, todas as disciplinas devem ser leccionadas de forma a promoverem a compreensão da leitura e o interesse pela leitura, assim como bons hábitos de leitura. Em França, os programas do ensino primário (CITE 1) ao secundário inferior (CITE 2) fazem referência à necessidade dos professores trabalharem todos os aspectos linguísticos específicos, nomeadamente a leitura, relacionados com a disciplina que leccionam. Na Áustria, as orientações centrais publicadas em 1999 para o ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3) definem a literacia em leitura como uma competência básica da aprendizagem que deve ser ensinada em todas as disciplinas. Por conseguinte, recomenda-se aos professores de todas as disciplinas que trabalhem em equipa, a fim de ensinarem estratégias e competências de leitura de uma forma transversal, tanto a leitores com fraco desempenho como a leitores avançados. No Reino Unido (Irlanda do Norte), existe desde 2007 uma disciplina transversal para as competências de comunicação, nas quais se inclui a literacia em leitura. Na Escócia, o novo “Currículo para a Excelência” (2007) delega em todos os professores a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências e capacidades de leitura no âmbito do processo de aprendizagem das respectivas disciplinas. Na Noruega, a Reforma da Promoção do Conhecimento (2006) deu especial atenção a cinco competências básicas que estão presentes em todas as disciplinas, e adaptadas às mesmas, desde o ensino primário (CITE 1) ao secundário (CITE 2 e 3). Essas competências são: a capacidade de expressão oral, a capacidade de ler, a numeracia, a capacidade de expressão escrita e a capacidade de utilizar ferramentas digitais.

Na Dinamarca, em Itália, na Áustria, em Portugal e no Reino Unido (Inglaterra), as recentes reformas promovem o desenvolvimento de competências de leitura precoces ao nível pré-escolar. Na Dinamarca, desde 2009, a “Língua e modo de expressão” tornou-se um domínio temático obrigatório em todo o currículo. Em Itália, as

orientações de 2007 para o currículo de educação pré-escolar e primeiro ciclo do ensino primário (CITE 1) atribuem uma importância reforçada à prática da leitura. Na Áustria, desde Setembro de 2010, o último ano da educação pré-escolar é obrigatório para todos os alunos. Durante este ano, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar numa série de actividades de leitura pré-escolares, a fim de criarem as bases para o que irão aprender no ensino primário (CITE 1). No Reino Unido (Inglaterra), as conclusões do relatório Rose (2006) sobre o currículo dos níveis CITE 0 e 1 atribuíram especial importância à promoção de competências de expressão e compreensão oral nos primeiros anos do percurso escolar e nas escolas, que devem preparar os alunos para o trabalho fónico necessário no quadro do ensino das competências de leitura precoces. Em Portugal, as autoridades centrais de educação também reconheceram a importância das actividades da educação pré-escolar para o desenvolvimento das competências de leitura. Foram publicados em 2008 dois documentos não oficiais (“A Descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação”) para ajudar os professores a aplicar na prática as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

As escolas e os professores gozam de grande liberdade na escolha dos métodos de ensino. Todavia, na maior parte dos países, os documentos curriculares indicam algumas abordagens pedagógicas genéricas. Em França, os resultados pouco animadores nos estudos nacionais e internacionais levaram o Governo a aplicar algumas reformas curriculares (2002; 2008), a fim de reduzir o número de alunos de 12 anos com dificuldades de leitura. No ensino primário (CITE 1), os objectivos são agora mais específicos e exigentes. No secundário inferior (CITE 2) (2008), os novos programas sugerem diferentes abordagens para o ensino da leitura, combinando o uso dos clássicos da literatura nacional com literatura mais contemporânea para os jovens. Em todos os casos, o desenvolvimento das competências de compreensão por parte dos alunos é um objectivo primordial. Na Áustria, a leitura e a escrita estão agora combinadas no currículo do ensino primário (CITE 1), sendo enfatizada a sua interdependência. No Reino Unido (Inglaterra), o relatório Rose de 2006 recomendou vivamente o recurso a trabalho fónico de alta qualidade, apontando-o como método de eleição para o ensino de competências de leitura precoces. Na Noruega, a Reforma da Promoção do Conhecimento (2006) reforçou a importância da leitura, incluindo o conhecimento das letras logo no 1.º ano.

Reformas futuras

Onze países estão a planear novas reformas curriculares. Nalguns desses países, as reformas previstas afectarão directamente a língua de instrução enquanto disciplina ou, de uma forma mais específica, o ensino da leitura.

Na Bulgária, na Grécia, na Irlanda, na Letónia e na Finlândia, as reformas previstas são bastante genéricas, mas contemplam elementos directamente relacionados com a literacia em leitura. Na Bulgária, serão desenvolvidos novos currículos com vista a melhorar os níveis de literacia em leitura. Esta reforma foi motivada pelos resultados dos alunos nos testes de competências de leitura, que têm vindo a degradar-se nos últimos anos. Na Grécia, após uma fase-piloto, todas as escolas adoptarão novos currículos para a educação pré-escolar, ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3) em 2012/13. Entre as alterações, o novo currículo para os dois primeiros anos do ensino primário (CITE 1) prevê um incremento de uma hora semanal de grego moderno para ler textos literários. Na Irlanda, embora durante muitos anos as reformas curriculares tenham tido um carácter geral, a publicação de um plano nacional de literacia e numeracia em Novembro de 2010 veio renovar o enfoque nas áreas curriculares centrais da literacia e numeracia. Entre as propostas de reforma curricular incluem-se as seguintes: a clarificação das metas de aprendizagem para as crianças no currículo da língua; o aumento do tempo recomendado para o ensino de literacia e numeracia nas escolas do ensino primário (CITE 1); a reestruturação do currículo pré-escolar; e, a atribuição a todos os professores do ensino secundário (CITE 2 e 3) da responsabilidade pela promoção da literacia.

Na Letónia, a reforma a nível da educação pré-escolar e ensino primário (CITE 1) visa melhorar a coordenação entre esses dois níveis de ensino, incentivar o ensino e a aprendizagem centrados no aluno e promover a literacia em leitura e as competências no domínio da informação. Na Finlândia, o Ministério da Educação e da

Cultura pretende levar a cabo uma revisão dos objectivos gerais a nível nacional, assim como a distribuição do tempo lectivo pelas disciplinas no ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Todas as disciplinas relacionadas com o ensino da língua devem integrar o mesmo domínio científico e, deste modo, ser reforçadas. Além disso, a reforma privilegiará a intervenção precoce e o apoio pluridisciplinar no caso dos alunos com dificuldades de leitura.

No Listenstaine, a preocupação com o nível de conhecimentos da língua de instrução levou ao surgimento de propostas para uma reforma. O Governo definiu recentemente “normas de conteúdo” para os programas da Língua Alemã e da Matemática, tencionando ainda criar sistemas de exames padronizados para estas duas disciplinas consideradas essenciais. Os primeiros exames terão lugar em 2010/11. Deste modo, o Governo procura melhorar o desempenho escolar em todo o país.

Em Itália, na Roménia, em Portugal, na Suécia e na Islândia, as reformas são bastante genéricas, ou seja, não incidem especificamente na literacia em leitura. Em Portugal, as autoridades centrais de educação publicaram recentemente novas metas de aprendizagem. Estas novas metas serão gradualmente integradas nos currículos de todas as escolas. Além disso, em 2011/12, será adoptado um novo currículo para a Língua Portuguesa, que visa actualizar a terminologia linguística e harmonizar as ortografias da língua portuguesa, que actualmente são diferentes em Portugal e no Brasil.

1.2.3. Objectivos de aprendizagem e escalas de desempenho

Os objectivos de aprendizagem e as escalas de desempenho ajudam os professores a criar um currículo escolar coerente e progressivo ao longo dos anos.

Os objectivos de aprendizagem definem os conhecimentos, as competências e a compreensão que os alunos com diferentes capacidades devem desenvolver até ao final de um determinado nível de ensino, ciclo ou ano de escolaridade. Constituem a base para os professores planearem as suas aulas.

As escalas de desempenho descrevem os diferentes níveis de aquisições para cada objectivo de aprendizagem ou para um conjunto de objectivos de aprendizagem. São instrumentos para os professores avaliarem o trabalho dos alunos em relação aos objectivos de aprendizagem definidos. Embora normalmente sejam desenvolvidas para fins formativos, ou seja, para ajudar os professores (e também os alunos) a obter informação adequada para orientar o ensino (ou a aprendizagem), nalguns casos as escalas de aquisições também são utilizadas para fornecer informação sobre o progresso dos alunos e o seu nível de desempenho a educadores, pais e decisores políticos. Normalmente, abrangem vários ciclos ou mesmo níveis de ensino. Não são necessariamente dadas indicações sobre o nível que um aluno deve atingir num determinado ano de escolaridade.

Em resumo, o que melhor distingue os objectivos de aprendizagem das escalas de desempenho é o uso que lhes é dado: os primeiros servem essencialmente para orientar o trabalho de planificação dos professores e as últimas permitem avaliar e classificar o desempenho dos alunos. No entanto, existe uma relação bastante próxima entre ambos, pois o desempenho dos alunos só pode ser classificado em relação ao que é suposto aprenderem. Além disso, podem ambos ser reunidos num único enquadramento.

Na Europa, a tendência é para a maioria dos currículos e orientações oficiais incluírem objectivos de aprendizagem, mas não escalas de desempenho.

Objectivos de aprendizagem

Na Europa, todos os currículos e orientações oficiais incluem objectivos de aprendizagem relacionados com a literacia em leitura no ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Três países (Áustria, Eslovénia e

Finlândia) comunicaram não ter desenvolvido objectivos de aprendizagem para a literacia em leitura. Esta ausência de objectivos pode dever-se a várias razões: alguns documentos orientadores podem atribuir mais importância ao desenvolvimento pessoal e social das crianças do que ao desenvolvimento da literacia na preparação para o ensino primário, ao passo que outros podem não formalizar o progresso educativo e de aprendizagem nos objectivos de aprendizagem.

Em geral, os currículos europeus especificam objectivos de aprendizagem para cada ciclo de ensino. A duração dos ciclos varia entre países e dentro dos próprios países. Por exemplo, o primeiro ciclo do ensino primário (CITE 1) dura dois anos em Espanha e quatro em Portugal. Porém, a duração normal de um ciclo é dois ou três anos.

Ao nível do pré-escolar, os objectivos de aprendizagem estão definidos no currículo para todo o nível de ensino, com a excepção da Letónia, onde estão definidos por ano de escolaridade. Ao nível do ensino primário (CITE 1), oito países não definem objectivos de aprendizagem por ciclo. Na Bulgária, em França, na Roménia e na Turquia, estão definidos por ano de escolaridade. Na Bélgica (comunidade flamenga), na Alemanha, nos Países Baixos e na Eslováquia, estão definidos objectivos de aprendizagem genéricos para o final do nível CITE 1. Estes países têm sistemas educativos muito descentralizados e/ou um currículo com um número inferior de páginas. Estas características poderão ser o motivo para os currículos apenas definirem objectivos de aprendizagem genéricos. Ao nível do secundário inferior (CITE 2), o panorama afigura-se mais diverso. Em alguns países, os documentos relativos ao currículo definem objectivos de aprendizagem para todo o nível de ensino, ao passo que outros definem para o ciclo. Em alguns países, como a Dinamarca, o ciclo e o nível de ensino coincidem ao nível do CITE 2. Na Bulgária e em França, os objectivos de aprendizagem são especificados para cada ano, tal como acontece no ensino primário (CITE 1).

Quando são definidos por ciclo ou ano de escolaridade, em vez de serem definidos por nível de ensino, os objectivos de aprendizagem proporcionam orientações mais concretas sobre o nível de conhecimentos e compreensão que os alunos devem atingir numa determinada etapa. Por conseguinte, dão orientações mais específicas aos professores para o planeamento, indicando, nomeadamente, o que deve ser ensinado e quando. No entanto, se os objectivos de aprendizagem forem definidos para cada ano de escolaridade, poderão tornar-se demasiado prescritivos e não dar aos professores a flexibilidade necessária para adaptarem a leccionação às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Em princípio, não é possível definir qual é exactamente o ponto de equilíbrio entre fornecer orientações demasiado pormenorizadas e não dar aos professores a liberdade necessária para desenvolverem um currículo adaptado às necessidades dos seus alunos. Os decisores políticos e os peritos em teoria da educação são responsáveis por encontrar o ponto de equilíbrio certo para o seu sistema específico, tendo em conta as tradições e as características do seu país em matéria de ensino, assim como os recursos disponíveis. Por exemplo, nos países em que os professores trabalham habitualmente em equipas e tenham acesso frequente a acções de formação onde aprendam a elaborar planos de estudos progressivos e coerentes, poderá não ser necessário fixar objectivos de aprendizagem pormenorizados para cada ano de escolaridade. Os professores podem aproveitar esta flexibilidade para definir os seus próprios objectivos de aprendizagem, tendo em conta o ritmo de aprendizagem dos alunos no quadro mais alargado dos objectivos de aprendizagem.

Por exemplo, na Bélgica (comunidade flamenga), o currículo do ensino primário (CITE 1) estabelece objectivos de aprendizagem muito genéricos para o final desse nível de ensino. Os objectivos estabelecidos para Língua Neerlandesa estão agrupados em quatro grandes competências (expressão oral, compreensão oral, leitura e expressão escrita). A secção dedicada à leitura tem apenas sete objectivos, que estão organizados em três linhas gerais⁽²⁵⁾:

⁽²⁵⁾ A lista de todos os objectivos está disponível em:
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

1. Os alunos conseguem encontrar informação (nível de processamento = descrição) em:
 - instruções de actividades destinadas aos alunos;
 - informação em tabelas e diagramas destinados ao público;
 - textos de revistas destinados aos alunos.
2. Os alunos conseguem organizar informação (nível de processamento = estruturação) que se encontra em:
 - textos escolares e de estudo destinados aos alunos e nas instruções dos trabalhos para a escola;
 - histórias, livros infantis, diálogos, poemas, revistas infantis e enciclopédias juvenis destinadas aos alunos.
2. Os alunos conseguem avaliar informação com base nas suas opiniões ou com base noutras fontes (nível de processamento = avaliação) que se encontra em:
 - diferentes cartas e convites dirigidos aos alunos;
 - textos publicitários directamente relacionados com o mundo dos alunos.

O currículo francês para o ensino primário (CITE 1), que inclui objectivos para cada ano de escolaridade, é mais pormenorizado. Ao contrário da Bélgica (comunidade flamenga), os objectivos não se baseiam em competências. Os objectivos de aprendizagem estão divididos em seis linhas gerais nos dois primeiros anos: expressão oral, leitura, expressão escrita, vocabulário, gramática e ortografia. Nos últimos três anos, existem oito linhas gerais em virtude da inclusão da literatura e da expressão escrita narrativa (histórias). Consoante o ano, cada linha geral de leitura prevê seis a doze objectivos de aprendizagem. Objectivos de aprendizagem de leitura no 1.º ano de escolaridade ⁽²⁶⁾:

- conhecer as letras do alfabeto, por ordem;
- distinguir entre as letras e os sons que elas representam, conhecer as correspondências entre as letras e os sons para formas escritas simples (por exemplo, "f", "o") e complexas (por exemplo, "ph", "au", "eau");
- saber que uma sílaba é composta por uma ou várias formas escritas, saber que uma palavra é composta por uma ou várias sílabas, conseguir localizar estes elementos (formas escritas, sílabas) numa palavra;
- compreender a relação entre as letras minúsculas e maiúsculas nas formas impressas e na escrita cursiva;
- ler as palavras aprendidas sem dificuldade;
- decodificar palavras normais desconhecidas;
- ler a maioria das palavras comuns (palavras funcionais) sem dificuldade;
- ler, em voz alta, um texto breve com palavras conhecidas, exprimir-se oralmente com clareza e correcção, respeitando a pontuação;
- conhecer e utilizar o vocabulário específico relacionado com os textos: o livro, a capa, a página, a linha, o autor, o título, o texto, a frase, a palavra, o início, o fim, a personagem, a história;
- explicar o tema de um texto, encontrar no texto ou nas ilustrações as respostas para perguntas relacionadas com o texto lido, parafrasear o significado;
- ouvir alguém ler livros para crianças completos.

⁽²⁶⁾ A lista de todos os objectivos de aprendizagem está disponível em:
<http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Escalas de desempenho

Apenas seis sistemas educativos têm currículos ou orientações oficiais com escalas de desempenho. Estas escalas são um instrumento partilhado por todos os professores de um país para avaliar e classificar o desempenho dos alunos. Na Lituânia, na Roménia e no Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), são aplicadas no ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2). Nos Países Baixos, a escala de desempenho visa sobretudo o ensino secundário inferior e superior (CITE 2 e 3), devendo o primeiro nível de aquisições ser normalmente atingido no final do ensino primário (CITE 1). Em Portugal, aplicam-se apenas ao ensino primário (CITE 1).

As escalas de desempenho que se seguem são exemplos retirados dos documentos orientadores ingleses e lituanos. As três escalas têm características em comum, tais como instrumentos para avaliar e classificar o desempenho dos alunos. No entanto, a sua diversidade de formas também é ilustrativa de como um único conceito se traduz em instrumentos concretos tão diferentes.

No Reino Unido (Inglaterra), o currículo de Língua Inglesa contempla “programas de estudo” e “metas de aquisição”. Os programas de estudo definem o que deve ser ensinado aos alunos na disciplina de Língua Inglesa nas etapas essenciais 1, 2, 3 e 4, e constituem a base para o planeamento das actividades lectivas. Foram definidas escalas de desempenho para três “metas de aquisição” genéricas: expressão e compreensão oral, leitura e expressão escrita. Cada escala prevê oito níveis de desempenho, que descrevem os conhecimentos, as competências e a compreensão que se espera dos alunos com idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos. Existe ainda um nono nível que corresponde a um desempenho excepcional. Um aluno normal deve transitar para o nível seguinte de dois em dois anos.

Por exemplo, as três primeiras descrições de níveis relativas à “meta de aquisição” de “leitura” do currículo de Língua Inglesa são descritas a seguir⁽²⁷⁾.

- **Nível 1:** “Os alunos reconhecem palavras que lhes são familiares em textos simples. Usam o seu conhecimento das letras e das relações sons/letras para ler as palavras e determinar o seu significado quando lêem em voz alta. Nestas actividades, por vezes, necessitam de apoio. Expressam a sua reacção a poemas, histórias e textos não ficcionais através da identificação dos aspectos que lhe agradam.”
- **Nível 2:** “A leitura de textos simples pelos alunos revela compreensão e é, em geral, rigorosa. Expressam as suas opiniões sobre os principais acontecimentos ou ideias em histórias, poemas e textos não ficcionais. Usam mais de uma estratégia (como elementos fónicos, gráficos, sintáticos e contextuais) para ler palavras desconhecidas e determinar o significado.”
- **Nível 3:** “Os alunos lêem vários tipos de textos com fluência e rigor. Lêem com independência e utilizam as estratégias adequadas para determinar o significado. Na sua reacção a textos ficcionais e não ficcionais de diferentes modalidades, revelam compreensão dos principais aspectos e exprimem preferências. Usam o seu conhecimento do alfabeto e técnicas de pesquisa, para localizar fontes e encontrar informação.”

Estas descrições de níveis demonstram com clareza a progressão que é esperada. Visam os principais aspectos de aprender a ler, como o desenvolvimento do reconhecimento de palavras, a utilização de correspondências entre grafemas e fonemas, assim como o desenvolvimento de estratégias de compreensão e fluência em leitura (ver a secção sobre o ensino da leitura). No nível 1, os alunos devem conseguir ler palavras e determinar o significado. No nível 2, além de palavras, devem também conseguir ler textos simples. Devem ainda demonstrar compreensão e a leitura é, em geral, rigorosa. No nível 3, os alunos lêem vários tipos de textos com fluência e rigor. Lêem com autonomia, o que não era esperado no nível 1; em contrapartida, admite-se que, a este nível,

⁽²⁷⁾ Para consultar todas as descrições de níveis, visitar o seguinte endereço: <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

poderão necessitar de algum apoio. No que se refere às técnicas de leitura e às reacções aos textos que são esperadas dos alunos, observa-se um quadro de progressão análogo.

O currículo de Língua Lituana também contempla objectivos de aprendizagem e escalas de aquisições para cada ciclo. Numa secção dedicada à avaliação, o currículo descreve três níveis de desempenho para objectivos de aprendizagem específicos. As descrições dos três níveis abrangem apenas um ciclo e o currículo contém uma descrição semelhante para cada ciclo. O primeiro nível de desempenho é designado por “satisfatório”, o segundo por “médio” e o terceiro por “superior”.

Para o primeiro ciclo, a descrição dos níveis de desempenho do objectivo de aprendizagem “Gerir o processo de leitura: ler frases, palavras, sílabas e compreender o que é lido” encontra-se dividida em três níveis:

- **satisfatório** – ler palavras ou frases com preparação ou com ajuda do professor, e responder a algumas perguntas sobre o conteúdo da leitura;
- **médio** – ler frases e responder a perguntas sobre o conteúdo da leitura;
- **superior** – ler o texto com fluência, com uma entoação correcta, e responder a perguntas.

1.2.4. Ensino da leitura

Para efeitos da presente análise, o ensino da leitura encontra-se organizado esquematicamente em:

- desenvolvimento de competências de literacia emergente (ou seja, consciência fonológica e das convenções do texto escrito);
- ensino básico da leitura (com enfoque no reconhecimento de palavras, na utilização de correspondências entre grafemas e fonemas, e na fluência); e
- ensino de estratégias de compreensão da leitura (consultar as definições adiante).

No secundário inferior (CITE 2), o ensino da leitura pode ainda centrar-se no ensino de competências de literacia específicas das disciplinas, nomeadamente alargando o conhecimento dos alunos em termos de vocabulário académico. No entanto, essa dimensão não é contemplada na presente análise. Por uma questão de exequibilidade, a análise dos currículos cingiu-se às orientações sobre o ensino da leitura dirigidas aos professores da língua de instrução, não abrangendo as orientações destinadas aos professores de outras disciplinas.

Esta subsecção é dedicada à cobertura das três dimensões do ensino da leitura seleccionadas para a análise nos documentos orientadores da educação pré-escolar ao ensino secundário inferior (CITE 2). Tal como já foi referido na recensão bibliográfica, é importante ter em atenção que estas dimensões estão interrelacionadas no ensino e na aprendizagem.

Os indicadores considerados para cada dimensão do ensino da leitura são especificados adiante. Nos documentos orientadores, podem tomar a forma de objectivos de aprendizagem, conteúdos para a leccionação ou actividades docentes.

Antes da análise em detalhe da abordagem ao ensino da leitura nos documentos orientadores, é lançado um primeiro olhar sobre a importância que lhe é atribuída nos documentos orientadores, para se ter uma noção das diferenças entre países. Na maioria dos países, o nível de pormenor de cada uma das três dimensões do ensino da leitura é relativamente semelhante, quer sejam muito pormenorizadas ou não. Os documentos orientadores na Irlanda, na Grécia, em Espanha, no Luxemburgo, na Eslovénia, na Finlândia, no Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte) e na Turquia são os mais pormenorizados, em relação a, pelo menos, duas das três dimensões do ensino da leitura. No pólo oposto encontram-se a Eslováquia (ensino primário e secundário inferior – CITE 1 e 2, respectivamente) e a Suécia, onde os objectivos de aprendizagem relacionados com o ensino da leitura são muito

mais concisos. Na Suécia, os documentos orientadores fornecem orientações gerais para cada disciplina e enunciam os objectivos que os alunos devem atingir em termos de conhecimentos, atitudes, etc. Cabe aos professores decidir como esses objectivos serão atingidos e não existem orientações centrais sobre os sub-elementos de nenhuma disciplina. Na Eslováquia, os currículos centrais para o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2) estabelecem apenas objectivos gerais de aprendizagem, que os alunos devem atingir no final de cada nível.

Na Bélgica (comunidade francófona e flamenga) e nos Países Baixos, os documentos orientadores centralizados abrangidos pela presente análise também são muito concisos no que se refere à literacia emergente e ao ensino básico da leitura, mas são mais pormenorizados em relação ao ensino de estratégias de compreensão da leitura. Nestes três casos, os objectivos de aprendizagem são formulados para a totalidade do ensino primário (comunidade flamenga da Bélgica e Países Baixos) ou para o período compreendido entre o primeiro ano de educação pré-escolar e o 8.º ano da escolaridade obrigatória (comunidade francófona da Bélgica). Esta estruturação poderá explicar o motivo pelo qual os objectivos de aprendizagem não fazem referência, ou aludem apenas brevemente, às competências de leitura emergentes ou básicas que devem ser adquiridas numa etapa anterior do processo.

Competências de literacia emergente

Com vista a lançar as bases para o processo de aprender a ler, as competências de literacia emergente das crianças são desenvolvidas através de um conjunto de actividades que não implicam a decodificação de textos escritos. O reforço da consciência fonológica (ou seja, a capacidade de dividir a linguagem oral em unidades de som, como sílabas ou fonemas) das crianças contribui para esta preparação. A outra grande componente da literacia emergente é o desenvolvimento das concepções e o conhecimento das convenções do texto escrito que as ajudarão a conceptualizar a escrita como uma representação da linguagem oral. Esta meta é também designada por “consciência das convenções do texto escrito”.

Os dados disponíveis indicam que a aquisição precoce de competências de literacia emergente facilita o desenvolvimento futuro da leitura nas crianças (Tafa, 2008). Em quase todos os países, os currículos ao nível da educação pré-escolar prevêem objectivos de aprendizagem ou conteúdos para as aulas relacionados com os indicadores seleccionados para abordar a promoção da consciência fonológica e das convenções do texto escrito⁽²⁸⁾ (ver Figura 1.1). Exceptuam-se os documentos orientadores centrais na Bélgica (comunidade francófona) e nos Países Baixos, que não fazem qualquer referência à consciência fonológica das crianças e pouco mencionam a consciência das convenções do texto escrito. Além disso, alguns documentos orientadores para a educação pré-escolar não mencionam nenhum dos indicadores utilizados nesta análise para abordar a consciência das convenções do texto escrito (Estónia e Hungria).

A grande maioria dos países continua a mencionar os objectivos de aprendizagem ou actividades relacionadas com a consciência das convenções do texto escrito e com a consciência fonológica nos documentos orientadores para o ensino primário (CITE 1). Na Bulgária, em França, em Itália, na Finlândia, no Listenstaine e na Turquia, os documentos orientadores já não contêm referências aos indicadores seleccionados para abordar o desenvolvimento da consciência fonológica, como jogos com a língua ou o reconhecimento de sons no discurso falado. No entanto, com excepção do Listenstaine, todos fazem referência ao ensino de correspondências entre sons e palavras aos alunos, o que poderá implicar aspectos de consciência fonológica.

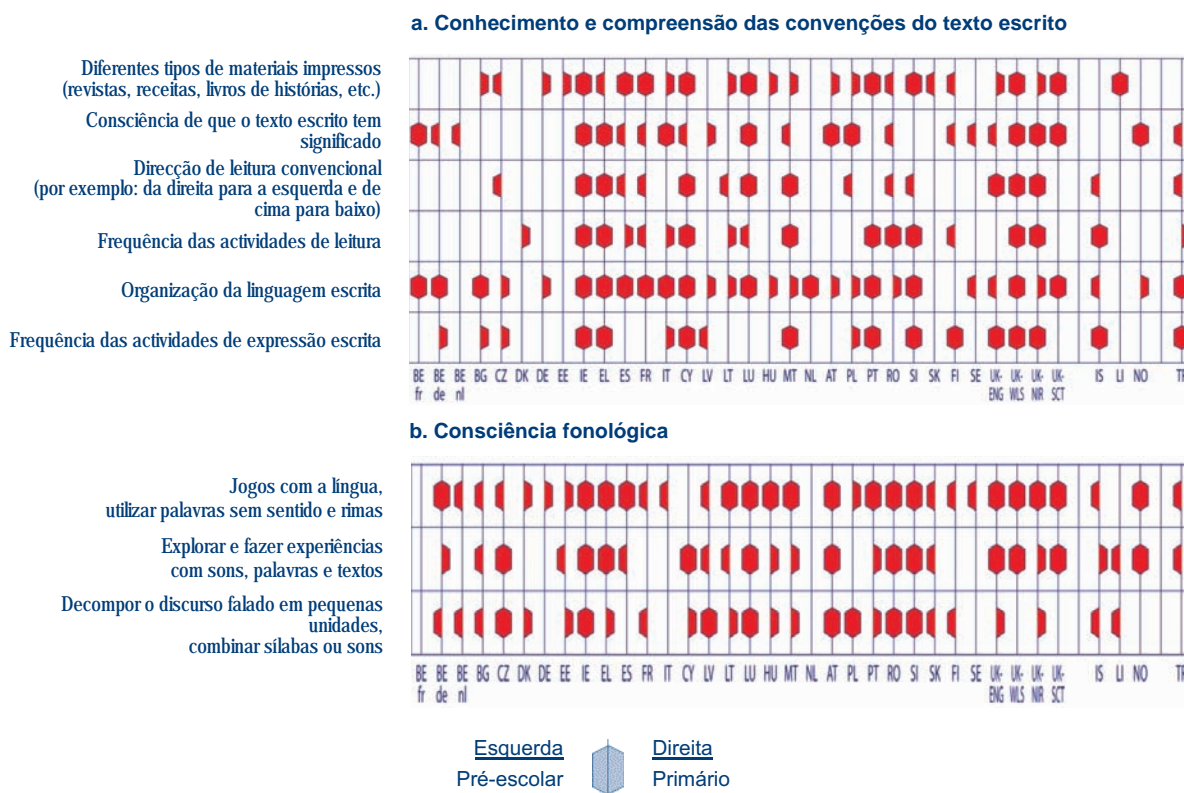
A ênfase nas competências de literacia emergente varia de país para país. Nos currículos de educação pré-escolar ou do ensino primário (CITE 1) de 13 países⁽²⁹⁾ é dedicada uma ampla atenção a estas competências. Os respectivos documentos orientadores incluem, pelo menos, quatro dos seis indicadores diferentes identificados

⁽²⁸⁾ O documento orientador dinamarquês para o nível pré escolar (Regulamento do Ensino Pré Escolar) não foi tido em consideração na presente análise.

⁽²⁹⁾ Grécia, Irlanda, Espanha, França, Luxemburgo, Malta, Portugal, Roménia, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido (ENG/WLS/NIR), Islândia e Turquia.

na presente análise para abordar a consciência das convenções do texto escrito, ao passo que em relação à consciência fonológica apresentam dois ou três do total de três indicadores seleccionados.

Figura 1.1: competências de literacia emergente nos documentos orientadores da educação pré-escolar e ensino primário (CITE 1), 2009/10



Fonte: Eurydice..

Notas relativas a países específicos

Dinamarca: O documento orientador relativo à educação pré-escolar que aborda as competências de literacia (Regulamento do Ensino Pré-Escolar) não é tido em consideração nesta figura.

Luxemburgo: Dados não verificados pela unidade nacional Eurydice.

Ensino básico da leitura

O ensino básico da leitura centra-se no desenvolvimento do reconhecimento de palavras, na utilização de correspondências entre grafemas e fonemas⁽³⁰⁾ (ou conhecimento fónico) e na fluência em leitura. Como já foi referido, pode ainda ser apoiado por um reforço da consciência fonológica. Todas estas componentes do ensino básico da leitura desempenham um papel fundamental no processo de aprender a ler, assim como no progresso rumo à utilização da leitura para aprender.

⁽³⁰⁾ As correspondências entre grafemas e fonemas são relações entre símbolos e sons, que são utilizadas para descodificar palavras. O ensino das relações básicas entre os símbolos e os sons (correspondências entre letras e sons, combinação de letras para formar palavras simples) ocorre, em especial, nas primeiras etapas do percurso escolar dos alunos. A decomposição em sílabas e a utilização de prefixos e sufixos são elementos do método fónico utilizados num nível mais avançado.

a. Identificação/reconhecimento de palavras

[illegible][illegible][illegible]

Fonte:Eurydice..

Dinamarca: O documento orientador relativo à educação pré-escolar que aborda as competências de literacia (Regulamento do Ensino Pré-Escolar) não é tido em consideração nesta figura.

O ensino básico da leitura normalmente começa na educação pré-escolar com o ensino de aspectos relacionados com o reconhecimento de palavras e/ou ligações entre as letras e os sons. No entanto, em Itália e na Finlândia, o ensino básico da leitura começa no ensino primário (CITE 1). O mesmo sucede em Malta, embora as crianças consideradas preparadas possam fazer alguns exercícios de escrita de letras ou palavras simples no final da educação pré-escolar.

Como já foi referido são muito escassas as referências aos sub-elementos do ensino básico da leitura nos documentos orientadores para o ensino primário (CITE 1) da Bélgica (comunidades francófona e flamenga), dos Países Baixos, da Eslováquia e da Suécia. Ainda assim, contêm objectivos ou metas de aquisição que, implícita ou explicitamente, exigem que os alunos dominem as competências básicas de leitura. Nos documentos orientadores da Suécia, por exemplo, o objectivo geral relacionado com este aspecto faz referência à capacidade de os alunos lerem textos de dificuldade crescente ao longo do ensino primário (CITE 1).

No que respeita à continuidade do ensino de competências básicas de leitura ao longo do ensino primário (CITE 1), os currículos apresentam padrões muito semelhantes entre os diferentes países em relação ao reconhecimento de palavras e à fluência. Apenas são tidos em consideração nesta comparação os currículos dos países que especificam objectivos de aprendizagem para cada ciclo ou ano de escolaridade do ensino primário (CITE 1) (ver secção 1.2.3). Na maioria dos países analisados, é evidente que o reconhecimento de palavras e a fluência em leitura são competências incentivadas ao longo do ensino primário (CITE 1). Só na Letónia os objectivos relacionados com o desenvolvimento de leitores fluentes não são introduzidos no início do ensino primário (CITE 1), surgindo nos anos intermédios.

Em relação ao ensino através do método fónico, a situação é menos uniforme. Os países ou regiões que especificaram objectivos de aprendizagem para cada ciclo ou ano de escolaridade do ensino primário (CITE 1) adoptaram duas grandes abordagens ao conhecimento fónico (ver Figura 1.3). Em cerca de dois terços destes países ou regiões, os documentos orientadores indicam que o conhecimento fónico deve continuar a ser desenvolvido até ao final do ensino primário (CITE 1). Nos restantes países⁽³¹⁾, o ensino através do método fónico termina mais cedo, normalmente a meio do ensino primário (CITE 1), ou mesmo antes, quando os alunos têm idades entre os 7 e os 10 anos. Na Bélgica (comunidade francófona) e na Islândia, os documentos orientadores analisados não fazem referência ao ensino através do método fónico no ensino primário (CITE 1).

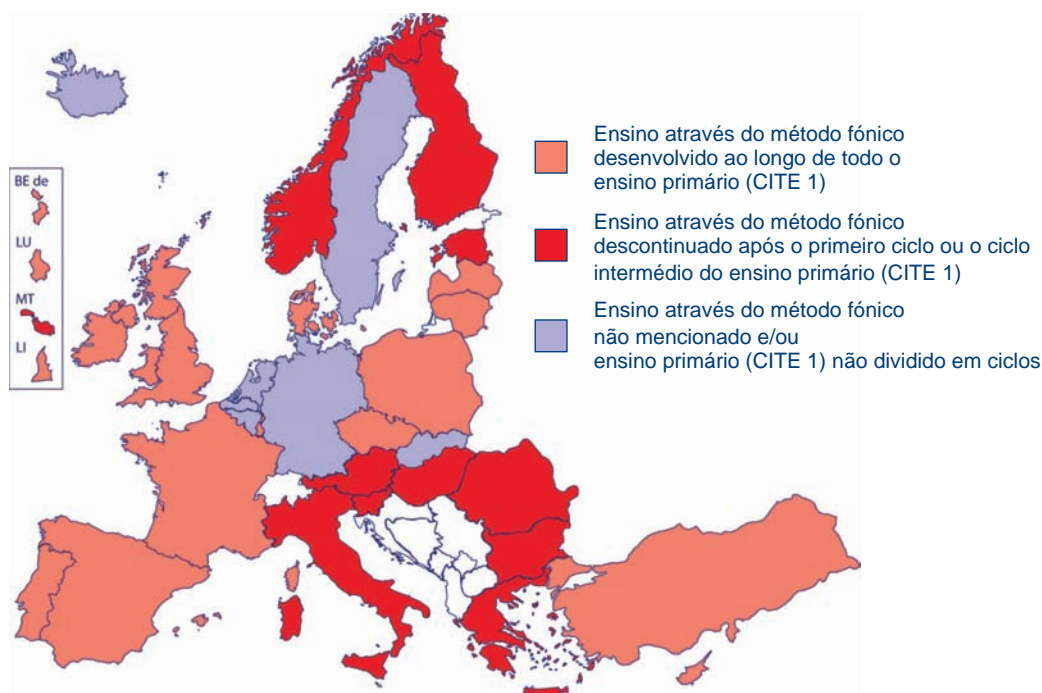
Quando os documentos orientadores recomendam o ensino continuado através do método fónico ao longo do ensino primário (CITE 1), as orientações podem referir-se ao método fónico a um nível básico e a um nível mais avançado. Por exemplo, o currículo de Língua Inglesa para o ensino primário (CITE 1), na Irlanda, contém diversos objectivos relacionados com o desenvolvimento fónico ao longo de todo o ensino primário (CITE 1). No início, a ênfase recai no ensino de competências fónicas básicas, como dizer os nomes e desenhar as formas das letras do alfabeto, bem como ensinar algumas relações entre letras e sons às crianças do nível pré-escolar. A partir dos seis anos, a ênfase passa para a utilização do conhecimento de pistas gráficas/fónicas (relações entre letras e sons) para identificar palavras simples desconhecidas. Mais tarde, os alunos realizam tarefas de decomposição de palavras em sílabas e utilização de morfemas, prefixos e sufixos. Nos últimos dois anos do ensino primário (CITE 1), os alunos devem atingir a proficiência na aplicação das regras fónicas.

Conforme foi referido na revisão bibliográfica, quando os alunos aprendem a ler em línguas com estruturas ortográficas e silábicas complexas, a aprendizagem e a aplicação de correspondências entre grafemas e fonemas parecem ser mais demoradas do que em línguas com ortografias coerentes (Seymour et al., 2003). Por conseguinte, para línguas com estruturas ortográficas e silábicas complexas, seria recomendável que o ensino através do método fónico não parasse demasiado cedo. Na verdade, em todos os países com línguas com estruturas ortográficas complexas – e onde os currículos analisados vão além das competências básicas de leitura –, nomeadamente, a Dinamarca, a Irlanda, a França, Portugal e o Reino Unido, as orientações relativas ao ensino através do método fónico são aplicáveis a todos os ciclos ou anos do ensino primário (CITE 1).

⁽³¹⁾ Bulgária, Estónia, Grécia, Itália, Hungria, Malta, Áustria, Roménia, Eslovénia, Finlândia e Noruega.

As orientações centrais também diferem na forma como descrevem o ensino de competências relacionadas com as correspondências entre grafemas e fonemas. A grande maioria⁽³²⁾ refere-se explicitamente às competências dos alunos para criar relações entre os sons contidos nas palavras ou grupos de palavras. No entanto, na Bélgica (comunidade germanófona), na Alemanha e no Listenstaine, os currículos centrais não fazem referência directa a essas relações. Todos recomendam actividades relacionadas com o conhecimento grafémico dos alunos e o desenho de letras e palavras, mas não realçam a capacidade dos alunos para associar letras ou grupos de letras a sons. A ausência de referências explícitas ao ensino através do método fónico nos currículos centrais pode ser o reflexo de uma vontade política de evitar a imposição de métodos de ensino demasiado específicos. Contudo, na Alemanha, é possível encontrar referências ao estudo das relações entre as letras e os sons nos currículos dos estados federados.

Figura 1.3: continuidade do ensino através do método fónico ao longo do ensino primário (CITE 1) segundo os documentos orientadores, 2009/10



Fonte:Eurydice..

Nota explicativa

A continuidade do ensino através do método fónico ao longo do ensino primário (CITE 1) foi analisada apenas em países que especificam objectivos de aprendizagem para cada ciclo ou ano de escolaridade. Para obter informações sobre os países que se enquadram na terceira categoria (ensino através do método fónico não mencionado e/ou ensino primário (CITE 1) não dividido em ciclos), ver secção 1.2.3 sobre objectivos de aprendizagem.

Notas relativas a um país específico

Luxemburgo: Dados não verificados pela unidade nacional Eurydice.

⁽³²⁾ Com excepção, naturalmente, dos cinco países ou regiões cujos documentos orientadores mal abordam o ensino básico da leitura: Bélgica (comunidades francófona e flamenga), Países Baixos, Eslováquia e Suécia.

Estratégias de compreensão da leitura

Como foi referido na revisão bibliográfica (ver secção 1.1), a compreensão da leitura é facilitada por um bom domínio do reconhecimento de palavras e um alto nível de fluência em leitura. No entanto, estas duas condições prévias não são suficientes para assegurar a compreensão dos textos. Extrair e construir o significado a partir de texto escrito envolve processos linguísticos e cognitivos, que interagem entre si durante a leitura. Estes processos cognitivos estão relacionados com uma série de estratégias de compreensão. Conforme foi realçado na revisão bibliográfica, o ensino explícito de estratégias de compreensão pode contribuir para melhorar a compreensão da leitura em leitores com diferentes níveis de desempenho. Os mais recentes resultados do PISA também demonstram que os alunos que dominam estratégias de compreensão de leitura são leitores mais proficientes do que os alunos que não possuem essas estratégias. Em particular, os alunos que têm consciência de estratégias eficazes para resumir textos e que recorrem frequentemente a estratégias para controlar a sua compreensão durante o processo de leitura tendem a alcançar um resultado mais elevado na escala de desempenho em leitura do que os outros alunos (OCDE, 2010d).

O ensino de estratégias de compreensão da leitura deve fazer parte do ensino da leitura ao longo de toda a escolaridade obrigatória. De facto, a aprendizagem de competências de leitura como um processo sequencial (a aquisição de competências básicas de leitura seguida de estratégias de compreensão) pode não aumentar a motivação dos alunos nem contribuir para a formação da sua identidade enquanto leitores. Dar continuidade ao ensino explícito de competências de compreensão da leitura além do ensino primário (CITE 1) é também essencial.

Importa salientar que o nível pré-escolar constitui-se como uma etapa importante para a formação das bases necessárias ao posterior ensino de competências de compreensão da leitura, designadamente através de actividades de compreensão dos textos que o professor lê em voz alta. No entanto, como foi referido na secção sobre metodologia (ver secção 1.2.1), a informação sobre a compreensão oral recolhida nos documentos orientadores não apresenta fiabilidade suficiente para ser incluída na análise.

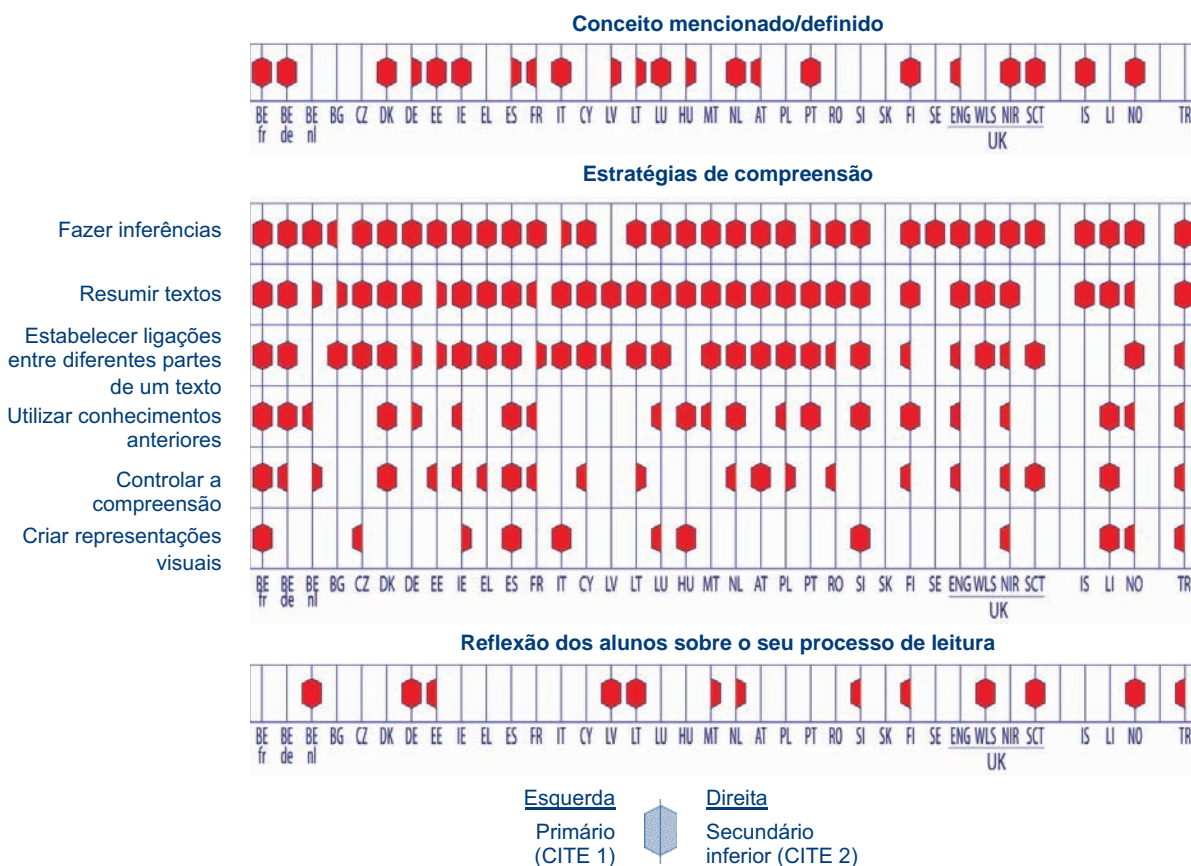
Com vista a avaliar a ênfase dada ao ensino de estratégias de compreensão da leitura nos currículos nacionais do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2), foram considerados os seguintes processos (ou estratégias) utilizados para melhorar a compreensão dos alunos:

- **Fazer inferências ou interpretações** durante a leitura de textos e gráficos: extrair significado além do literal, elaborar perguntas a partir do texto e encontrar as respectivas respostas, tirar conclusões com base num texto e fazer associações entre texto e imagens.
- **Resumir textos e centrar a atenção selectivamente na informação mais importante:** identificar as ideias principais distinguindo-as dos aspectos secundários nos textos, criar uma estrutura com títulos intermédios e identificar as personagens, os acontecimentos ou os elementos principais em obras literárias.
- **Estabelecer ligações entre as diferentes partes de um texto:** utilizar os elementos de organização de um texto (títulos, índice, índice remissivo) para procurar informação, formular e testar hipóteses sobre o conteúdo ou género do texto, reconhecer elementos estruturais (introdução, partes principais, fim, partes narrativas, diálogo, etc.) e apurar uma cronologia dos acontecimentos no caso de textos literários.
- **Utilizar conhecimentos anteriores:** relacionar os textos escritos com a experiência, a cultura e os conhecimentos pessoais (antes, durante e depois da leitura).
- **Controlar a compreensão:** esclarecer palavras e passagens que não tenham sido compreendidas de imediato, fazer perguntas e utilizar instrumentos de referência, reler passagens pouco claras e reformular parte de um texto com palavras próprias.

- **Criar representações visuais:** exprimir o conteúdo de textos escritos através de desenhos, elaborar diagramas com as diferentes fases de um texto, converter textos escritos em gráficos, quadros, grelhas ou torná-los mais literários, bem como imaginar os espaços cénicos ao ler uma peça de teatro.

Além disso, foram analisados mais dois indicadores: a menção e/ou definição do conceito de “estratégias de compreensão da leitura” e referências à reflexão dos alunos sobre os seus processos de leitura.

Figura 1.4: estratégias de compreensão da leitura em documentos orientadores do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2), 2009/10



Fonte: Eurydice..

Notas relativas a países específicos

Luxemburgo e Malta: Dados não verificados pela unidade nacional Eurydice.

Roménia: No que se refere ao ensino secundário inferior (CITE 2), apenas foram tidos em consideração os documentos orientadores relativos aos primeiros quatro anos do *Gimnaziu* (alunos de 10 a 14 anos).

Todos os países estabelecem objectivos específicos de compreensão da leitura para o ensino primário (CITE 1) e para o ensino secundário inferior (CITE 2), e a larga maioria dos currículos dedica partes ou secções específicas a estratégias de compreensão da leitura. Em cerca de dois terços dos países ou regiões, os documentos orientadores utilizam uma expressão genérica para descrever o ensino de estratégias de compreensão da leitura, mas a terminologia varia de país para país. Por exemplo, nos Países Baixos, os objectivos principais do ensino secundário (CITE 2 e 3) fazem referência a “estratégias para adquirir informação a partir de textos escritos”. O currículo de Língua Portuguesa para o ensino básico menciona “estratégias para a construção de significados”,

ao passo que na Finlândia e no Reino Unido (Inglaterra) os documentos orientadores referem “estratégias que melhoram a compreensão dos textos”. No entanto, apenas o currículo de Língua Dinamarquesa apresenta uma definição pormenorizada e abrangente das estratégias de compreensão da leitura:

“Uma estratégia de compreensão da leitura é uma actividade iniciada pelo leitor, a fim de compreender um texto antes, durante e após a leitura. Os bons leitores utilizam, inconscientemente, uma série de estratégias de compreensão quando lêem um texto, tais como o recurso a conhecimentos anteriores, perguntas sobre o texto ou a utilização do conhecimento do tipo de texto para compreender mais facilmente a estrutura linguística e as ligações existentes no texto. Os leitores com fracos desempenhos dispõem de um leque muito reduzido de estratégias de compreensão e, muitas vezes, optam por continuar a ler um texto, mesmo que não o compreendam.” (Objectivos comuns para Língua Dinamarquesa, 2009, p. 38).

O currículo de Língua Dinamarquesa também realça o facto de as estratégias de compreensão da leitura poderem, com o ensino adequado, ser utilizadas para melhorar as competências de leitores com bons e fracos desempenhos.

Todos os currículos nacionais mencionam entre uma e seis das estratégias de compreensão referidas na Figura 1.4 para fazerem referência ao ensino da compreensão da leitura. A excepção é a Eslováquia, onde o currículo nacional não menciona nenhum destes processos de melhoria da compreensão da leitura. O número de estratégias de compreensão da leitura também é bastante limitado nos documentos curriculares de Língua Búlgara, Língua Letã, Língua Sueca e Língua Islandesa. Nesses documentos, são mencionados, no máximo, dois processos diferentes para melhoria da compreensão da leitura por nível de ensino.

O número limitado de estratégias de compreensão mencionadas nos documentos orientadores pode estar associado às variações a nível de práticas docentes relatadas no PIRLS 2006 (ver Mullis et al. 2007, p. 217). Por exemplo, na Suécia e na Islândia, é menos frequente os alunos terem de realizar tarefas de compreensão da leitura do que na maioria dos países europeus. O mesmo sucede na Áustria, onde as normas relativas ao desenvolvimento da compreensão da leitura dos alunos no final do 4.º e do 8.º ano de escolaridade foram introduzidos após 2006, nomeadamente em Janeiro de 2009. Na Islândia, apenas 40 % dos professores do 4.º ano comunicaram pedir aos alunos para “identificar as principais ideias do que leram” pelo menos uma vez por semana e quase nenhum (1 %) comunicou pedir aos alunos que descrevesse o estilo ou a estrutura dos textos. Na Suécia, cerca de 19 % dos alunos fizeram exercícios de previsão e apenas 5 % fizeram exercícios de descrição do estilo ou da estrutura do texto com uma periodicidade mínima semanal. Só as estratégias de resumo parecem ser amplamente utilizadas em alguns destes países. Com efeito, na Áustria e na Suécia, entre 80 e 90 % dos alunos tiveram de “explicar ou justificar a sua interpretação do que leram” pelo menos uma vez por semana.

No entanto, noutros dois países, onde apenas são mencionadas algumas estratégias de compreensão nos documentos orientadores (Bulgária e Letónia), as tarefas de compreensão da leitura parecem, na prática, ser bastante frequentes. Por exemplo, na Bulgária, todos os alunos do quarto ano (100 %) tinham professores que referem ter pedido aos alunos para “explicar ou justificar a sua interpretação do que leram”, “identificar as principais ideias do que leram” e “fazer generalizações e inferências” pelo menos uma vez por semana (Ibid.).

Estes dados podem indiciar que os currículos são utilizados de diferentes formas nos países europeus. Na Áustria e nos dois países escandinavos aqui mencionados, havia ou continua a haver menos referências a estratégias de compreensão da leitura e são menos utilizadas pelos professores. Noutros países, os professores ensinam várias estratégias de compreensão no seu trabalho diário, apesar de algumas dessas estratégias nem sequer serem mencionadas no currículo.

Conforme foi referido na revisão bibliográfica, o ensino da compreensão da leitura é mais eficaz quando combina a utilização de várias estratégias. No ensino primário (CITE 1), os currículos de 12 países⁽³³⁾ fazem referência a um amplo conjunto de estratégias diferentes (cinco ou seis) para melhorar a compreensão da leitura

⁽³³⁾ Bélgica (comunidades francófona e germanófona), Dinamarca, Irlanda, Espanha, Luxemburgo, Países Baixos, Eslovénia, Finlândia, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte), Listenstaine, Noruega e Turquia.

dos alunos. No que toca ao secundário inferior (CITE 2), apenas existem documentos orientadores com um conjunto tão alargado de estratégias na Bélgica (comunidade francófona), na Dinamarca, em Espanha, na Eslovénia e no Listenstaine. Além disso, na maioria dos países em que os documentos orientadores do ensino primário (CITE 1) mencionam, pelo menos, três das seis estratégias de compreensão da leitura seleccionadas para a presente análise, o número de estratégias utilizadas diminui no secundário inferior (CITE 2). A redução mais significativa no número de estratégias de compreensão da leitura mencionadas nos documentos orientadores à passagem para o secundário inferior (CITE 2) ocorre em França, na Roménia, no Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte), na Noruega e na Turquia. Nestes países, os documentos orientadores para o secundário inferior (CITE 2) apenas mencionam duas estratégias de compreensão da leitura (designadamente “fazer inferências”, “resumir textos ou estabelecer ligações entre as diferentes partes de um texto”), em vez das estratégias (entre quatro a seis) mencionadas no ensino primário (CITE 1).

Nos documentos orientadores para o ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2), é possível identificar tendências a nível da ocorrência das várias estratégias. As duas mais frequentes são “fazer inferências” e “resumir um texto”, seguidas de perto por “estabelecer ligações entre as diferentes partes de um texto”. Menos frequentes são as referências a “utilizar conhecimentos anteriores” e “auto-controlo da compreensão”, presentes em cerca de metade dos países. Por último, “criar representações visuais” é a estratégia menos comum, pois apenas é mencionada nos documentos orientadores de doze países.

A capacidade de auto-controlo da compreensão é um aspecto muito importante da compreensão da leitura e os alunos devem ser ensinados a integrá-la no seu repertório de estratégias de leitura. Para construírem uma interpretação coerente e válida de um texto, os leitores devem conseguir verificar permanentemente se as suas interpretações estão correctas e fazer as adaptações necessárias (Bianco 2010, p. 232). Por exemplo, o currículo de Língua Inglesa na Irlanda salienta a importância do auto-controlo na leitura nos seguintes termos: “a criança deve conseguir corrigir de forma autónoma os erros de leitura quando aquilo que lê não faz sentido”.

No entanto, como já foi referido, o “auto-controlo da compreensão por parte dos alunos” não figura entre as estratégias mais frequentes nos currículos centrais dos países europeus, sobretudo a nível do secundário inferior (CITE 2), em que apenas é referido nos currículos de nove países ou regiões. Além disso, apesar de o auto-controlo da compreensão poder ajudar os alunos a aplicar outras estratégias de compreensão da leitura (segundo os documentos orientadores da França, da Polónia e da Roménia), é introduzido mais tarde no ensino primário (CITE 1) do que outras estratégias. Por exemplo, na Roménia, o controlo da compreensão (por exemplo, os alunos pedirem esclarecimentos sobre textos lidos ou ouvidos que não compreenderam) é introduzido no 4.º ano do ensino primário (CITE 1), ao passo que as técnicas de resumo são uma matéria do 2.º ano. Em contraste com a situação nestes três países, a única estratégia de compreensão mencionada de forma explícita em relação aos dois primeiros anos do ensino primário (CITE 1) no tronco comum do currículo nacional de Língua Finlandesa para o ensino básico é o controlo da compreensão (“as crianças começaram, durante a leitura, a observar se compreendem o que estão a ler”).

Os dados do PIRLS relativos a 2006 (Mullis *et al* 2007, p. 217) poderão fornecer informação mais pormenorizada sobre os elementos fornecidos pelos professores em relação ao ensino de estratégias de compreensão. Na presente análise, apenas são tidas em consideração as estratégias que são comuns à análise feita aos documentos orientadores e ao questionário do PIRLS: resumir, fazer inferências e utilizar conhecimentos anteriores. Os dados parecem indicar que o processo de resumir e seleccionar a informação mais importante (que é a segunda estratégia de compreensão da leitura mais frequentemente mencionada nos documentos orientadores) é, de longe, a estratégia de ensino mais praticada. De facto, as respostas dos professores indicam que praticamente todos os alunos do quarto ano de escolaridade (em média, mais de 90 % na UE) realizaram, pelo menos uma vez por semana, exercícios nos quais tinham de “identificar as principais ideias do que leram”, ao passo que cerca de 55 a 57 % dos alunos usaram essas estratégias diariamente em exercícios pedidos pelos professores.

“Fazer inferências” e “utilizar conhecimentos anteriores” também são estratégias bastante utilizadas, embora menos do que “resumir”. Os professores de cerca de 60 a 70 % dos alunos do quarto ano de escolaridade referiram pedir aos alunos para utilizarem os seus conhecimentos anteriores (ou seja, “comparar o que leram com as suas próprias experiências”) e fazerem inferências (ou seja, “fazer generalizações e inferências com base no que leram” e “fazer previsões sobre o que acontecerá a seguir no texto que estão a ler”).

A predominância do resumo entre as estratégias de compreensão da leitura que os alunos do quarto ano de escolaridade devem aplicar suscita algumas questões. Leva, nomeadamente, à hipótese de que os professores, por vezes, se baseiam apenas numa estratégia para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos. No entanto, como já foi referido, o ensino das estratégias de compreensão é mais eficaz num contexto em que sejam explicadas, demonstradas e praticadas diferentes estratégias.

O último indicador utilizado para ilustrar a ênfase dada ao ensino de estratégias de compreensão da leitura nos currículos centrais (ou seja, referências à reflexão dos alunos sobre o seu processo de leitura) apenas está presente em onze países ou regiões a nível do ensino primário (CITE 1) e em nove países ou regiões a nível do secundário inferior (CITE 2). Porém, a reflexão dos alunos sobre o seu processo de leitura é um elemento essencial em qualquer programa de ensino de estratégias de compreensão da leitura. Esta dimensão metacognitiva implica que os alunos estejam conscientes das diferentes estratégias de compreensão da leitura que existem e sejam capazes de escolher uma delas, fundamentadamente, quando têm dificuldades em compreender o significado do texto. O currículo de Língua Lituana para o ensino primário (CITE 1) e para o ensino secundário inferior (CITE 2) é o único que dá exemplos concretos de competências metacognitivas usadas para melhorar a compreensão da leitura. Os alunos do 7.º e do 8.º ano devem conseguir explicar que estratégias de leitura foram úteis para ultrapassar problemas específicos e devem definir objectivos pessoais de desenvolvimento das suas competências de compreensão.

As referências às competências metacognitivas noutros currículos são mais vagas e teóricas. Por exemplo, entre os objectivos para o final do ensino secundário inferior (CITE 2) na Bélgica (comunidade flamenga) incluem-se referências à capacidade dos alunos para planear, executar e avaliar as suas próprias tarefas de leitura. O currículo de Língua Inglesa no País de Gales alude ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos através de um processo de ensino que os torne “leitores que reflectem”. O currículo de Língua Norueguesa para o ensino obrigatório sublinha a importância de prestar atenção à consciência que os alunos têm do seu desenvolvimento a nível da leitura e da escrita. Os objectivos enunciados no tronco comum do currículo nacional de Língua Finlandesa prevêem que os alunos do 3.º ao 5.º ano do ensino obrigatório se habituem a analisar e avaliar o seu desempenho de leitura. Por último, nos objectivos principais do ensino secundário (CITE 2 e 3) nos Países Baixos, a mobilização das competências metacognitivas dos alunos está associada à competência linguística em geral e não está especificamente associada às competências de leitura.

1.2.5. Interesse pela leitura

Desenvolver um forte interesse pela leitura contribui significativamente para a aquisição de competências de leitura (ver secção 1.1). Além disso, as competências de leitura de alto nível são essenciais para o êxito dos alunos ao longo do seu percurso escolar e também para a vida adulta na actual sociedade do conhecimento. É, por isso, fundamental promover o interesse pela leitura desde cedo e de uma forma sustentável. Todos os currículos do ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2) mencionam a importância de promover o interesse pela leitura e o prazer de ler. O currículo austríaco, por exemplo, afirma que o prazer de ler deve nortear o ensino desde o início. No currículo finlandês pode ler-se que devem ser sempre preservadas as atitudes positivas dos alunos em relação à leitura.

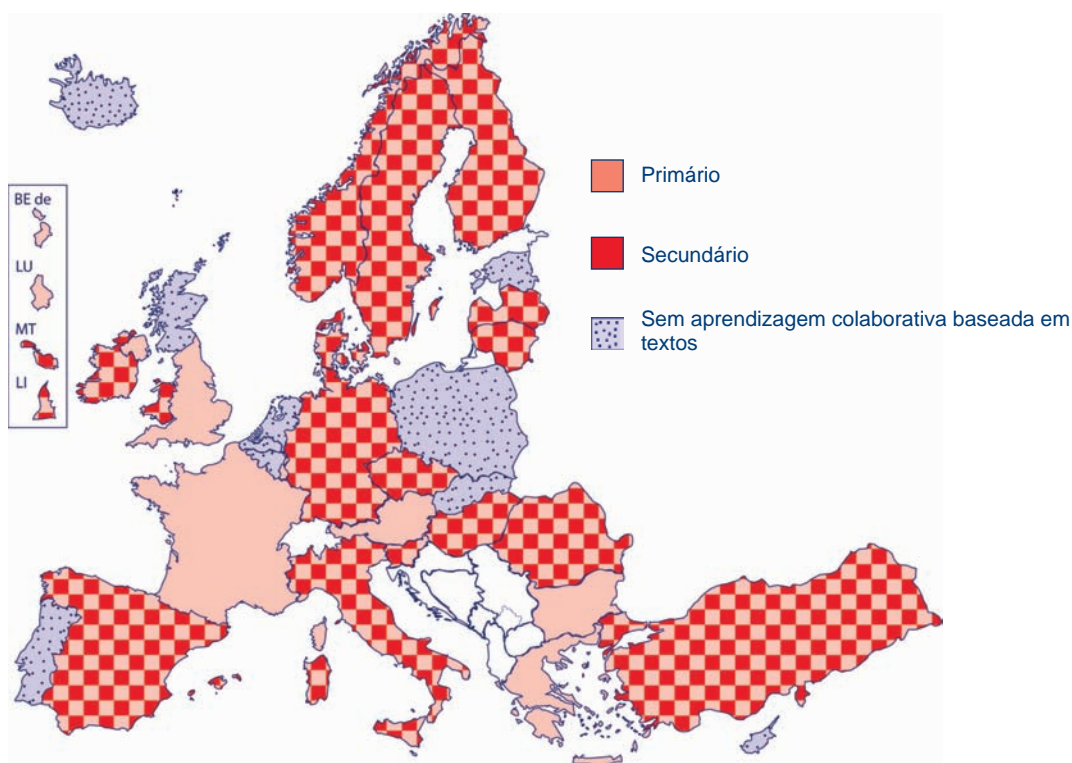
Existem várias formas de atingir este objectivo, mas a aprendizagem colaborativa baseada em textos, facultar materiais de leitura diversificados, deixar os alunos ler o que gostam e visitar locais ou pessoas que valorizam

os livros são alguns dos métodos mais importantes sugeridos na bibliografia neste domínio e nos currículos europeus.

A aprendizagem colaborativa baseada em textos consiste em fazer os alunos interagir entre si em torno de um texto escrito, devendo esse processo de grupo permitir a construção de interpretações e de significado. (Biancarosa e Snow 2006, p. 17). Estas medidas podem, efectivamente, ser uma boa forma de estimular o interesse pela leitura, em especial nos leitores com dificuldades (ver secção 1.1).

O currículo do ensino primário (CITE 1) de 26 sistemas de ensino contém orientações sobre a aprendizagem colaborativa com base na leitura de textos. Em todos eles, as orientações abrangem todos os ciclos ou anos do nível de ensino, com exceção da Bélgica (comunidade germanófona), da França e da Áustria, onde, no primeiro ciclo, não há qualquer referência a esses princípios orientadores. Ao nível do secundário inferior (CITE 2), 18 sistemas de ensino fazem referência à aprendizagem colaborativa baseada em textos.

Figura 1.5: aprendizagem colaborativa baseada em textos em documentos orientadores do ensino primário e secundário inferior, 2009/10



Fonte:Eurydice..

Nota explicativa

A aprendizagem colaborativa baseada em textos consiste em fazer os alunos interagir entre si em torno de um texto escrito, devendo esse processo de grupo permitir a construção de interpretações e de significado. (Biancarosa e Snow 2006, p. 17).

Notas relativas a países específicos

Luxemburgo: Dados não verificados pela unidade nacional Eurydice.

Roménia: No que se refere ao ensino secundário inferior, apenas foram tidos em consideração os documentos orientadores relativos aos primeiros quatro anos do *Gimnaziu* (alunos de 10 a 14 anos).

Na maioria dos países, existe continuidade entre os níveis de ensino, pois os currículos que utilizam esta abordagem no ensino primário (CITE 1) continuam a utilizá-la no secundário inferior (CITE 2). Só a Bélgica (comunidade germanófona), a Bulgária, a Grécia, a França, o Luxemburgo, a Áustria e o Reino Unido (Inglaterra e Irlanda do Norte) são excepções.

De acordo com os dados do PIRLS, a aprendizagem colaborativa baseada em textos parece estar generalizada nas escolas europeias. Nos países da UE que participam no estudo da IEA, aproximadamente 71 % dos alunos do quarto ano realizaram exercícios em que tinham de “falar uns com os outros sobre o que leram”, pelo menos, uma vez por semana. Como demonstram Mullis et al. (2007, p. 224), uma percentagem igual ou superior a 80 % dos alunos participa em actividades de aprendizagem colaborativa baseada em textos, pelo menos, uma vez por semana na Bulgária, na Alemanha, na Letónia, na Lituânia, no Luxemburgo, na Áustria, na Roménia e no Reino Unido (Inglaterra). Em contraste, na Bélgica (comunidade francófona), na Suécia, na Islândia e na Noruega, uma percentagem igual ou inferior a 40 % dos alunos realiza, pelo menos, uma vez por semana actividades em que têm de falar uns com os outros sobre o que leram.

Os alunos podem ser convidados a ler os mesmos textos e, depois, partilhar as suas experiências de leitura. A aprendizagem colaborativa baseada em textos pode também seguir-se à prática autónoma da leitura. O currículo irlandês, por exemplo, refere que os alunos devem ser capazes de recomendar livros aos colegas e obter recomendações dos colegas. Além disso, os currículos na Dinamarca, na Irlanda, em Itália, no Luxemburgo e na Suécia indicam que os alunos devem trabalhar em conjunto nos mesmos textos. Na Finlândia e na Suécia, recomenda-se que os professores motivem desde cedo os alunos a realizar debates sobre experiências literárias comuns e as características específicas da literatura. Segundo o currículo de Língua Dinamarquesa, trabalhar com textos comuns é importante para estimular a curiosidade dos alunos.

De acordo com a bibliografia neste domínio, a aprendizagem colaborativa baseada em textos também apresenta importantes vantagens cognitivas. Várias interações entre os alunos estimulam o seu desenvolvimento cognitivo, o que potencia as suas capacidades de aprendizagem, tanto a nível da leitura como de todas as outras áreas curriculares (Baker e Wigfield (1999); Guthrie e Wigfield (2000)). Ser um leitor competente também influencia o interesse do sujeito pela leitura, o que, por sua vez, facilita aquisição de sólidas competências de leitura. O currículo no Reino Unido (Inglaterra) demonstra claramente que este círculo virtuoso promove a proficiência em leitura: “ler com confiança e autonomia pode estimular o interesse dos alunos pela leitura e o prazer de ler”. Por outras palavras, o interesse pela leitura contribui, por um lado, para a aquisição de competências de leitura e a proficiência em leitura ajuda, por outro, a despertar o interesse dos alunos.

Os currículos europeus indicam explicitamente outras abordagens para estimular o interesse dos alunos pela leitura. Na Irlanda, por exemplo, os alunos são convidados a manifestar a sua preferência por determinados géneros ou autores. No Chipre, desde o primeiro ano de escolaridade, o currículo contempla algum tempo para os alunos lerem, à sua vontade, os livros da sua preferência. Convidar os autores de literatura infantil para visitas às escolas, como refere o currículo irlandês, ou visitar locais em que os livros são valorizados (como as bibliotecas), como se pode ler nos currículos espanhol e luxemburguês, pode também promover o interesse dos alunos pela leitura. No Chipre, os concursos de leitura são apresentados como um exemplo de actividades escolares que podem promover o interesse pela leitura.

Embora refiram claramente que devem ser utilizados diversos materiais de leitura, os currículos de vários países revelam preocupação em incentivar uma atitude positiva dos alunos em relação à literatura. Por exemplo, em Itália, o primeiro objectivo da leitura, além de obter respostas a perguntas importantes, é o prazer estético das obras literárias.

Nove currículos europeus (Dinamarca, Estónia, França, Letónia, Lituânia, Malta, Polónia, Portugal e o Reino Unido [Inglaterra]) fornecem uma lista de obras ou autores a título de exemplo que os alunos podem ler. Estas listas abrangem o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2), com excepção da Lituânia e do

Reino Unido, onde apenas visam o secundário inferior (CITE 2). Em França, por exemplo, o Ministério publica uma bibliografia de 350 títulos de literatura infanto-juvenil para os alunos do 3.º ao 5.º ano do ensino primário (CITE 1). Na Dinamarca e em Portugal, os livros sugeridos estão organizados em diferentes categorias, tais como livros para ler com os pais/professores e livros para estudantes que não lêem com regularidade (Portugal), e livros para leitura autónoma ou para o desenvolvimento da leitura (Dinamarca).

Além dos exemplos de livros para ler, o currículo dinamarquês faz referência a um cânone literário composto por 15 autores. O objectivo consiste em dar a todas as crianças a oportunidade de saberem algumas informações sobre estes escritores, que são considerados muito importantes para a cultura dinamarquesa, antes do final do ensino obrigatório. Na Lituânia, de acordo com o currículo para o 9.º e o 10.º ano de escolaridade, os alunos devem ler três textos de autores clássicos lituanos.

Na Irlanda, o currículo não contém uma lista, mas dá orientações muito precisas e em grande número sobre o que os alunos poderão ler. São dedicadas, por exemplo, algumas páginas à poesia, nas quais são debatidos os diferentes tipos de poesia adaptados às diferentes etapas do desenvolvimento das crianças no ensino primário (CITE 1). O currículo contém ainda indicações sobre as colecções das bibliotecas escolares. Por exemplo, os livros devem ser de ficção e não-ficção, devem ter personagens principais do sexo masculino e do sexo feminino, e devem reflectir o contexto socioeconómico e a cultura de todas as crianças da escola.

Nos casos em que existem listas de livros de leitura obrigatória, as listas não são estanques e parecem ser suficientemente vastas para permitir que os professores escolham textos apropriados, tendo em conta os interesses e as competências dos alunos. Além disso, na maioria dos países, o currículo recomenda que os professores utilizem várias obras ficcionais e não ficcionais. Como demonstra a bibliografia resultante da investigação neste domínio, proporcionar uma ampla escolha aos alunos é essencial para estimular e manter o seu interesse pela leitura. Contudo, além deste princípio, definir um cânone literário e seleccionar algumas obras literárias importantes para a cultura em que as crianças são educadas são duas actividades que fazem sentido do ponto de vista educacional, pois o contacto com estas obras pode ajudar os alunos a compreender melhor a sociedade e a cultura em que vivem.

1.3. Apoio a leitores com dificuldades: dados dos estudos internacionais

Os países fazem determinadas opções em relação às abordagens recomendadas através dos currículos e de outras orientações oficiais para o ensino de competências de literacia de leitura em diferentes etapas do percurso escolar. No entanto, independentemente do método de ensino da leitura, os alunos podem, em qualquer altura da aprendizagem da leitura, sentir dificuldades e necessitar de apoio suplementar, para atingirem o seu pleno potencial. A presente secção centra-se nos alunos com dificuldades de leitura e salienta as estratégias comuns para lhes dar apoio. A análise baseia-se nos questionários a estudantes e professores do PIRLS 2006 (para obter mais informações sobre este estudo, ver o capítulo "Aquisição da leitura: dados dos estudos internacionais").

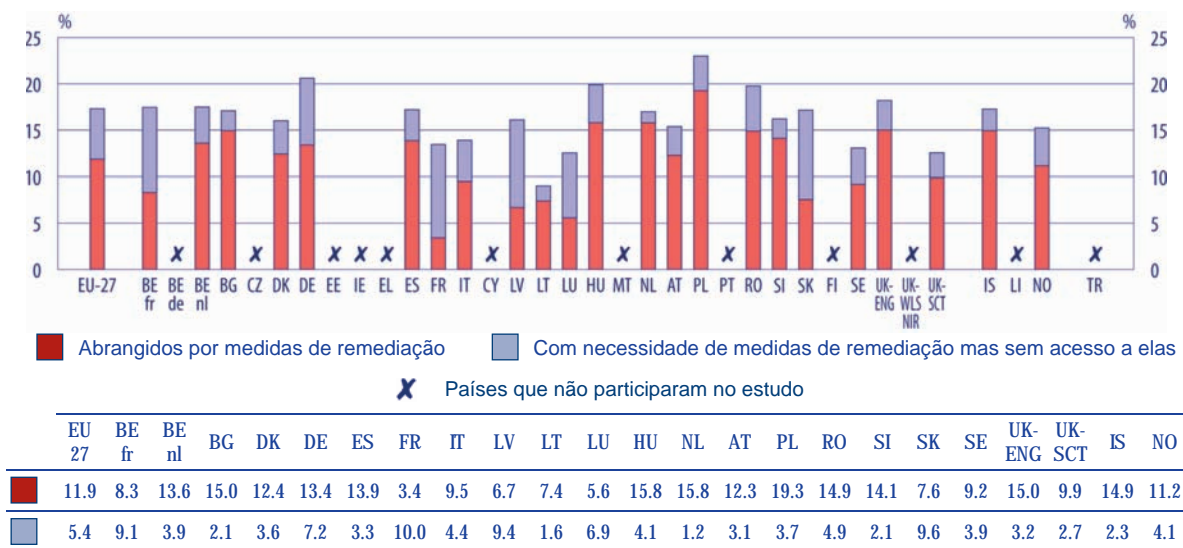
1.3.1. Alunos abrangidos por medidas de remediação⁽³⁴⁾

Todos os sistemas de ensino europeus prevêem algum tipo de medidas de remediação para os leitores com dificuldades. Como demonstra a Figura 1.6, em 2006, a proporção de alunos que recebia apoio variava entre os 3 % em França e os 19 % na Polónia. No entanto, em todos os países participantes no PIRLS, é notória uma tendência para os professores comunicarem que as medidas de remediação não chegam a todos os alunos que

⁽³⁴⁾ Na análise dos resultados do PIRLS, para efeitos de coerência com a terminologia do PIRLS, é utilizado o termo "medida de remediação" em vez do termo "apoio à aprendizagem", que é utilizado noutras partes do estudo.

delas realmente necessitam. Em média, nos países da UE participantes, cerca de 12 % dos alunos do quarto ano recebiam apoio suplementar em leitura. Segundo as estimativas dos professores, o apoio deveria estender-se a 17 % dos alunos. As maiores discrepâncias foram observadas na comunidade francófona da Bélgica, em França, na Letónia e na Eslováquia, onde, de acordo com a percepção dos professores, 9 a 10 % dos alunos necessitam de medidas de remediação, mas não tem acesso a elas.

Figura 1.6: percentagem de alunos do quarto ano que necessitam de medidas de remediação segundo os seus professores e percentagem de alunos que efectivamente tem acesso às medidas de remediação, 2006



Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

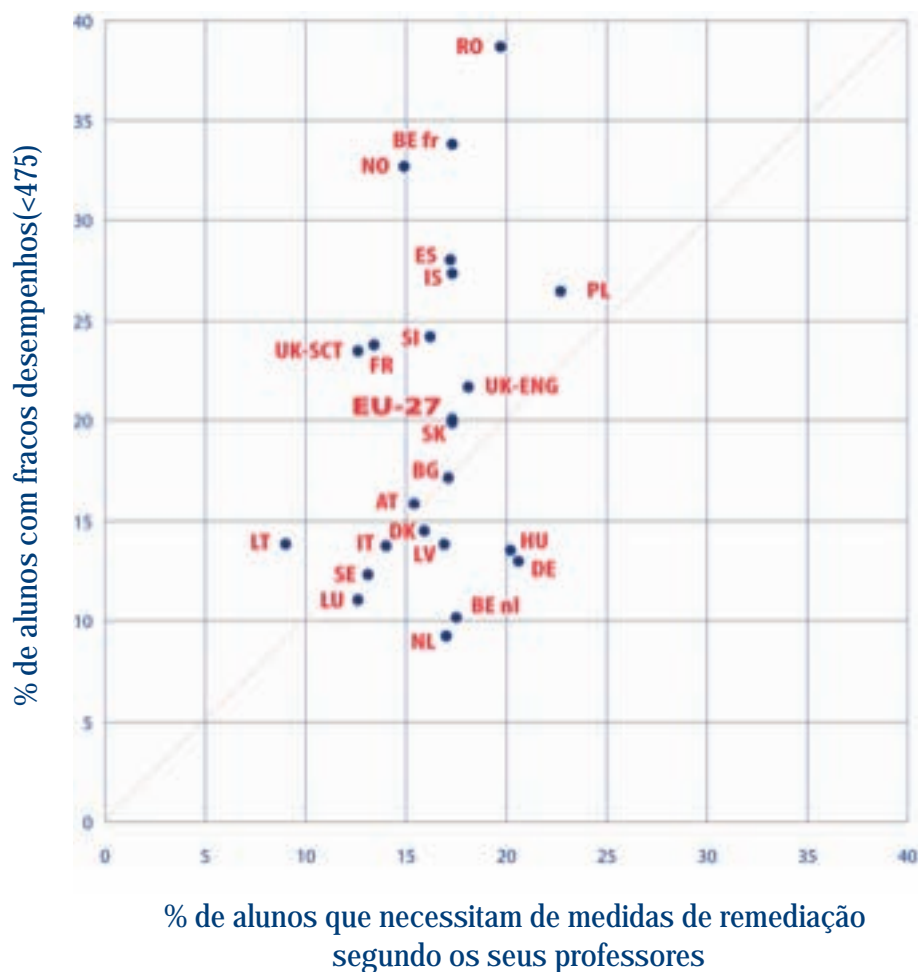
Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) em relação à média da UE são indicados a negrito. Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Importa salientar que as estimativas dos professores em relação aos alunos que necessitam de medidas de remediação não correspondem directamente ao número de alunos com dificuldades de aprendizagem segundo as escalas de aquisições do PIRLS (ver Figura 4, p. 25). Como se pode ver na Figura 1.7, o diferencial das estimativas dos professores era bastante inferior ao diferencial das proporções reais de leitores com dificuldades. As estimativas dos professores em relação aos alunos com necessidade de apoio variavam entre 9 e 22 %, ao passo que a proporção de alunos com dificuldades segundo a escala do PIRLS variava entre 9 e 39 %.

Uma comparação entre a percentagem real de leitores com dificuldades (definidos no PIRLS como alunos que não atingiram o Padrão de Referência Internacional Intermédio) e as estimativas dos professores em relação a percentagem de alunos que necessita de apoio em leitura revela que, em média, os professores tendem a subestimar ligeiramente o número de alunos que necessita de apoio (ver Figura 1.7). Como seria de esperar, a proporção e a direcção do desvio dos professores está relacionada com o desempenho médio do país. Nos países com grandes proporções de leitores com dificuldades, os professores subestimaram fortemente o número de alunos com necessidade de apoio. Por exemplo, na Bélgica (comunidade francófona), na Roménia e na Noruega, o número de alunos com dificuldades segundo o PIRLS atingiu valores duas vezes superiores à estimativa dos professores relativa ao número de alunos com necessidade de medidas de remediação em leitura. Em contrapartida, em alguns países com níveis inferiores de alunos com dificuldades, as estimativas dos

professores relativas ao número de alunos com necessidade de apoio foram superiores ao indicado pelos níveis reais de leitores com dificuldades. Estes resultados podem explicar-se, em parte, com a tendência dos professores para fazerem estimativas com base no nível da turma em vez de utilizarem critérios externos objectivos de desempenho. Esta tendência é reveladora da necessidade de instrumentos de avaliação normalizados para fazer o diagnóstico das dificuldades de leitura.

Figura 1.7: percentagem de alunos do quarto ano que necessitam de medidas de remediação segundo os seus professores e percentagem de leitores com dificuldades, 2006



Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

A linha indica uma correlação perfeita, os pontos à direita da linha indicam estimativas excessivas do número de alunos que necessitam de medidas de remediação e os pontos à esquerda da linha indicam estimativas por baixo do número de alunos que necessitam de medidas de remediação.

Para obter a percentagem exacta de alunos com fracos desempenhos, ver a Figura 4 (p. 25); para obter a percentagem de alunos que necessitam de medidas de remediação segundo os seus professores, ver a Figura 1.6 (p. 67).

As maiores discrepâncias entre o número de alunos com dificuldades segundo o critério do PIRLS (alunos que não atingiram o Padrão de Referência Internacional Intermédio) e o número de alunos abrangidos por medidas de remediação foram observadas na comunidade francófona da Bélgica, em França, na Roménia e na Noruega.

Nestes sistemas de ensino, existiam, em média, mais 20 a 25 % de leitores com dificuldades segundo do PIRLS do que alunos abrangidos por medidas de remediação. Em França, o número de alunos abrangidos por medidas de remediação era significativamente inferior ao registado noutros sistemas de ensino europeus. Apenas 3 % dos alunos franceses no quarto ano de escolaridade estavam abrangidos por medidas de remediação, ao passo que cerca de um quarto dos alunos se mostrou incapaz de identificar enredos a um nível literal e executar tarefas como localizar informação além das partes iniciais de texto informativo.

1.3.2. Apoio para leitores com dificuldades

Abordagens utilizadas pelos professores

Como se pode inferir da revisão bibliográfica, é essencial que os professores assegurem medidas de apoio para ajudar os leitores com dificuldades. O PIRLS 2006 continha várias perguntas para os professores sobre as suas práticas quando um aluno começa a ter dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura. A análise de factores⁽³⁵⁾ detectou a existência de um certo padrão nas abordagens utilizadas, que foram agrupadas em três tipos:

- esperar (supondo que uma maior maturidade resolverá o problema);
- reforçar os trabalhos de casa;
- dar apoio na sala de aula, por exemplo, individualizando o ensino, proporcionando condições mais favoráveis (permitir que as tarefas sejam efectuadas mais devagar) e pedindo a ajuda dos outros alunos.

O Quadro 1 nos anexos (secção 1.3 do anexo) indica a percentagem de alunos do quarto ano cujos professores referiram usar estas abordagens. Importa salientar que as respostas não eram exclusivas e um professor podia comunicar a utilização de várias abordagens diferentes. Tendo em conta este condicionalismo, a presente subsecção analisa brevemente as respostas dos professores a cada pergunta, sendo os padrões de abordagens comuns apresentados mais adiante.

Conforme foi realçado na revisão bibliográfica, é importante dar apoio quando um aluno começa a ter dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura. Além disso, uma análise dos regimes de intervenção concluiu que “o ensino normal (“ausência de intervenção”) não permite que as crianças com dificuldades de literacia acompanhem o resto da turma” (Brooks 2007, p. 31). A intervenção precoce e atempada pode impedir o atraso no desenvolvimento de competências de leitura. Todavia, cerca de um terço dos alunos do quarto ano de escolaridade tinha um professor com tendência para esperar e ver se o fraco desempenho do aluno em leitura melhorava com o aumento da maturidade. Na Bélgica (comunidade francófona), em Itália, na Letónia, no Luxemburgo e na Áustria, essa atitude era ainda mais comum. A Letónia destaca-se, neste aspecto, dos outros sistemas de ensino europeus em virtude do elevado número de alunos (91 %) com professores que comunicaram esperar que os alunos melhorassem por si. Refira-se, no entanto, que praticamente não havia alunos com professores que se limitassem a esperar que os alunos melhorassem, sem tomarem qualquer outro tipo de medida.

No que se refere ao reforço dos trabalhos de casa, registou-se uma enorme variação nos sistemas de ensino europeus, desde 23 % em França a 97 % na Bulgária. O reforço dos trabalhos de casa dos alunos com dificuldades de leitura pode ser uma estratégia útil, se os pais apoiarem e ajudarem os filhos a realizar as tarefas. No entanto, tendo em conta a tendência dos leitores com dificuldades para terem pais com menos instrução e ambientes menos motivadores em casa, as suas famílias podem não ter condições para lhes dar um apoio eficaz. Os programas de literacia familiar e as parcerias com os pais, que são analisados no capítulo 3 (“Promoção da leitura fora do ambiente escolar”), devem ser uma parte essencial do apoio nestes casos.

⁽³⁵⁾ Cálculos da Eurydice.

No que diz respeito à utilização dos recursos disponíveis na sala de aula, a abordagem mais comum foi a individualização do ensino dos alunos com dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura. A importância do ensino individualizado para ultrapassar as dificuldades de leitura foi realçada na revisão bibliográfica. Em média, nos sistemas de ensino participantes, 86 % dos alunos tinham professores que passavam mais tempo a ensinar individualmente os alunos com dificuldades de leitura, variando os valores entre 72 e 99 %. Um método um pouco menos comum consiste na utilização dos mesmos materiais para alunos com níveis de leitura diferentes, embora permitindo que os alunos trabalhem a ritmos diferentes. Cerca de 64 % dos alunos europeus tinham professores que utilizavam esta abordagem. É interessante notar que em alguns países com taxas mais elevadas de alunos com dificuldades de leitura, nomeadamente no Reino Unido e na Noruega, este método raramente era usado. Nestes países, os professores normalmente usavam materiais diferentes para alunos com diferentes níveis de leitura⁽³⁶⁾. Pedir aos outros alunos que ajudassem os alunos com dificuldades foi uma abordagem referida pelos professores de aproximadamente 60 % dos alunos do quarto ano. Nos países escandinavos, esta abordagem é muito menos frequente.

Equipa complementar

Como se pode constatar na revisão bibliográfica, o apoio prestado por uma outra pessoa que dê aulas intensivas em pequenos grupos, ou mesmo individuais, é um método importante para ultrapassar as dificuldades de leitura. O PIRLS 2006 continha algumas perguntas pormenorizadas sobre a disponibilidade de pessoas para dar apoio aos alunos com dificuldades de leitura. A Figura 1.8 resume as respostas dos professores à pergunta “Dispõe dos seguintes recursos para lidar com alunos que tenham dificuldades de leitura?”

- Está disponível um <especialista em leitura> para trabalhar na minha sala de aula com esses alunos;
- Está disponível um <especialista em leitura> para trabalhar numa <sala de aula de remediação de leitura> com esses alunos;
- Está disponível um assistente ou outro adulto para trabalhar na minha sala de aula com esses alunos;
- Estão disponíveis outros profissionais (por exemplo, um especialista em aprendizagem ou um terapeuta da fala) para trabalhar com esses alunos.

Com vista a demonstrar a disponibilidade geral do apoio, as respostas “sempre”, “às vezes” e “nunca” foram agrupadas em três categorias: “está sempre disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio”; “às vezes está disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio” e “não existe ninguém para dar apoio”. A expressão entre parênteses angulares “<>” corresponde a um termo específico de cada país, o que obriga a cautela nas comparações.

Como demonstra a Figura 1.8, adiante, apenas 18 % dos alunos europeus do quarto ano tinham sempre ao seu dispor os recursos atrás enunciados. Cerca de 52 % dos alunos dispunham, às vezes, de uma outra pessoa para dar apoio. Note-se, contudo, que este valor inclui a ajuda prestada fora do contexto da sala de aula ou mesmo da escola, assim como a ajuda de um assistente, que pode não ter habilitações específicas no domínio da leitura ou da resolução de dificuldades.

Segundo os professores inquiridos em Espanha, no Reino Unido e em vários países escandinavos (Dinamarca, Suécia e Islândia), quase todos os alunos têm acesso a, pelo menos, uma outra pessoa para lhes dar apoio. Em contrapartida, mais de metade dos alunos nunca teve acesso aos tipos de apoio atrás enunciados na Bulgária, em Itália, no Luxemburgo e na Roménia.

⁽³⁶⁾ A resposta “Uso materiais diferentes para alunos com diferentes níveis de leitura” não consta do Quadro 1, pois apresenta uma forte correlação negativa com “Uso os mesmos materiais para alunos com diferentes níveis de leitura, mas os alunos trabalham a ritmos diferentes”.

Figura 1.8: frequência da disponibilidade de apoio em matéria de leitura para alunos do quarto ano de escolaridade, 2006



	UE 27	BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU
Está sempre disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio	18,0	18,3	22,8	14,6	29,4	6,7	35,5	5,6	9,6	43,1	45,9	13,3
Às vezes está disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio	52,2	64,1	64,1	29,1	67,9	48,0	59,6	48,3	32,8	43,4	44,2	30,6
	HU	NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT	IS	NO
Está sempre disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio	34,8	29,1	5,9	35,9	4,9	27,3	14,8	12,3	29,0	33,0	38,0	15,6
Às vezes está disponível, pelo menos, uma pessoa para dar apoio	43,7	63,9	54,6	56,8	31,0	64,9	54,6	85,1	69,3	65,3	61,1	75,7

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

Esta figura resume as respostas dos professores à pergunta: “Dispõe dos seguintes recursos para lidar com alunos que tenham dificuldades de leitura?”

- Está disponível um <especialista em leitura> para trabalhar na minha sala de aula com esses alunos
- Está disponível um <especialista em leitura> para trabalhar numa <sala de aula de remediação de leitura> com esses alunos
- Está disponível um assistente ou outro adulto para trabalhar na minha sala de aula com esses alunos
- Estão disponíveis outros profissionais (por exemplo, um especialista em aprendizagem ou um terapeuta da fala) para trabalhar com esses alunos

Os valores só são tratados como estando em falta na ausência total de resposta (total 1,22 %).

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < ,05$) em relação à média da UE são indicados a negrito.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

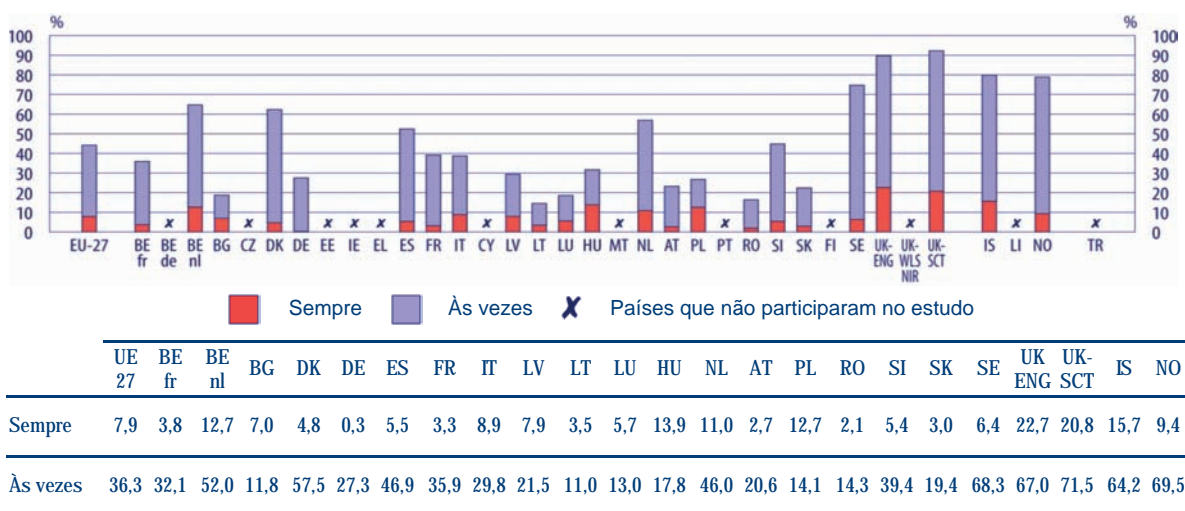
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Como se pode depreender desta análise, não é apenas a disponibilidade ou a frequência de apoio complementar que faz a diferença, também o tipo de apoio complementar é relevante para os alunos com dificuldades de leitura. São essenciais especialistas em leitura com formação adequada para trabalhar directamente com os alunos com dificuldades e lhes dar apoio adequado (Snow, Burns & Griffin, 1998). Nos países da UE participantes, em média, estava disponível um especialista em leitura para cerca de metade dos

alunos (48 %) do quarto ano de escolaridade⁽³⁷⁾. Na Dinamarca, em Espanha, nos Países Baixos, na Suécia, no Reino Unido (Inglaterra) e na Islândia, havia por vezes um especialista em leitura disponível, pelo menos, para mais de 80 % dos alunos do quarto ano de escolaridade (ver Mullis et al. 2007, p. 193). Outros especialistas (por exemplo, um especialista em aprendizagem ou um terapeuta da fala) estavam sempre ou às vezes disponíveis, em média, para 40 % dos alunos nos países da UE 27 participantes⁽³⁸⁾. Na Letónia, na Lituânia, na Polónia e no Reino Unido (Escócia), uma percentagem igual ou superior a 80 % dos alunos tinha acesso a este tipo de especialistas (Mullis et al. 2007, p. 193).

O apoio é mais acessível, se estiver disponível na sala de aula ou na escola do aluno. O PIRLS recolheu informação sobre a disponibilidade de um <especialista em leitura>, um assistente ou outro adulto para trabalhar na sala de aula com os alunos com dificuldades de leitura. As respostas dos professores encontram-se resumidas na Figura 1.9, adiante. Cerca de 44 % dos alunos na UE tinham, pelo menos, uma pessoa disponível para dar por vezes apoio na sala de aula em articulação com o professor. Este tipo de apoio demonstrou ser mais frequente nos países escandinavos e no Reino Unido, sendo menos frequente na Europa Central e Oriental. No entanto, é frequente o apoio no contexto da sala de aula dado por um assistente ou por um adulto não especializado. Só 25 % dos alunos do quarto ano de escolaridade tinham, por vezes, pelo menos um especialista em leitura disponível para trabalhar no contexto da sala de aula.

Figura 1.9: disponibilidade de uma pessoa para dar apoio na sala de aula a alunos do quarto ano de escolaridade, 2006



Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

Os A figura combina as respostas dos professores relativas à disponibilidade de um <especialista em leitura>, um assistente ou outro adulto para trabalhar na sala de aula com os alunos com dificuldades de leitura.

Os valores só são tratados como estando em falta na ausência total de resposta (total 2,9 %).

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < ,05$) em relação à média da UE são indicados a negrito.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

⁽³⁷⁾ Cálculos da Eurydice.

⁽³⁸⁾ Cálculos da Eurydice.

Padrões no apoio dado aos alunos com dificuldades de leitura em toda a Europa

A análise das abordagens de ensino mais comuns e da disponibilidade de pessoal complementar para apoiar os alunos com dificuldades de leitura permite inferir a existência de vários padrões nos sistemas educativos europeus⁽³⁹⁾.

- Nos sistemas educativos que normalmente têm **pessoal de apoio que trabalha na sala de aula**, é mais frequente haver um especialista em leitura, um assistente ou outro adulto disponível para trabalhar na sala de aula com os alunos com dificuldades de leitura do que na média dos países da UE. Tendo em conta que normalmente está presente outro adulto para ajudar o professor, é necessária menos ajuda dos outros alunos. Além disso, nesta situação, é mais fácil trabalhar com materiais de leitura diferentes para alunos com diferentes níveis de leitura. Esta forma de apoio é mais comum nos países escandinavos (Dinamarca, Suécia, Islândia e Noruega) e no Reino Unido.
- Muitos outros sistemas educativos apresentam níveis de acesso relativamente elevados no que respeita à possibilidade de **ajuda de especialistas externos**, por exemplo, especialistas em aprendizagem ou terapeutas da fala. É mais frequente os alunos nestes sistemas de ensino terem professores que afirmam investir mais tempo no trabalho individualizado de leitura com os alunos com dificuldades. São utilizados os mesmos materiais de leitura, mas os alunos com diferentes níveis de leitura trabalham a diferentes velocidades. Vários países da Europa Oriental (Letónia, Lituânia, Hungria, Polónia e Eslovénia) usam esta abordagem. Além disso, a Espanha também evidencia algumas características deste modelo.
- Em diversos sistemas educativos, com uma disponibilidade reduzida de pessoal de apoio, **o reforço dos trabalhos de casa** é a principal abordagem para lidar com as dificuldades de leitura. Este é o modelo dominante na Bulgária, em Itália, na Áustria e na Roménia. Na Bulgária e na Roménia, também são muitos os professores que se dedicam ao trabalho individualizado com os alunos com dificuldades de leitura.
- Usar os mesmos materiais de leitura a um **ritmo diferente** e menos trabalhos de casa do que a média da UE parece ser uma abordagem comum na Bélgica (comunidades francófona e flamenga), em França, no Luxemburgo e na Eslováquia. Nestes sistemas educativos raramente é disponibilizado um especialista em leitura para trabalhar com os alunos que não conseguem acompanhar o resto da turma.

A secção seguinte analisa em maior detalhe as políticas e as práticas nacionais de apoio profissional para ajudar os professores a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos. Poderão existir algumas discrepâncias com dados do PIRLS devido às diferenças nas definições utilizadas e aos diferentes níveis de análise (a nível dos alunos e das disposições a nível nacional). Importa ter em atenção a lacuna dos anos de referência, pois poderão ter havido alterações nas políticas nacionais desde 2006. Além disso, em alguns sistemas de ensino com elevado nível de autonomia das escolas, poderão não existir políticas a nível nacional ou outras informações que indiquem se as escolas contratam pessoal especializado e que tipo de pessoal contratam.

1.4. Políticas nacionais e programas para lidar com as dificuldades de leitura

Os dados dos estudos internacionais sobre as aquisições dos alunos apresentados na secção anterior revelam que os índices de alunos com dificuldades de leitura nos países europeus são muito elevados. Esta secção analisa as políticas e as práticas nacionais relacionadas com o pessoal de apoio educativo que pode ajudar os professores no trabalho com os alunos que têm dificuldades de leitura. A análise prossegue centrando-se em acções concretas e eficazes de remediação das dificuldades de leitura dos alunos.

⁽³⁹⁾ Este resumo baseia-se na informação apresentada na presente secção. Para obter valores exactos, ver o Quadro 1 nos anexos (secção 1.3 do anexo), as Figuras 1.8 e 1.9, assim como o quadro 5.18 "disponibilidade de especialistas" do Relatório Internacional do PIRLS 2006 (Mullis et al. 2007, p. 193).

1.4.1. Apoio profissional para ajudar os professores a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos

Os alunos com dificuldades de leitura têm direito a apoio complementar em todos os países europeus. A nível do ensino primário (CITE 1), o procedimento para pedir apoio complementar para os alunos com dificuldades de leitura é semelhante na maioria dos países. O professor da turma começa por identificar os alunos que necessitam de atenção suplementar. Esta identificação pode basear-se na observação que o professor faz das actividades e das interações na sala de aula, nos resultados das avaliações dos alunos e/ou no acompanhamento do progresso educativo a nível individual. Se o apoio disponibilizado pelo professor⁽⁴⁰⁾ não for suficiente para resolver o problema, o professor pode consultar outros profissionais e pedir a sua ajuda, o que normalmente acontece após consultar o aluno e os seus pais.

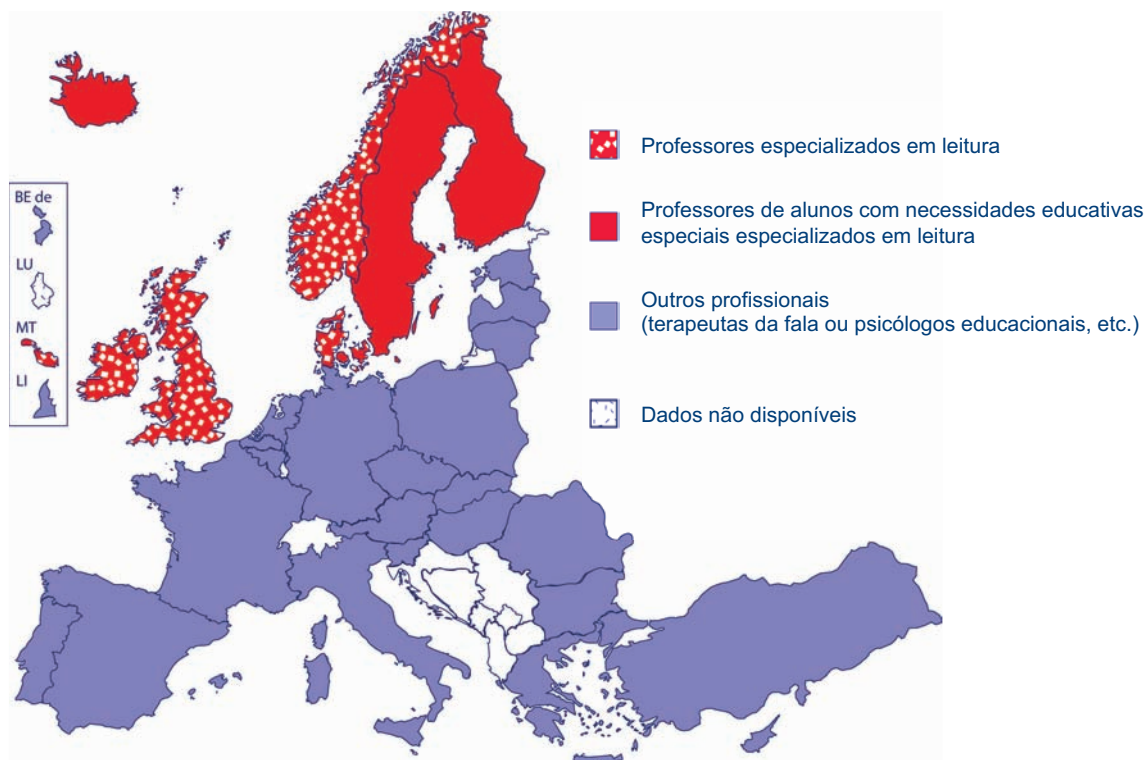
Como já foi referido na revisão bibliográfica sobre as diferentes formas de lidar com as dificuldades de leitura (ver secção 1.1), os especialistas em leitura com formação adequada que dão aulas intensivas em pequenos grupos, ou mesmo individuais, podem dar um apoio altamente eficaz aos professores que têm alunos com dificuldades de leitura. Assim, a presente secção centra-se na disponibilidade de professores devidamente habilitados e com formação complementar no domínio específico do ensino da leitura e das dificuldades de leitura. Foram analisadas as políticas e as práticas nacionais, tendo os países sido categorizados em função do acesso que os professores de alunos com dificuldades de leitura têm ao apoio de professores especializados no ensino da leitura ou professores de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) especializados em leitura, por um lado, ou a outros profissionais, como terapeutas da fala ou psicólogos (educacionais) que dão apoio para algumas tarefas relacionadas com a leitura, por outro lado. A análise abrange o apoio profissional dado na escola e na sala de aula, sendo ignorada a disponibilidade de ajuda profissional para alunos com dificuldades de leitura fora da escola. O enfoque incide no ensino primário (CITE 1), onde é mais comum o apoio profissional para alunos com dificuldades de leitura. No final, é feita uma breve menção ao ensino secundário (CITE 2 e 3).

Refira-se que, em todos os países, existem medidas para apoio aos alunos com dificuldades de leitura e necessidades educativas especiais. Nestes casos, os alunos são avaliados e há um reconhecimento oficial da sua condição, o que lhes dá direito a adaptações do ensino regular ou do ensino especial. No entanto, estas medidas de ensino especial estão fora do âmbito do presente estudo e, por isso, não são aqui incluídas.

A fim de lidarem com alunos com dificuldades de leitura, em 8 países – Irlanda, Malta, Reino Unido e nos cinco países nórdicos – os professores do ensino primário (CITE 1) podem pedir a ajuda de professores especialistas em leitura, para lhes darem assistência na sala de aula. Na verdade, existem dois tipos de professores especialistas: os professores com formação específica para dar apoio aos alunos com dificuldades de leitura e os professores com habilitações para o ensino especial e que, além disso, são especializados no ensino da leitura e no apoio a alunos com dificuldades de leitura (ver Figura 1.10).

⁽⁴⁰⁾ Para obter exemplos das abordagens utilizadas pelos professores, ver secção 1.3.

Figura 1.10: disponibilidade de professores especialistas em leitura, com base em documentos oficiais ou práticas generalizadas, para apoiar os professores a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos do ensino primário (CITE 1), 2009/10



Fonte:Eurydice..

Nota explicativa

A figura centra-se na disponibilidade de professores especialistas em leitura para ajudarem os professores do ensino primário (CITE 1) a lidar com alunos com dificuldades de leitura. Baseia-se nos procedimentos previstos pelos diferentes países nos respectivos documentos oficiais ou nas práticas vigentes nos países ou regiões onde as escolas e as autoridades educativas gozam de plena autonomia em matéria de apoio aos alunos, nomeadamente na Dinamarca, nos Países Baixos e no Reino Unido (Escócia).

Na Dinamarca e na Noruega, existe uma ampla disponibilidade de professores especialistas em leitura. Na Dinamarca, o *Læsevejleder* dá apoio e orientações aos professores, aos alunos e aos pais sobre métodos e materiais para lidar com as dificuldades de leitura (para obter mais informações sobre a figura do *Læsevejleder*, ver o capítulo 2, secção 2.3.5). Segundo um inquérito levado a cabo pelo Instituto Dinamarquês de Avaliação (2009), mais de 85 % das escolas dispõem de um destes professores especialistas e, caso não disponham, os professores que necessitem de apoio podem solicitar a intervenção de um especialista através dos municípios responsáveis. Na Noruega, os professores podem contactar outros professores de literacia de leitura, que são especializados no apoio à aprendizagem e no ensino da escrita e da leitura. As escolas que não disponham do seu próprio professor especialista podem contactar o sistema de apoio comunitário (Serviço Psicopedagógico), que é responsável pela avaliação da situação e por prestar aconselhamento sobre apoio especial.

Na Irlanda e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), alguns professores receberam formação no âmbito do programa "Reading Recovery". Em Inglaterra, por exemplo, esta formação é financiada através da iniciativa nacional "Every Child a Reader" (ECaR), que dá apoio às escolas e às autoridades locais a nível

de uma série de intervenções, das quais o programa “Reading Recovery” é a mais intensiva (para obter informações sobre a aplicação do programa, ver secção 1.4.2). Os professores formados no âmbito do programa “Reading Recovery” estão munidos de competências especiais para dar aulas individuais de meia hora, diariamente, e adaptadas às necessidades dos alunos seleccionados. Pretende-se igualmente que as escolas beneficiem do desenvolvimento profissional dos professores formados no âmbito do programa “Reading Recovery”, nomeadamente aconselhando, acompanhando e apoiando outros profissionais da mesma escola com responsabilidades em matéria de literacia infantil, entre os quais professores, assistentes e pais através de intervenções mais ligeiras. Na Irlanda, os professores podem **também** recorrer aos serviços de professores especializados em recursos e apoio à aprendizagem, cuja formação tem uma forte componente de **ensino** da leitura, para dar resposta às necessidades dos alunos com dificuldades.

Os professores do ensino primário (CITE 1) em Malta têm o apoio de “professores de apoio à literacia” no seu trabalho com alunos com dificuldades de leitura. Os “professores de apoio à literacia” não precisam de ter habilitações especiais no domínio da literacia, mas passam por um período de formação em serviço, que lhes permite dar apoio a alunos, para estes desenvolverem competências de leitura adequadas, e fomentar um ambiente propício à literacia nas escolas. No ano lectivo de 2009/10, havia quinze “professores de apoio à literacia” a dar apoio a dez “colégios”, ou seja, redes de escolas.

No Reino Unido (Escócia), existem professores para alunos com “necessidades de apoio complementar” vinculados às autoridades locais, que participam no ensino directo a alunos que necessitam de apoio adicional para o seu trabalho escolar, incluindo apoio a nível da leitura. Estes professores adquirem as suas competências especializadas através da experiência e de formação profissional contínua, designadamente estudos pós-graduados. Em conjunto com as instituições de educação pré-escolar e as escolas do ensino primário (CITE 1), realizam avaliações, planeamento e actividades de natureza colaborativa, a fim de garantir uma resposta adequada às necessidades individuais de cada criança ou jovem.

Em três países nórdicos – Finlândia, Suécia e Islândia –, os professores que dão apoio às escolas primárias no âmbito das dificuldades de leitura são professores habilitados para o ensino especial e com especialização em leitura. Na Finlândia, os professores do ensino especial recebem formação no domínio das dificuldades de leitura no quadro de um programa obrigatório. Apoiam os professores das turmas em várias tarefas: avaliação das competências de leitura dos alunos, apoio em matéria de leitura sob a forma de tarefas individualizadas e utilização do tempo, orientação e aconselhamento, e desenvolvimento de regimes flexíveis, tais como grupos flexíveis, ensino simultâneo, etc. Na Suécia, os *Speciallärare* são professores do ensino especial que, entre outras áreas, têm formação e um conhecimento aprofundado de técnicas de leitura e outros métodos eficazes para promover e apoiar as competências de leitura dos alunos desde cedo. Uma componente do serviço de ensino especial na Islândia, que é apoiada pelos municípios, visa o apoio adequado para os alunos com dificuldades de leitura e para os professores que necessitam de assistência para ajudar os alunos com dificuldades de leitura. Além disso, alguns professores islandeses especializados em leitura também trabalham em universidades ou em regime independente, leccionando cursos para professores.

No entanto, na grande maioria dos países europeus, não existem professores especializados em leitura que possam dar apoio aos professores do ensino regular no seu trabalho com os alunos com dificuldades de leitura. Pelo contrário, ou está previsto em documentos oficiais ou é prática corrente a colocação nas escolas de, pelo menos, um tipo de “outro” pessoal – um terapeuta da fala, um psicólogo (educacional) ou análogo – para ajudar os professores em algumas tarefas relacionadas com a leitura. Entre essas tarefas conta-se a avaliação das competências de leitura dos alunos, o apoio à aprendizagem individualizado ou em pequenos grupos e/ou o aconselhamento a professores e pais em questões relacionadas com a leitura.

Nalguns destes países, os professores dispõem ainda de materiais didácticos específicos para alunos com dificuldades de leitura, tais como avaliações normalizadas a nível central, testes de diagnóstico, manuais específicos ou outros instrumentos de apoio à aprendizagem (para obter mais exemplos de materiais didácticos específicos, ver secção 1.4.2).

Além de todos os profissionais atrás referidos, por vezes está disponível um assistente ou outra pessoa adulta para trabalhar com o professor na sala de aula e ajudar os alunos com dificuldades de leitura. No entanto, a função deste tipo de profissionais não é aqui analisada em pormenor (para obter mais informação sobre os assistentes, ver secção 1.3).

Um aspecto importante a realçar é a existência, em quase todos os países que não têm professores especializados em leitura - e até mesmo em alguns países que os têm -, de determinados critérios a cumprir ou procedimentos a seguir antes de ser disponibilizado o apoio profissional. As excepções são a Dinamarca, a Finlândia, a Suécia, o Reino Unido (Escócia) e a Islândia, que dispõem prontamente de apoio especializado, na sala de aula, para os alunos com dificuldades de leitura. Em todos os outros países, o procedimento habitual estipula que, após a identificação e intervenção inicial do professor, sejam chamados outros especialistas, como psicólogos educacionais ou terapeutas da fala, para aprofundar o diagnóstico e a avaliação das dificuldades de leitura de um aluno. Em alguns países, estes especialistas estão inseridos em centros de serviços psicopedagógicos especializados, ou seja, externos à escola. Os resultados das avaliações são normalmente analisados pelo professor e pelo director da escola, sendo as medidas propostas colocadas em prática após a consulta e o acordo dos pais. Por outras palavras, pode decorrer um período considerável desde que são identificadas as dificuldades de leitura de um aluno e a disponibilização das medidas de apoio. Quanto mais morosos os procedimentos, mais provável se torna o agravamento do desfasamento do aluno em relação à turma, não apenas em leitura, mas também em todas as outras disciplinas para as quais a leitura seja fundamental.

Por exemplo, quando um aluno do ensino primário (CITE 1) no Chipre tem dificuldades de leitura, o professor começa por elaborar um relatório sobre as necessidades e as dificuldades do aluno, em articulação com os pais. Nesta fase, o professor tenta ajudar o aluno e, caso não se registem progressos, o director da escola torna-se parte activa do processo e age como coordenador. Com a colaboração de todos os professores do aluno, o coordenador recolhe toda a informação pertinente sobre o aluno e coordena o apoio prestado. O progresso do aluno é sujeito a acompanhamento e avaliação, sendo preenchida a documentação pertinente. Numa segunda fase, após, pelo menos, duas reuniões entre os pais e os professores num espaço de dois meses, se o aluno não fizer progressos, a escola solicita o apoio de outros profissionais, normalmente psicólogos educacionais, e encaminha o aluno para o cuidado desses profissionais. Em seguida, o psicólogo educacional vai à escola e avalia o aluno, em estreita colaboração com o professor, os pais e outros profissionais que eventualmente sejam necessários. Se psicólogo educacional diagnosticar dificuldades de leitura no aluno, considera-se que este tem necessidades educativas especiais e é encaminhado para a Comissão Distrital de Educação Especial e Formação⁽⁴¹⁾. Uma equipa multidisciplinar, composta por um professor do ensino especial, um médico, um terapeuta da fala e outros especialistas eventualmente necessários, faz uma avaliação do aluno. Normalmente, a comissão pede ao psicólogo educacional, ao professor do ensino especial e ao professor do aluno para fazerem, cada um, uma avaliação e recomendações. Após receber estes relatórios, a comissão decide se a criança deve receber apoio educativo complementar.

A nível do ensino secundário (CITE 2 e 3), as medidas de apoio para os alunos que continuam a ter dificuldades de leitura apresentam poucas diferenças face ao ensino primário (CITE 1). Na maioria dos países europeus que organizam o ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2) numa estrutura única ⁽⁴²⁾, aplicam-se as mesmas condições para apoio ao longo de toda a escolaridade obrigatória. A única excepção é a Letónia, onde, ao nível do CITE 2, as autoridades educativas já não disponibilizam aos professores e a outros profissionais materiais específicos para os alunos com dificuldades de leitura, tais como manuais com textos de diferentes níveis de complexidade, testes, fichas de desenvolvimento vocabular, etc.

⁽⁴¹⁾ Nos termos da lei n.º 113 (1)/1999 relativa à educação e à formação de crianças com necessidades especiais.

⁽⁴²⁾ Bulgária, República Checa, Dinamarca, Estónia, Letónia, Hungria, Eslovénia, Eslováquia, Finlândia, Suécia, Islândia, Noruega e Turquia.

Quase todos os outros países, ou seja, aqueles que não têm uma estrutura única, comunicaram que as medidas de apoio para os alunos com dificuldades de leitura são, em grande medida, iguais ao nível do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2)⁽⁴³⁾.

Chipre é o único país onde é oferecido um apoio reforçado, a nível do ensino secundário (CITE 2), para os alunos que continuem com dificuldades de leitura. Após realizarem um teste de literacia normalizado, os alunos com resultados muito baixos são considerados analfabetos e têm 6 horas de apoio semanal para a disciplina de Língua Grega. No entanto, este apoio é dado por professores de Língua Grega que não têm formação específica para diagnosticar ou lidar com dificuldades de leitura, mas que conseguem simplificar e explicar o conteúdo da disciplina de Língua Grega e orientar os alunos.

Na Irlanda, na Áustria e no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), o apoio complementar a nível do ensino secundário (CITE 2) centra-se nos alunos com necessidades educativas especiais. Além disso, na Irlanda, as escolas secundárias recebem subvenções para a aquisição de uma panóplia de materiais e instrumentos recomendados, designadamente testes de diagnóstico, livros de leitura controlada, manuais de línguas e literacia, jogos e software.

1.4.2. Iniciativas para ajudar os alunos com dificuldades de leitura

A disponibilização de pessoal especializado para ajudar os professores a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos não é a única forma de apoio existente. Esta secção apresenta algumas iniciativas seleccionadas de apoio a alunos com dificuldades de leitura que produzem bons resultados nas escolas do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3). Foi solicitado aos peritos nacionais que apresentassem, no máximo, três exemplos de boas práticas nos seus países; essas iniciativas foram, posteriormente, classificadas em função dos seus principais objectivos e actividades⁽⁴⁴⁾. A lista de boas práticas não é exaustiva, limitando-se a apresentar exemplos que permitem obter uma panorâmica de algumas das iniciativas adoptadas na Europa para dar apoio a alunos com dificuldades a nível da literacia de leitura, ou em risco de as virem a ter, assim como de outras iniciativas destinadas a promover boas competências de leitura e, assim, contribuir para a prevenção das dificuldades de leitura.

A maioria dos países indicou pelo menos duas iniciativas com bons resultados de apoio aos alunos com dificuldades de leitura, que se centram sobretudo na identificação precoce dos problemas, na disponibilização de apoio à aprendizagem, na adaptação dos materiais didácticos ou na divulgação de conhecimento sobre estratégias para lidar com as dificuldades de leitura. A Bulgária, a Estónia, o Listenstaine e a Turquia são os únicos países que não indicaram qualquer exemplo de boas práticas neste domínio.

Importa salientar que as iniciativas nos países em que o apoio à aprendizagem dos alunos com dificuldades de leitura dado por professores especialistas em literacia de leitura é uma prática comum (ver secção 1.4.1) não são aqui novamente citadas. Além disso, nesta secção não serão apresentadas iniciativas nacionais de apoio a alunos com dificuldades de leitura que necessitem de ensino especial, pois ultrapassam o âmbito do estudo.

Entre os exemplos de boas práticas para lidar com as dificuldades de leitura, destaca-se um grande número de iniciativas **centradas na detecção precoce e/ou recuperação das dificuldades de leitura** através de abordagens individualizadas ou colectivas, ou conjugando ambas. Por exemplo, na Noruega, o projecto “TRAS – Registo Precoce do Desenvolvimento Linguístico” tem como objectivo prevenir perturbações a nível da leitura e da expressão escrita através da detecção de problemas de linguagem logo na educação pré-escolar. O projecto TRAS fornece

⁽⁴³⁾ Bélgica (comunidades flamenga e germanófona), Grécia, Espanha, França, Itália, Lituânia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Reino Unido (Escócia) e Listenstaine.

⁽⁴⁴⁾ A lista completa de boas práticas está disponível nos anexos.

materiais para a observação e a interacção dinâmica com as crianças. Com um objectivo semelhante, foi desenvolvido na Alemanha um “teste de ratoeira” (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*) para ser utilizado no ensino primário (CITE 1), a fim de ajudar os professores a identificar as dificuldades de leitura específicas de cada aluno. Na Bélgica (comunidade francófona), de três em três anos, são organizadas avaliações externas sem certificação das competências a desenvolver no domínio da leitura/expressão escrita para os alunos do 2.º e do 5.º ano do ensino primário (CITE 1) e para os alunos do 2.º e do 5.º ano do ensino secundário (CITE 2 e 3). Deste modo, os professores podem analisar o desempenho dos seus alunos e, depois, utilizar os instrumentos didácticos desenvolvidos para eliminar os problemas identificados pelos resultados globais.

Entre as iniciativas que recorrem a abordagens de ensino individualizado para dar apoio a alunos com dificuldades de leitura conta-se uma iniciativa na Áustria (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst-) Leseunterricht*) que visa individualizar o processo de aprendizagem da leitura através da definição de um conjunto de critérios que cada aluno tem de cumprir. Após a fase inicial, com a duração de oito semanas, durante a qual são analisadas as competências específicas de cada aluno, segue-se um programa sistemático de desenvolvimento da leitura ministrado por professores com formação a nível dos métodos de ensino mais actualizados e conhecedores dos resultados da investigação realizada no domínio da aquisição de competências básicas de leitura. Os alunos são submetidos regularmente a testes para avaliar o seu progresso e todos aqueles que demonstrarem resultados insatisfatórios recebem apoio individualizado até terem um desempenho positivo. Em França, se, no final de um ciclo, um aluno revelar um nível muito baixo de aquisições em termos de competências básicas, nas quais se inclui a leitura, é elaborado um programa individualizado (*Programme personnalisé de réussite éducative*) que define acções para o desenvolvimento das competências em que o aluno demonstra insuficiências. O pessoal docente da escola participa na execução destes programas.

Outras iniciativas centram-se no aperfeiçoamento das competências de leitura dos alunos através de interacções e da partilha de conhecimentos entre alunos (para obter mais informações sobre a aprendizagem colaborativa, ver secção 1.1). Uma iniciativa irlandesa denominada “Paired reading” (Leitura a pares), por exemplo, sugere o emparelhamento de um aluno com dificuldades de leitura com outro leitor, para lerem juntos. Este método tem produzido muito bons resultados (Department of Education and Skills, 2009), tanto para o leitor mais fraco como para a pessoa emparelhada com esse leitor em termos de melhoria da auto-estima e aperfeiçoamento das competências de literacia. Na República Checa, realizam-se oficinas de leitura em algumas escolas do ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2) organizadas por professores com formação obtida no programa não governamental internacional “Ler e Escrever para o Pensamento Crítico” (*?tením a psaním ke kritickému myšlení*). Estas oficinas permitem que os alunos, incluindo os alunos com dificuldades de leitura, leiam em conjunto e debatam o texto que leram. Na Eslovénia, existe um programa para crianças com dificuldades de leitura numa escola primária pública de Liubliana (*Osnovna šola Dravlje*) que promove a aprendizagem de palavras novas e a compreensão através de uma série de jogos de palavras.

No Reino Unido (Inglaterra)⁽⁴⁵⁾, o modelo “*National Strategies Waves of Intervention*” (Vagas de Intervenção das Estratégias Nacionais) engloba uma série de abordagens diferentes para lidar precocemente com as dificuldades de literacia nas escolas. Entre essas abordagens incluem-se as seguintes: abordagens destinadas a todas as crianças, tais como o trabalho sistemático com o método fónico; abordagens destinadas a crianças com um desempenho ligeiramente abaixo das expectativas a nível nacional, tais como intervenções em pequenos grupos ou individualizadas; e intervenções intensivas, como o programa “Reading Recovery” para alunos específicos com dificuldades de leitura persistentes. O Departamento para as Crianças, as Escolas e as Famílias apoia as autoridades locais e as escolas nessas intervenções através do programa nacional “Every Child a Reader” (ECaR). Este programa visa dar apoio complementar a crianças de cinco e seis anos com níveis de aquisições entre os 20 % mais fracos a nível nacional (apesar de não estar disponível em todas as escolas) e, dentro deste grupo, dar apoio no âmbito do programa “Reading Recovery” aos 5 % mais fracos a nível nacional.

⁽⁴⁵⁾ A data de referência para a informação é de 2009/10 até 31 de Março de 2010.

Outras iniciativas executadas na Europa concentram-se no desenvolvimento de **materiais didácticos para alunos com dificuldades de leitura**. No Reino Unido (Escócia), o “Active Literacy Pilot” (Projecto-piloto de Literacia Activa) foi desenvolvido no seio de um projecto de literacia mais vasto do North Lanarkshire Council, a fim de assegurar níveis elevados de literacia para todos, embora dedicando especial atenção ao progresso dos alunos com dificuldades nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura. O projecto distribui kits de materiais com uma metodologia e estratégias muito claras para alunos e professores. Existe um bom exemplo de material didáctico com base nas TIC na Áustria, onde um “Programa de Leitura Assistida por Computador para Leitores com Dificuldades” é utilizado no ensino secundário inferior (CITE 1) a par das aulas normais. Os alunos saem da sala de aula durante cerca de 15 minutos e praticam diariamente a leitura com o programa informático. O programa tem-se revelado um instrumento de apoio útil, que cativa os alunos e também é eficaz, pois é aplicado numa idade em que as competências básicas de leitura já foram adquiridas e já não são ensinadas.

Por último, entre os exemplos de boas práticas para ajudar os alunos com dificuldades de leitura na Europa encontram-se as iniciativas que visam **a divulgação de conhecimento sobre estratégias para lidar com as dificuldades de leitura**. Na Suécia, por exemplo, toma a forma de um sítio Web desenvolvido pela Agência Nacional Sueca para a Educação, onde são disponibilizadas ideias de projectos para o ensino da leitura e para lidar com leitores com dificuldades⁽⁴⁶⁾. Este sítio Web é considerado uma forma concreta e fácil de utilizar, que disponibiliza resultados e ideias a todos os professores interessados. Em Portugal, o “Plano Nacional do Ensino do Português” é uma iniciativa que visa melhorar o ensino da língua portuguesa nas escolas primárias, em particular o ensino da compreensão da leitura e a expressão oral e escrita. Um professor de cada escola candidata ao programa é seleccionado para receber formação numa instituição de ensino superior durante um ano. No ano seguinte, o professor divulga os conhecimentos adquiridos ao ministrar a mesma formação a um grupo de professores da escola.

Nos Países Baixos, o prémio “Dr. Mommers” é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e abrange todas as escolas. É concedido às escolas que alcancem resultados de excelência no ensino da leitura e das línguas, podendo por isso servir de inspiração para outras escolas melhorarem a qualidade do seu ensino. Uma iniciativa de características semelhantes em Espanha, o “Prémio Nacional de Investigação e Inovação em Educação” atribui prémios a projectos em várias categorias, entre as quais as dificuldades de leitura.

Conclusões

Ao longo de vários anos, os resultados da investigação no domínio da literacia na leitura têm mostrado como as crianças e os jovens adquirem e desenvolvem as suas competências de leitura, bem como as abordagens de ensino que são mais eficazes. A análise dos documentos orientadores oficiais (currículos centrais) relativos à literacia na leitura revela que, na maioria dos países, estes documentos em geral reflectem as práticas recomendadas na bibliografia resultante da investigação como as mais eficazes para criar as condições para os alunos se tornarem bons leitores.

O desenvolvimento da linguagem oral nas crianças mais jovens é muito importante para a futura aquisição de competências de leitura. A investigação neste domínio demonstra que promover a consciência fonológica e fonémica a partir de tenra idade, antes de qualquer ensino sistemático da leitura, é essencial para a aprendizagem subsequente. A maioria dos currículos centrais dos países europeus prevê objectivos de aprendizagem ou conteúdos para as aulas, ao nível do pré-escolar, destinados ao desenvolvimento destas competências de literacia emergentes. Além disso, o reforço da importância atribuída às competências de leitura precoces também está patente nas recentes reformas realizadas em cinco países europeus.

⁽⁴⁶⁾ Ver <http://www.skolverket.se>

O método fônico tem também uma grande importância e a investigação realizada neste domínio indica que deveria ser mais sistemático. Este método é recomendado na maioria dos currículos centrais dos países europeus. Os alunos que aprendem a ler em línguas com estruturas ortográficas e silábicas complexas parecem demorar mais tempo a dominar o conhecimento fônico do que em línguas com ortografias coerentes. Em todos os países em que os alunos aprendem a ler em línguas com estruturas ortográficas e silábicas complexas (Dinamarca, Irlanda, França, Portugal e o Reino Unido) e os documentos orientadores fazem referência ao método fônico e indicam que o conhecimento fônico deve continuar a ser desenvolvido até ao final do ensino primário (CITE 1).

Todos os países estabelecem objectivos de compreensão da leitura para o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2), reflectindo recomendações genéricas da investigação neste domínio relativas à necessidade de ensinar estratégias de compreensão a todos os grupos etários. Essas recomendações salientam também a importância de basear esse ensino num conjunto de estratégias que os alunos deverão utilizar para tentar compreender e lembrar-se de textos. No entanto, a avaliar pelos documentos orientadores, esta prática não está muito generalizada, pois apenas cerca de um terço dos países sugere ou estipula que os professores do ensino primário (CITE 1) ensinem cinco ou seis estratégias principais para melhorar as competências de compreensão dos alunos. Além disso, o PIRLS 2006 parece indicar que, na prática, os professores poderão utilizar apenas estratégias de resumo para o ensino da compreensão da leitura.

Ao nível do secundário inferior (CITE 2), os documentos orientadores de cinco países ou regiões continuam a fazer referência a um conjunto alargado de estratégias principais. Em vários países, a importância atribuída às estratégias de compreensão da leitura diminui ligeiramente no ensino secundário inferior (CITE 2) em relação ao ensino primário (CITE 1). As estratégias que já são mencionadas com menos frequência do que as outras a nível do ensino primário (ou seja, utilizar conhecimentos anteriores, autocontrolo da compreensão e representações visuais) e a dimensão metacognitiva da compreensão da leitura (ou seja, reflexão dos alunos sobre os seus processos de leitura) tornam-se ainda mais raras a nível do secundário inferior (CITE 2). No entanto, o autocontrolo da compreensão e a dimensão metacognitiva são aspectos fundamentais para a formação de leitores independentes e altamente competentes. Embora não seja possível estabelecer uma relação directa entre o conteúdo dos documentos curriculares e o currículo efectivamente ensinado, a redução da importância do ensino das estratégias de compreensão da leitura do ensino primário (CITE 1) para o secundário inferior (CITE 2) não deixa de suscitar algumas questões.

Os dados relativos às práticas nas escolas indicam que algumas estratégias de compreensão da leitura amplamente aceites são utilizadas pela maioria dos professores, mesmo que os currículos nacionais não contenham qualquer menção às mesmas. No entanto, nos casos em que os professores não recebem formação adequada para utilizar métodos de ensino específicos durante a sua formação inicial, as referências nos documentos curriculares nacionais podem ajudar a chamar a atenção para todos os elementos importantes do ensino da leitura e dar recomendações úteis para a prática. Na ausência dessas referências, os professores apenas obtêm informação sobre métodos de ensino adequados se frequentarem cursos, em debates com os colegas ou investigando a informação necessária por sua iniciativa. Nestas circunstâncias, a determinação das abordagens de ensino adequadas é deixada à responsabilidade de cada professor e os resultados poderão apresentar grandes variações consoante as suas competências e iniciativas pessoais.

A investigação demonstra que o interesse pela leitura contribui para a aquisição de competências de leitura e podem ser usados vários métodos para promover o interesse dos alunos. A aprendizagem colaborativa baseada em textos, facultar materiais de leitura diversificados, deixar os alunos ler o que gostam e visitar locais onde as pessoas valorizam os livros são alguns dos métodos mais importantes sugeridos na bibliografia resultante da investigação neste domínio e nos currículos centrais europeus.

Em vinte e seis países ou regiões a nível do ensino primário (CITE 1) e dezoito a nível do secundário inferior (CITE 2), os currículos contêm orientações sobre a aprendizagem colaborativa relacionadas com a leitura. Na

maioria dos currículos, é também sugerido que os professores utilizem materiais de leitura diversos. Ainda assim, nove currículos incluem listas de obras literárias ou autores a título de exemplo do que os alunos podem ler. No entanto, as listas não são estanques e a selecção parece ser suficientemente vasta para permitir que os professores escolham livros apropriados, tendo em conta os interesses e as competências dos alunos. O currículo dinamarquês vai um pouco mais longe e faz referência a um cânone literário composto por 15 autores, que são considerados muito importantes para a cultura dinamarquesa e com os quais os alunos devem tomar contacto antes do final do ensino obrigatório.

Segundo a investigação neste domínio, a avaliação é um elemento fundamental do ensino, pois dá aos professores (e aos alunos) informações essenciais sobre os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos, bem como sobre o seu progresso rumo aos objectivos de aprendizagem estabelecidos. No entanto, só em seis países ou regiões os documentos orientadores contêm escalas de aquisições para ajudar os professores a avaliar e classificar o desempenho dos alunos. As escalas de aquisições também podem ser utilizadas para efeitos de responsabilização, pois contribuem para tornar mais claros e visíveis os resultados do processo de ensino.

Embora a investigação realce estratégias e práticas comprovadas para lidar com as dificuldades de leitura, é pouco frequente encontrar nos currículos referências a esta questão. Em geral, cabe aos professores decidir se os alunos com dificuldades de leitura devem ter apoio e a natureza desse apoio. Só num número muito reduzido de países europeus existem profissionais especializados em literacia na leitura e que podem dar apoio aos professores para lidarem com as dificuldades de leitura dos alunos. Apenas na Irlanda, Malta, Reino Unido e nos cinco países nórdicos, os professores do ensino primário (CITE 1) podem pedir a ajuda de professores especialistas em leitura, para lhes darem assistência na sala de aula.

Em muitos países, terapeutas da fala, psicólogos e outros profissionais dão orientações e apoio relacionado com dificuldades de leitura, por vezes no contexto da sala de aula, mas normalmente fora da sala de aula e da escola. Segundo o PIRLS 2006, cerca de 44 % dos alunos na UE tinham, pelo menos, uma pessoa disponível para dar apoio às vezes na sala de aula em articulação com o professor. No entanto, este valor compreende um assistente ou outro adulto que muitas vezes não tem formação no domínio específico das dificuldades de leitura. 75 % dos alunos do quarto ano de escolaridade nunca tiveram um especialista em leitura disponível para trabalhar no contexto da sala de aula. Além disso, na maioria dos países europeus, há iniciativas a nível nacional de apoio a alunos com dificuldades de leitura que produzem bons resultados. Estas iniciativas estão centradas em actividades de remediação, identificação precoce dos problemas, materiais didácticos adaptados ou formação de professores.

Ainda assim, os alunos poderão ter dificuldade em obter a ajuda necessária, mesmo nos países em que está disponível apoio profissional. O professor da turma é, normalmente, a primeira pessoa a identificar alunos que exigem um nível de atenção superior ao que costuma ser necessário. No entanto, os dados dos estudos internacionais demonstram que os professores tendem a subestimar ligeiramente o número de alunos que necessita de apoio. Por isso, para o diagnóstico das dificuldades de leitura, as observações dos professores da actividade na sala de aula poderiam beneficiar da utilização de instrumentos de avaliação normalizados. Além disso, mesmo quando um professor constata que um aluno tem dificuldades de leitura, os procedimentos administrativos para pedir e obter apoio suplementar podem ser muito morosos. Como tal, o aluno pode não receber de imediato o apoio necessário. Quanto mais morosos os procedimentos, mais provável se torna o agravamento do desfasamento do aluno em relação à turma, não apenas em leitura, mas também em todas as disciplinas para as quais a leitura seja fundamental.

Capítulo 2: CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA O ENSINO DA LEITURA

Conforme foi realçado no capítulo anterior, o ensino da leitura é uma tarefa especialmente complexa. Ensinar a ler e melhorar as competências de leitura das crianças são tarefas que exigem um conhecimento aprofundado do processo de desenvolvimento da leitura, bem como da teoria e prática pedagógica, designadamente dos métodos de ensino, de gestão da turma e dos materiais adequados. Além disso, é importante que os professores se mantenham a par da investigação no domínio das estratégias de ensino eficazes. Em resumo, o ensino da leitura exige uma vasta gama de competências, que devem ser adquiridas ao longo da formação inicial de professores e aperfeiçoadas na formação contínua ao longo da carreira.

O presente capítulo começa com uma revisão bibliográfica que põe em destaque os principais elementos da formação e desenvolvimento dos professores responsáveis pelo ensino da leitura. Segue-se uma análise secundária de dados dos estudos internacionais na secção 2.2, onde é examinada a relação entre a formação dos professores e as suas abordagens à leitura (com base nos dados do PIRLS 2006), assim como os padrões de formação contínua (FC) dos professores responsáveis pelo ensino de disciplinas relacionadas com o ensino da leitura (com dados do TALIS 2008). A secção 2.3 descreve as políticas nacionais de formação inicial e formação contínua de professores responsáveis pelo ensino da língua de instrução no que se refere aos conhecimentos e às competências que são necessários para o ensino da leitura.

2.1. Análise da bibliografia académica sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores responsáveis pelo ensino da leitura

A Comissão Europeia (2008c) aponta a qualidade do pessoal docente como um dos factores mais determinantes para o sucesso escolar dos alunos, que é essencial para a consecução das metas económicas e sociais da Europa. No mundo da educação contemporânea, as exigências da profissão docente são cada vez mais variadas e complexas. Exige-se aos professores que:

- sejam profissionais mais orientados para a investigação;
- sejam capazes de gerir turmas cada vez mais diversas, tanto a nível cultural como linguístico;
- sejam flexíveis na adaptação do ensino às necessidades de cada aluno;
- sejam sensíveis a questões culturais e de género;
- respondam com eficácia à situação de alunos desfavorecidos e alunos com dificuldades de aprendizagem ou comportamentais.

Além disso, a capacidade de acompanhar a evolução das novas tecnologias, campos de conhecimento em rápido desenvolvimento e novas abordagens à avaliação dos alunos estão entre os inúmeros desafios com que se deparam os professores da actualidade.

De acordo com diversos estudos, um ensino de boa qualidade pode contribuir para reforçar os conhecimentos e as competências dos alunos, apesar das desvantagens inerentes a um contexto socioeconómico mais desfavorecido. Por exemplo, Wenglinsky (2000) demonstrou que a qualidade do ensino influencia o desempenho dos alunos americanos a matemática e ciências (medido através de uma avaliação normalizada a nível nacional no 8.º ano de escolaridade) numa proporção que é comparável ao estatuto socioeconómico.

No domínio da leitura, também é reconhecida a importância dos professores para uma aprendizagem eficaz por parte dos alunos. Segundo a American Federation of Teachers, num ambiente de aprendizagem eficaz, apenas uma pequena percentagem de alunos tem dificuldades para aprender a ler (American Federation of Teachers, 1999).

Diversos estudos realçam a ligação entre as habilitações para o ensino e as aquisições de competências de leitura dos alunos, nomeadamente estudos cujo principal objectivo consistia em investigar de uma forma mais abrangente os factores educativos que influenciam os resultados dos alunos. Por exemplo, usando uma base de dados de larga escala que abrangia quase 900 distritos escolares no Texas, Ferguson (1991) explorou a influência da qualidade do ensino, medida sob a forma das competências pedagógicas e conhecimentos científicos dos professores num exame estadual de acesso à profissão. Ferguson concluiu que era um importante factor para explicar a variação das aquisições dos alunos em diferentes anos do ensino primário (CITE 1) e secundário (CITE 2 e 3). Mais recentemente, Myrberg (2007) demonstrou que os melhores resultados no PIRLS 2001 entre os alunos suecos do terceiro ano de escolaridade foram obtidos por aqueles que tinham professores com habilitações formais para o ensino dos primeiros anos de escolaridade, tanto nas escolas públicas como privadas.

Estudos mais centrados nas relações entre a formação de professores e as aquisições de competências dos alunos revelam resultados semelhantes. Darling-Hammond (1999) estabeleceu uma correlação entre habilitações formais e as aquisições de leitura com base nos resultados de leitura da Avaliação Nacional do Processo Educativo. A investigadora concluiu que os alunos de professores com habilitações formais tinham melhores resultados do que os alunos de professores sem essas habilitações. A mesma investigadora (Darling-Hammond, 2000a), numa ampla análise da investigação no domínio da qualidade docente e das aquisições dos alunos nos EUA, concluiu que as qualificações dos professores eram um indicador coerente e rigoroso para prever as aquisições dos alunos.

A presente revisão bibliográfica irá, por isso, tentar dar resposta a duas perguntas fundamentais:

- De que competências necessitam os professores para proporcionarem um ensino eficaz de competências de leitura?
- Que elementos da formação inicial e contínua melhor preparam os professores para proporcionarem um ensino eficaz de competências de leitura?

2.1.1. Competências necessárias para um ensino eficaz da leitura

Segundo a Associação Internacional de Leitura (IRA, 2007), os professores eficazes no ensino da leitura possuem conhecimentos sólidos, pensamento estratégico, capacidade de adaptação e reflectem sobre a sua actividade; ou seja, compreendem a ciência da leitura e sabem utilizar estratégias de ensino cativantes e motivadoras. No mesmo sentido, segundo o National Reading Panel dos EUA,

“Ensinar estratégias de compreensão da leitura a alunos de todos os níveis de ensino é uma tarefa complexa. Não só os professores devem conhecer a fundo o conteúdo do texto, como também devem possuir um conhecimento aprofundado das estratégias em si, das estratégias mais eficazes para diferentes alunos e tipos de conteúdo, e da melhor forma de ensinar e moldar a utilização das estratégias”. (NICHD 2000, p. 15).

O RAND Reading Study Group (2002) norte-americano identificou os seguintes comportamentos, que os professores eficazes no ensino da leitura demonstram nos últimos anos do ensino primário (CITE 1) e nos primeiros anos do ensino secundário inferior (CITE 2):

- fazem perguntas mais complexas, que obrigam os alunos a fazer inferências e pensar além do texto;
- ajudam os leitores a estabelecer ligações entre os textos que lêem e as suas vidas e experiências pessoais;
- fornecem aos alunos materiais para a prática da leitura com um nível de dificuldade adequado;
- acompanham o progresso dos alunos na leitura com momentos de avaliação informais.

No quadro do ensino a leitores adolescentes com dificuldades em vários países europeus, o relatório científico do projecto ADORE (Garbe et al., 2009) realça a necessidade de os professores disporem de oportunidades para reflectir sobre os seus próprios processos de leitura e pensamento, bem como sobre os dos seus alunos. Além

disso, em complemento de uma rigorosa preparação académica, é necessário ir desenvolvendo uma competência especializada no ensino da leitura como uma “qualidade adaptativa”. Os professores necessitam de apostar no desenvolvimento permanente das suas competências, tendo em conta a crescente diversidade demográfica dos alunos presentes na sala de aula, o contexto cada vez mais alargado da literacia e a crescente diversidade de materiais disponíveis.

2.1.2. Formação inicial e formação contínua dos professores para um ensino eficaz da leitura

Embora a formação de professores tenha uma forte influência na aquisição de competências dos alunos em matéria de literacia na leitura, a investigação no domínio da preparação dos professores para o ensino da leitura é uma jovem ciência (Moats, 2004). Na sua meta-análise da investigação empírica no domínio da formação de professores para o ensino da leitura realizada nos Estados Unidos, Risko et al. (2008) observaram que os 82 estudos de investigação tinham tendência para ter uma escala reduzida. Os autores da meta-análise concluíram que os resultados da investigação são muitas vezes insuficientes para identificar as características específicas de programas de formação de professores que influenciam as aquisições dos alunos de professores em formação.

As duas secções que se seguem procuram apresentar resultados e conclusões de estudos convergentes em relação à preparação para o ensino da leitura. No entanto, devido à falta de um corpo de investigação equivalente na Europa, as secções seguintes estão fortemente ligadas ao sistema de ensino dos EUA, o que poderá limitar a sua validade para os países europeus.

Formação inicial de professores para o ensino da leitura

A duração e o conteúdo da formação de professores são provavelmente os dois aspectos da formação de professores que mais influenciam as aquisições dos alunos.

Comparando os programas de curta duração com os programas regulares oficiais de formação de professores nos Estados Unidos, Darling-Hammond (2000b) manifestou reservas em relação aos primeiros: tendem a concentrar-se em competências pedagógicas genéricas em vez de competências especializadas, em técnicas singulares em vez de vários métodos e em dar aconselhamento imediato específico em vez de promover a investigação ou a teoria. Os professores que não receberam formação formal para a profissão mantêm muitas vezes uma perspectiva cognitiva e cultural única, que dificulta a compreensão das experiências, perspectivas e bases de conhecimentos dos alunos que são diferentes deles. Os programas de longa duração (normalmente com a duração de cinco anos) parecem ser mais eficazes. Os professores que frequentam estes programas acabam por conceber o ensino como uma actividade não rotineira, onde desenvolvem estratégias de ensino que podem funcionar com diferentes alunos.

Nos últimos anos, a IRA investiu um esforço significativo na preparação de professores para o ensino da leitura nos Estados Unidos. A Comissão da IRA para a Excelência da Preparação dos Professores do Ensino Primário para o Ensino da Leitura identificou e seleccionou programas universitários de alta qualidade nos Estados Unidos. Durante três anos, a comissão acompanhou 101 licenciados, fazendo observações das suas práticas e medindo a qualidade do ensino e da aprendizagem nas suas salas de aula do ensino primário (IRA, 2003). Este estudo salientou características comuns aos programas frequentados pelos professores cujos alunos alcançaram melhores resultados a nível de compreensão da leitura em testes normalizados do que os alunos de outros professores experientes. Mais tarde, a IRA complementou as suas constatações com uma abrangente análise da bibliografia empírica no domínio da formação de professores a nível da leitura (Risko et al., 2008), que foi realizada pelo Grupo de Missão para a Formação de Professores. A síntese dos vários tipos de investigação permitiu à IRA pôr em evidência seis elementos essenciais que devem fazer parte da formação de professores:

- “Bases sólidas em investigação e teoria – os professores devem desenvolver uma apurada compreensão da língua e do desenvolvimento da leitura, assim como um conhecimento aprofundado da teoria da aprendizagem e motivação, a fim de poderem tomar decisões mais eficazes em matéria de ensino.
- Estratégias de ensino a nível da palavra – os professores devem estar preparados para usar várias estratégias, para desenvolver o conhecimento dos alunos em matéria de significados e estratégias para a identificação de palavras. Entre elas, o estudo da base fonémica da linguagem oral, o método fónico e a atenção à sintaxe e à semântica, a fim de ajudar os alunos a reconhecer as palavras e a controlar a sua evolução.
- Estratégias de compreensão a nível textual – os professores devem estar preparados para ensinar várias estratégias que os leitores possam utilizar para construir o significado a partir do texto e controlar a sua compreensão. Devem entender como o ensino de vocabulário (significados das palavras) e fluência podem contribuir para a compreensão e desenvolver a capacidade de análise crítica de textos que evidenciem vários pontos de vista.
- Articulação entre a expressão escrita e a leitura – os professores devem estar preparados para ensinar estratégias que conjuguem a expressão escrita com a leitura de textos literários e informativos, para ajudar à compreensão. Nelas se inclui a atenção ao ensino das convenções da escrita.
- Abordagens e materiais de ensino – os professores devem estar preparados para utilizar uma série de estratégias de ensino e materiais de uma forma selectiva, adequada e flexível.
- Avaliação – os professores devem estar preparados para usar técnicas de avaliação adequadas com vista a decisões reactivas e reflexão a respeito do ensino. (IRA 2007, p. 2).

Tendo em conta estes seis elementos, a preparação eficaz dos professores para o ensino da leitura deve basear-se num corpo integrado de investigação centrado nos métodos que permitem aos alunos tornar-se bons leitores e nos métodos ao dispor dos professores para apoiar os alunos através do ensino.

A investigação realizada em 2003 pela IRA no domínio dos programas de formação de professores também salienta a importância de associar uma base de conhecimento a uma experiência prática diversificada. A articulação eficaz entre a teoria e a prática, bem como entre as escolas e o pessoal docente das universidades, é comumente reconhecida como um aspecto essencial dos melhores programas de formação de professores (Darling-Hammond, 2000c). Proporcionar experiências práticas diversificadas relacionadas com o curso em que estejam disponíveis modelos de excelência para o ensino da leitura tem uma enorme importância para a formação de professores (Darling Hammond e Bransford, 2005). Um bom equilíbrio entre a teoria e a prática permite que o ensino seja encarado como uma actividade de resolução de problemas ou investigação activa, intimamente associada à aprendizagem e ao progresso dos alunos (Garbe et al., 2009).

Para os futuros professores, a aplicação dos conhecimentos em experiências práticas é uma oportunidade para reformular ideias pré-concebidas, que não são coerentes com um ensino eficaz da leitura. A análise atrás mencionada, que foi realizada pelo Grupo de Missão para a Formação de Professores, indica que as mudanças de opinião nos professores em formação se devem à coerência entre as bases teóricas que foram adquiridas ao longo do curso e experiências práticas cuidadosamente estruturadas e supervisionadas. Essas mudanças de opinião poderão contribuir para que os futuros professores demonstrem confiança suficiente na sua capacidade para ensinar os alunos com dificuldades de leitura, em vez de se limitarem a atribuir as dificuldades apenas ao ambiente familiar.

Além dos estágios nas escolas, as bases teóricas também podem ser demonstradas nas aulas dos programas de formação de professores. Tendo em conta as principais conclusões da análise atrás referida, os professores em início de carreira são mais propensos a usar práticas pedagógicas demonstradas na universidade e praticadas durante um estágio, do que outras que conhecem apenas dos livros. Está demonstrado que o programa de formação de professores tem mais impacto quando é seguida uma abordagem de “aprender e fazer”.

Com base num importante corpo de investigação no domínio da transformação da leitura em virtude das actuais tecnologias de comunicação, a IRA (2009) defende ainda que este aspecto seja tido em conta na formação inicial de professores. Na prática, isto significa que os futuros professores devem adquirir métodos para tornar os alunos proficientes nas competências de literacia exigida pelos novos meios que vão surgindo.

Formação contínua para o ensino da leitura

O eficaz desenvolvimento profissional dos professores é um elemento essencial para melhorar a aquisição de competências de literacia de leitura. Segundo os resultados da investigação neste domínio, para uma sólida formação profissional é necessária uma perspectiva de longo prazo. Biancarosa e Snow são favoráveis a um modelo de formação profissional para professores que, claramente:

“não remeta para a habitual acção de formação isolada, ou mesmo para uma série de acções de formação de curto prazo, mas antes para uma formação contínua, a longo prazo, da qual será mais provável resultarem mudanças duradouras e positivas para o conhecimento dos professores e para as suas práticas”. (Biancarosa e Snow 2006, p. 20).

Ao identificarem as características de formação profissional de alta qualidade, Anders, et al. (2000) também salientam a necessidade de outros tipos de apoio, além de acções de formação práticas e teóricas de curta duração.

Uma formação profissional de alta qualidade em matéria de competências para o ensino da literacia de leitura tem também uma dimensão colectiva nas escolas e, num plano mais alargado, entre os profissionais activos no domínio da literacia de leitura. Snow et al. (2005), na sua análise da formação contínua dos professores no domínio da leitura, salientaram a importância de garantir que a formação profissional contribua para a criação de conhecimento partilhado entre os professores das escolas. A formação profissional no domínio do ensino da leitura deve ser inclusiva, (englobando, além de professores, os formadores especializados em literacia, o pessoal especializado em recursos didácticos, os bibliotecários e a direcção). Deve também ser privilegiada uma abordagem em equipa, em que o pessoal da escola cria e mantém indefinidamente uma abordagem que os envolve a todos no que se refere à melhoria das estruturas de ensino e institucionais que promovem a melhoria da literacia entre os adolescentes (Biancarosa e Snow, 2006).

Esta perspectiva está relacionada com a noção de “comunidade profissional de aprendizagem” (Stoll et al., 2006). Estas comunidades, concebidas para servir de apoio à formação profissional dos professores, caracterizam-se pela partilha de valores e de visões, bem como por uma responsabilidade colectiva pela aprendizagem dos alunos. O relatório de investigação do projecto ADORE ilustra como essas equipas podem trabalhar em conjunto, a fim de melhorar o ensino da leitura a adolescentes nas escolas:

“Os formadores sugerem que estas comunidades (que idealmente são equipas escolares transdisciplinares e cooperativas) devem adoptar um modelo de levantamento para analisar amostras de trabalho dos alunos ou o seu desempenho na sala de aula, e desenvolver o trabalho de ensinar aos alunos modos de ler específicos de cada disciplina”. (Garbe et al. 2009, p. 211).

Por último, a formação profissional deve pôr os professores em contacto com actividades de aprendizagem semelhantes às que irão utilizar com os seus alunos, a fim de reforçar as suas competências para um ensino orientado para a investigação e práticas de ensino que estimulem a reflexão (OECD, 2005b). De facto, na sua importante obra sobre a utilização da investigação e da razão na educação, Stanovitch e Stanovitch (2003) salientam que a investigação centrada na acção do próprio sujeito deve ser uma prioridade nos programas de formação inicial de professores e na formação contínua. Os professores necessitam de oportunidades e de instrumentos para reflectirem de forma sistemática sobre as suas práticas à medida que se aproximam da mudança (Anders et al., 2000).

2.2. Formação dos professores responsáveis pelo ensino da leitura: dados dos estudos internacionais

A presente análise dedicada à formação dos professores que ensinam disciplinas relacionadas com leitura divide-se em duas partes. Começa com a análise dos dados do PIRLS 2006 relativos aos professores que ensinam competências de literacia de leitura a alunos do quarto ano de escolaridade (para obter informação mais pormenorizada sobre o estudo, ver capítulo “Aquisição da leitura: dados dos estudos internacionais”). É analisado o nível da formação de professores e o respectivo conteúdo, com destaque para a relação existente entre a especialização dos professores e as abordagens dos professores à leitura. A segunda parte da secção baseia-se nos dados do TALIS (inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem) 2008 relativos aos professores do CITE 2 e centra-se na formação contínua dos professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura.

2.2.1. Preparação dos professores para o ensino da leitura a alunos do quarto ano de escolaridade

Nível de ensino dos professores

Na UE, em 2006, 55 % dos alunos do quarto ano de escolaridade tinham professores titulares de um grau universitário e 22 % tinham professores oriundos de um curso superior profissionalizante de dois ou três anos ⁽⁴⁷⁾. Em grande parte dos países, a maioria dos alunos do quarto ano de escolaridade tinha professores titulares de um grau universitário, qualificação que atinge percentagens superiores a 90 % na Dinamarca, na Hungria, nos Países Baixos, na Polónia, na Eslováquia e na Noruega (Mullis et al. 2007, p. 198). Em cinco sistemas de ensino, a maioria dos alunos tinha professores oriundos de um curso superior profissionalizante de dois ou três anos (Bélgica [comunidades francófona e flamenga], Alemanha, Luxemburgo e Áustria) (Ibid.).

Verificou-se um aumento do nível de formação inicial exigido aos professores do ensino primário (CITE 1) ao longo das últimas décadas na maioria dos países europeus. Hoje em dia, os professores do ensino primário concluem um curso universitário de vocação académica; os professores com menos habilitações, na sua maioria, entraram na profissão alguns anos antes. Entre os países europeus que participaram no PIRLS 2006, apenas em Itália e na Roménia existe uma maioria de professores sem um grau universitário (66 % e 54 %, respectivamente) (Mullis et al. 2007, p. 198). A situação nestes países tem vindo a mudar nos últimos anos, mas parecem ter seguido rumos diferentes. Em Itália, a formação inicial de professores para o ensino primário passou a ser organizada ao nível universitário desde 1998/99, o que se tem traduzido num aumento gradual dos professores titulares de um grau universitário. Na Roménia, em contrapartida, a falta de professores verificada entre 2000 e 2005 determinou a reintrodução de um programa de formação de professores ao nível do secundário superior (CITE 2), complementando os programas universitários de formação de professores.

Os dados do PIRLS 2006 indicam que os professores com formação mais avançada eram mais jovens e menos experientes. Em média, nos países europeus, os professores que dão aulas a alunos do quarto ano de escolaridade e que são titulares de um grau universitário têm entre 30 e 39 anos de idade e contam com aproximadamente 15 anos de experiência de ensino. A maioria dos professores oriundos de um curso superior profissionalizante de dois ou três anos tinha idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos, contando com aproximadamente 20 anos de experiência de ensino. Na Bulgária, em Espanha, em França, na Eslovénia e na Suécia, o efeito geracional é particularmente notório. Por exemplo, em França, 18 % dos alunos tinham professores que apenas concluíram o ensino secundário, todos eles com mais de 40 anos de idade. A distinção surgiu em 1979, quando se tornou obrigatório possuir um diploma universitário para ter acesso à profissão. Até essa altura, as habilitações exigidas aos professores do ensino primário em França eram equivalentes ao ensino secundário superior (CITE 3).

⁽⁴⁷⁾ Aqui e no resto do presente documento, a média da UE calculada pela Eurydice refere-se apenas aos países da UE 27 que participaram no estudo. Trata-se de uma média ponderada, em que a contribuição de cada país é proporcional ao seu tamanho.

Conteúdo curricular dos cursos de formação de professores

Quando se aborda a questão da formação de professores, além do nível e da duração, é também importante avaliar o seu conteúdo e área de especialização. Por conseguinte, o PIRLS 2006 recolheu dados sobre o conteúdo da formação inicial de professores em nove áreas específicas: língua, literatura, pedagogia/ensino da leitura, psicologia, remediação de leitura, teoria da leitura, desenvolvimento linguístico das crianças, ensino especial e aquisição da segunda língua ⁽⁴⁸⁾. A análise ⁽⁴⁹⁾ revelou três grandes áreas de especialização para os professores que ensinam a alunos do quarto ano de escolaridade. Uma delas inclui a língua e a literatura, e a segunda versa o ensino da língua. A especialização mais directamente relacionada com o ensino da leitura (designado adiante por índice de “ensino da leitura”) divide-se em seis áreas:

- remediação de leitura,
- desenvolvimento linguístico das crianças,
- teoria da leitura,
- ensino especial,
- pedagogia/ensino da leitura,
- psicologia.

A Figura 2.1 mostra a percentagem de alunos europeus do quarto ano de escolaridade que tinham professores cuja formação inicial dava particular relevância ao ensino da leitura. Um número de alunos superior à média da UE ⁽⁵⁰⁾ tinha professores com esse tipo de formação na Bulgária, na Lituânia, no Luxemburgo, na Polónia, na Roménia, na Eslováquia, no Reino Unido (Escócia) e na Noruega, ou seja, 35 a 65 % dos alunos do quarto ano de escolaridade tinham professores cuja formação inicial dava particular relevância ao ensino da leitura. Em contrapartida, na Alemanha, em França e na Eslovénia, menos alunos (10 a 13 %) tinham professores com esse tipo de formação.

Com vista a avaliar a relação existente entre a especialização dos professores e as abordagens dos professores à leitura, foram calculadas correlações em relação a perguntas pertinentes do questionário do PIRLS para professores ⁽⁵¹⁾. A análise revelou que as correlações entre a especialização em língua e literatura ou ensino da segunda língua e determinadas abordagens à leitura eram pequenas e, em geral, não tinham significado estatístico. Apenas os professores cuja formação inicial dava particular relevância a áreas relacionadas com o ensino da leitura (ver Figura 2.1) revelaram mais tendência para usar abordagens de ensino específicas com alunos do quarto ano de escolaridade.

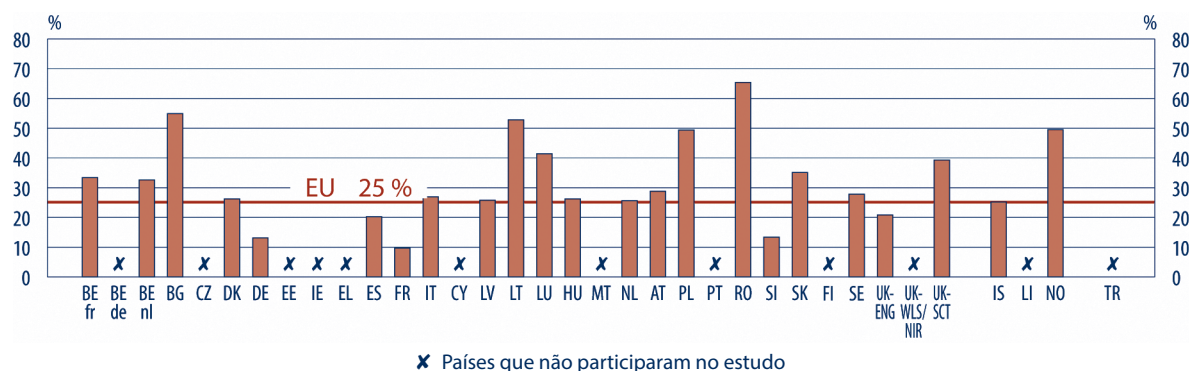
⁽⁴⁸⁾ Estas eram as categorias da pergunta “No âmbito da sua formação superior e/ou profissional, que peso tiveram as seguintes áreas?” As opções de resposta eram “nenhum”, “síntese e introdução ao tema” ou “era uma área de relevo”.

⁽⁴⁹⁾ Análise de componentes principais (PCA) com rotação Varimax. PCA é um método estatístico que visa reduzir a dimensionalidade dos dados, embora mantendo a máxima variação possível. Para obter uma explicação da metodologia, ver Jolliffe (2002).

⁽⁵⁰⁾ Aqui e no resto do documento, as comparações baseiam-se em testes de significância estatística com um nível de confiança de 95 %. Por exemplo, uma pontuação significativamente abaixo ou acima da média da UE significa que a pontuação desse país difere da pontuação da UE com um nível de confiança de 95 %.

⁽⁵¹⁾ Foram calculadas correlações respeitantes à especialização em “ensino da segunda língua” e foram criados dois índices com base na análise de componentes principais. A fiabilidade dos índices foi considerada suficiente: o alfa de Cronbach do índice de “ensino da leitura” situou-se em .76 e .75 relativamente ao índice de “língua e literatura”. Alfa de Cronbach é o índice mais usado de fiabilidade ou coerência interna de uma escala, que se baseia na correlação média dos elementos de um instrumento de inquérito (para obter uma explicação, ver Cronbach (1951), Streiner (2003)).

Figura 2.1: percentagem de alunos do quarto ano de escolaridade com professores cuja formação inicial dava particular relevância ao ensino da leitura, 2006



BE fr	BE nl	BG	DK	DE	ES	FR	IT	LV	LT	LU	HU
33,4	32,6	54,9	26,2	13,1	20,2	9,7	26,9	25,8	52,8	41,4	26,2
NL	AT	PL	RO	SI	SK	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	NO
25,6	28,8	49,4	65,4	13,4	35,1	27,8	20,8	39,3		25,2	49,5

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < ,05$) em relação à média da UE são indicados a negrito.

Entende-se por “dar particular relevância ao ensino da leitura” como o percentil 75 no índice de “ensino da leitura” (remediação de leitura, desenvolvimento linguístico das crianças, teoria da leitura, ensino especial, pedagogia/ensino da leitura e psicologia) a nível europeu. Isto significa dar particular relevância a, pelo menos, três áreas do índice de “ensino da leitura” e aprofundar as outras áreas a título introdutório, ou dar particular relevância a quatro áreas, aprofundar duas a título introdutório e não abordar uma delas.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

O quadro 1 dos anexos (secção 2.2 do anexo) mostra as correlações entre a importância atribuída ao ensino da leitura na formação dos professores na UE e a utilização de determinadas abordagens de ensino comunicada pelos professores, em média. O quadro 2 dos anexos indica, por sistema de ensino, as relações estatisticamente significativas em mais de 10 sistemas de ensino europeus.

Como se pode ver nos dados, os professores que receberam uma formação inicial em que foi dada particular relevância ao ensino da leitura têm tendência para usar abordagens mais diversificadas quando ensinam alunos do quarto ano de escolaridade a ler. São mais propensos a:

- organizar grupos com competências mistas, utilizar o ensino individualizado e fazer os alunos trabalhar de modo independente;
- encarar a leitura como um processo activo, convidando os alunos a elaborar respostas diversas ao que leram: escrever algo, fazer perguntas orais, fazer um projecto, responder a um questionário escrito ou teste;
- ensinar diferentes estratégias de leitura aos alunos (por exemplo, síntese/análise, auto-acompanhamento – (*skimming/scanning, selfmonitoring*)) e explicar o vocabulário;
- utilizar estratégias que promovam a compreensão da leitura, nomeadamente identificar as ideias principais, fazer previsões, generalizações ou inferências, e descrever o estilo ou a estrutura dos textos que os alunos leram;

- utilizar os manuais e materiais feitos para crianças e por crianças, privilegiar materiais breves a textos mais longos e utilizar bibliotecas externas com mais frequência;
- utilizar métodos de avaliação mais diversificados, tais como apresentações orais, perguntas de escolha múltipla sobre os textos lidos, portefólios (amostras do trabalho do aluno), etc.;
- dar atenção especial à análise (comunicação) do progresso das crianças, no que se refere às capacidades de leitura, com os seus pais;
- aprofundar e actualizar o seu conhecimento através de formação em serviço no domínio da leitura, ler mais livros sobre o ensino (em geral e especificamente sobre o ensino da leitura) e mais livros infantis.

A ênfase nos métodos de ensino da leitura na formação inicial parece, assim, estar relacionada com a prática efectiva do ensino da leitura (conforme descrito na secção 2.2.1) e um reforço da participação na formação profissional. Os professores cuja formação inicial deu particular relevância a áreas relacionadas com o ensino da leitura revelam a capacidade de usar diferentes abordagens de ensino, adaptadas ao ensino individualizado ou em grupos, que, segundo a análise que Myrberg (2007) realizou da investigação no domínio da formação de professores e aquisições de leitura dos alunos, é a mais importante das competências do professor.

Ligações entre a qualidade dos professores e as aquisições dos alunos

Apesar das relações claras que existem entre o conteúdo da formação de professores e o uso reportado de abordagens de ensino eficazes, é difícil estabelecer uma ligação clara entre as características dos professores e as aquisições dos alunos. Como já foi referido, em muitos países os professores possuem as mesmas habilitações formais ou muito semelhantes. Nos países em que existe variação, é muitas vezes um reflexo de alterações a nível da formação de professores e das habilitações exigidas. Por conseguinte, é difícil isolar os efeitos que se devem à formação de professores dos efeitos geracionais. Além disso, existe variação a nível das habilitações e da frequência de ensino de estratégias de leitura dentro dos próprios países. Por exemplo, as habilitações formais parecem ser um atributo pertinente na Suécia. Como constatou Myrberg (2007) na análise dos dados do PIRLS 2001 relativos à Suécia, os alunos de professores com as habilitações adequadas alcançavam melhores resultados do que os alunos de professores sem habilitações ou com habilitações para níveis de ensino mais avançados.

Existem inúmeros factores de contexto que impedem a separação do efeito “professor”. Por exemplo, os alunos do quarto ano do ensino primário (CITE 1) podem já ter tido vários professores diferentes, que contribuíram de diferentes formas para o seu desenvolvimento a nível da literacia de leitura. Em geral, como concluíram Wayne e Youngs (2003), a maior parte da variação na qualidade dos professores não é observada.

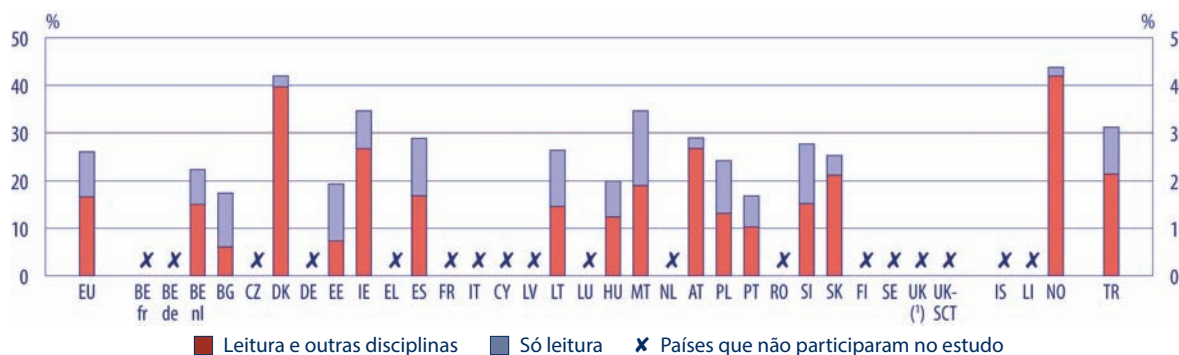
2.2.2. Formação contínua dos professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura ao nível do CITE 2

Na presente subsecção, é descrita a formação contínua dos professores que ensinam disciplinas relacionadas com leitura em termos de taxas de participação em geral, número médio de dias de formação, tipos de acções de formação frequentadas e o seu impacto. A análise baseia-se nas respostas dos professores ao TALIS (inquérito internacional da OCDE sobre ensino e aprendizagem) 2008. Abrange 16 sistemas de ensino da rede Eurydice. Os professores de várias disciplinas do ensino secundário inferior (CITE 2) constituem o público-alvo do TALIS, mas, para efeitos do presente estudo, a análise está limitada aos professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura nas escolas abrangidas pelo inquérito. Inclui leitura, expressão escrita e literatura na língua materna, na língua de instrução e como segunda língua para os falantes de outras línguas (OCDE, 2010a).

Antes de se dar início à análise da formação contínua dos professores responsáveis pelo ensino da leitura, importa salientar que os professores ao nível do CITE 2 muitas vezes ensinam mais de uma disciplina (nesta parte da

análise, leitura, expressão escrita e literatura definem-se como uma disciplina). Nos países europeus, a nível do CITE 2, os professores especialistas são normalmente especializados, ao passo que os semi-especialistas são treinados para dar três a cinco disciplinas. Nos países em que os professores normalmente ensinam várias disciplinas, as respostas às perguntas sobre formação contínua podem também ter em conta outras disciplinas. Como indica a Figura 2.2, em média, nos sistemas de ensino da UE participantes, cerca de 9 % dos professores tinham a seu cargo o ensino da leitura, expressão escrita e literatura, mas nenhuma outra disciplina. 17 % ensinavam outras disciplinas, normalmente da área das ciências sociais ou línguas estrangeiras.

Figura 2.2: percentagem de professores que tinham a seu cargo o ensino da leitura, expressão escrita e literatura como disciplina única e a par de outras disciplinas, nível CITE 2, 2008



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Leitura e outra(s) disciplina(s)	16,7	15,1	6,1	39,7	7,4	26,7	16,9	14,6	12,4	19,0	26,7	13,2	10,3	15,3	21,2	42,0	21,5
Só leitura	9,3	7,2	11,3	2,3	12,0	7,9	11,9	11,7	7,5	15,6	2,2	10,9	6,5	12,4	4,0	1,8	9,7
Total	26,0	22,3	17,4	42,0	19,3	34,6	28,8	26,3	20,0	34,6	28,9	24,1	16,8	27,6	25,2	43,8	31,2

Fonte: OCDE, Base de dados TALIS 2008.

UK (¹): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Leitura engloba expressão escrita e literatura. A resposta “não” a cada subpergunta “que disciplina lecciona?” foi tratada como valor em falta (2,8 % de valores em falta nos países da UE participantes).

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Notas relativas a países específicos

Itália: Foi suprimida a pergunta sobre a especialização dos professores. **Países Baixos:** Este país não cumpriu as normas de amostragem, razão pela qual os seus dados não constam das tabelas e análises internacionais.

Existe alguma variação a nível da proporção de professores que têm a seu cargo o ensino de leitura, expressão escrita e literatura nos diferentes países europeus. Na Dinamarca e na Noruega, mais de 40 % dos professores ensinavam disciplinas relacionadas com leitura, pelo menos, durante parte da sua semana de trabalho, mas apenas um número muito reduzido de professores (menos de 3 %) ensina apenas leitura, expressão escrita e literatura. Na Bulgária e na Estónia, a maioria dos professores de leitura, expressão escrita e literatura tinha apenas essa disciplina a cargo.

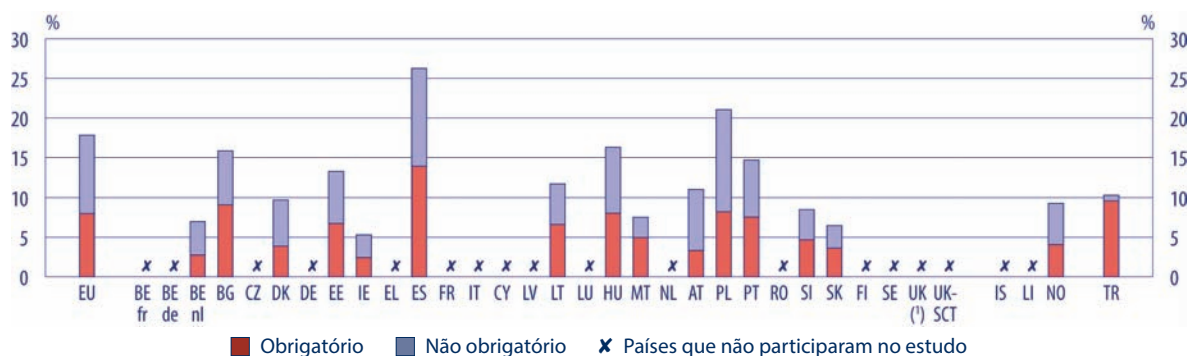
As diferenças entre países a nível da formação contínua dos professores de leitura, expressão escrita e literatura reflectem diferenças em termos da organização geral da formação profissional. São muito poucas as diferenças em comparação com a formação contínua dos professores de outras disciplinas. Por conseguinte, nesta secção apenas é indicado como o quadro de formação contínua se manifesta nos padrões de formação contínua dos

professores de leitura, expressão escrita e literatura. As iniciativas de formação contínua dirigidas especificamente aos professores responsáveis pelo ensino da leitura são analisadas na secção 2.3.6.

De acordo com os dados do TALIS, pelo menos 90 % dos professores nos países europeus participantes que são responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura frequentaram, no mínimo, uma acção de formação contínua nos últimos 18 meses. Os valores mais elevados foram registados na Estónia, na Lituânia, na Polónia e na Eslovénia, com percentagens superiores a 98 %. As diferenças a nível da frequência de acções de formação contínua entre os países europeus estão bem patentes no número médio de dias passados em acções de formação contínua (ver Figura 2.3), de cinco na Irlanda a 26 em Espanha. Os professores que ensinam disciplinas relacionadas com leitura na UE frequentaram, em média, 18 dias de formação contínua (valor ⁽⁵²⁾ mediano 10), 8 dias dos quais eram obrigatórios. Este número foi consideravelmente mais alto em Espanha, onde um professor de leitura, expressão escrita e literatura passou, em média, 26 (mediana 20) dias em várias actividades de formação profissional. Cerca de um quarto dos professores de literacia de leitura em Espanha frequentou 40 ou mais dias de formação contínua nos 18 meses anteriores ao inquérito TALIS. Em Espanha, existe uma ligação clara entre a formação contínua e a progressão na carreira e aumentos salariais; por exemplo, os professores que frequentarem um determinado número de horas de formação têm direito a um bónus salarial (Eurydice, 2008). Isto, no entanto, é um reflexo da organização geral da formação contínua e, por conseguinte, não é uma situação específica dos professores de leitura, expressão escrita e literatura.



Figura 2.3: número médio de dias passados pelos professores de leitura, expressão escrita e literatura ao nível do CITE 2 em acções de formação contínua nos últimos 18 meses, 2008.



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Obrigatório	8,0	2,8	9,1	3,9	6,8	2,4	13,9	6,6	8,0	5,0	3,3	8,2	7,6	4,7	3,6	4,1	9,6
Não obrigatório	9,8	4,2	6,7	5,8	6,5	2,9	12,4	5,1	8,2	2,5	7,7	12,8	7,1	3,8	2,8	5,2	0,7
Total	17,8	7,0	15,8	9,7	13,3	5,3	26,3	11,7	16,3	7,5	11,0	21,1	14,7	8,5	6,5	9,3	10,3

Fonte: OCDE, Base de dados TALIS 2008.

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Considerando que os valores extremos têm um grande impacto na média, as respostas acima do percentil 99 do nível da UE foram tratadas como valores em falta. Só foram incluídos na análise valores abaixo de 120 dias (cerca de 5 meses) de acções de formação contínua. A omissão afectou a comunidade flamenga da Bélgica (0,3 %), a Bulgária (4,2 %), a Polónia (5,1 %) e Portugal (1,2 %).

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

⁽⁵²⁾ O número mediano de dias é o valor que divide a distribuição do número de dias de formação contínua frequentados em dois grupos iguais, tendo metade frequentado mais dias do que aquele valor e a outra metade frequentado menos dias do que aquele valor.

Notas relativas a países específicos

Itália: Foi suprimida a pergunta sobre a especialização dos professores. **Países Baixos:** Este país não cumpriu as normas de amostragem, razão pela qual os seus dados não constam das tabelas e análises internacionais.

Em todos os países analisados, a participação dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura nas acções de formação contínua era voluntária. Só a Turquia constituía uma excepção, onde quase todas as acções de formação contínua tinham um carácter obrigatório. Em todos os outros países europeus, pelo menos um terço dos dias passados em acções de formação contínua não era obrigatório. A Espanha e a Polónia são os países em que os professores de leitura, expressão escrita e literatura mais tempo despenderam em acções de formação contínua de carácter voluntário, ou seja 12 a 13 dias nos 18 meses anteriores. No entanto, é possível que as respostas às perguntas relacionadas com a formação contínua obrigatória sejam influenciadas pelas percepções subjectivas dos professores. Por exemplo, em Espanha, a “formação ao longo da vida constitui um direito e um dever dos professores”⁽⁵³⁾, mas a frequência de uma acção de formação contínua específica é voluntária. Os professores poderão encarar a formação contínua como obrigatória, pois está associada a um suplemento salarial denominado “complemento para a formação contínua de professores”.

Em média, na UE, os professores de disciplinas relacionadas com a leitura frequentaram mais um dia de acções de formação contínua do que os professores de outras disciplinas. No entanto, a diferença deve-se, em grande medida, à Hungria, onde os professores de disciplinas relacionadas com a leitura frequentaram mais dois dias de acções de formação contínua do que os outros professores (no total, 16 e 14 dias, respectivamente).

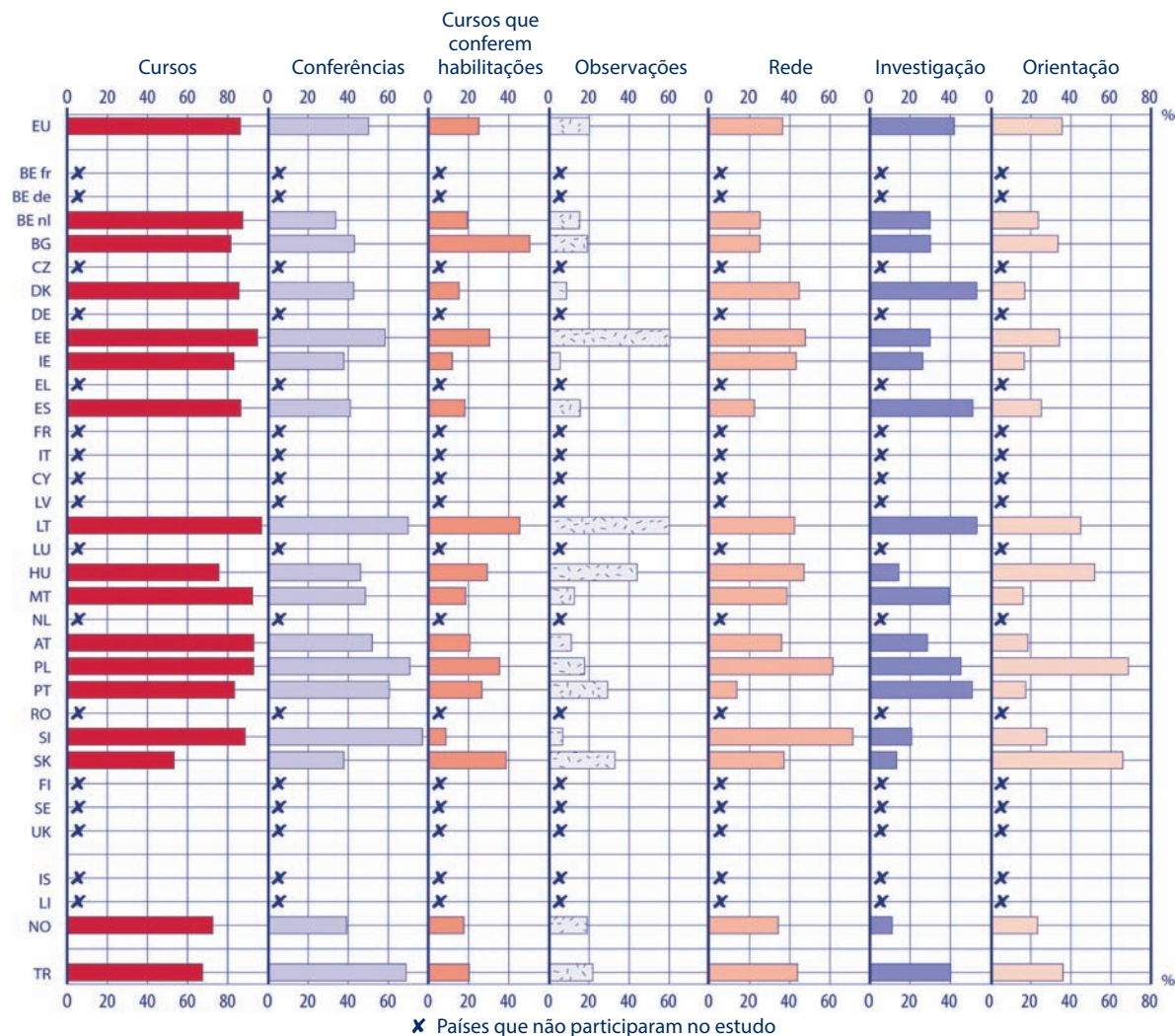
A revisão bibliográfica (ver secção 2.1) salientou que uma formação contínua, a longo prazo, é mais frutuosa do que cursos e *workshops* breves e isolados. No entanto, como indica a Figura 2.4, os cursos/*workshops* sobre matérias ou métodos relacionados com a leitura e/ou outros temas relacionados com a educação eram, sem margem para dúvidas, o formato mais comum das acções de formação contínua. Em média, na UE, 86 % dos professores de leitura, expressão escrita e literatura frequentaram, pelo menos, um curso ou *workshop* nos 18 meses anteriores. As percentagens atingiram valores elevados na Estónia, na Lituânia, em Malta, na Áustria e na Polónia (acima de 90 %); na Hungria, na Eslováquia, na Noruega e na Turquia foram algo mais baixos (5376 %). As conferências são outro tipo de acção de formação de carácter isolado muito comum. Cerca de metade dos professores de leitura, expressão escrita e literatura participou em conferências ou seminários no domínio da educação, nos quais os professores e/ou investigadores apresentam os resultados da sua investigação e debatem os problemas do ensino.

Ao contrário dos cursos de curta duração e das conferências, a investigação é uma actividade permanente de aprendizagem profissional no exercício de funções, que permite aos professores produzir o seu próprio conhecimento do que é eficaz a nível de ensino e aprendizagem. É, por isso, muito positivo que, em média, na UE, 40 % dos professores tenham comunicado que participam em iniciativas de investigação a título individual ou em grupos. Este valor sobe para mais de 50 % na Dinamarca, em Espanha, na Lituânia e em Portugal. No entanto, apenas um reduzido número de professores (menos de 15 %) faz investigação a par da sua actividade profissional na Hungria, na Eslováquia e na Noruega. O número médio de professores inscritos em cursos que conferem habilitações/grau era inferior ao número de professores que faz investigação, o que indica que a investigação é uma actividade comum mesmo para professores que não seguem um programa formal de estudos. Ritchie (2006) explica que a maioria dos professores começa a fazer investigação através de um convite pessoal. Os professores que já fazem investigação convidam outros professores a participar nessa reflexão e estudo em colaboração.

A participação em cursos formais de formação de professores era uma forma mais invulgar de formação contínua a longo prazo. Em média, na UE, um quarto dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura frequentava um curso que confere habilitações/grau. Na Bulgária e na Roménia registavam-se valores mais elevados, com 46 a 50 % dos professores inscritos em cursos desse tipo. O modelo de progressão na carreira nestes países incentiva fortemente à aquisição de habilitações formais.

⁽⁵³⁾ Lei da Educação de 2/2006, art.º 102, n.º 1.

Figura 2.4: percentagem de professores de leitura, expressão escrita e literatura, nível CITE 2, que participou em ações de formação contínua, por tipo, nos últimos 18 meses, 2008



	UE	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Cursos	86,3	87,4	81,6	85,7	94,9	83,2	86,5	96,9	75,6	92,4	93,0	93,0	83,4	88,7	53,3	72,6	67,5
Conferências	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Cursos que conferem habilitações	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Observações	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Rede	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Investigação	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Orientação	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Fonte: OCDE, Base de dados TALIS 2008.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Notas relativas a países específicos

Itália: Foi suprimida a pergunta sobre a especialização dos professores.

Países Baixos: Este país não cumpriu as normas de amostragem, razão pela qual os seus dados não constam das tabelas e análises internacionais.

A importância da colaboração entre professores, do trabalho em equipa e da partilha de conhecimentos foi amplamente realçada ao longo do estudo. No entanto, as actividades de apoio entre pares são uma forma algo invulgar de formação contínua formal. A participação numa rede de professores e orientação (incluindo a observação e o acompanhamento por pares) abrangiam, cada uma, cerca de 35 % dos professores dos países da UE. Cerca de metade dos professores participou, pelo menos, numa destas actividades de pares nos últimos 18 meses. Em contrapartida, as actividades de apoio entre pares parecem ser formas comuns de formação contínua em muitos países da Europa Central e Oriental (Lituânia, Hungria, Polónia, Eslovénia e Eslováquia). Na Polónia, 60 a 70 % dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura comunicaram participar em redes e iniciativas de orientação. Este valor pode estar relacionado com o facto de a expressão polaca para “redes de cooperação” também significar cooperação informal. Outra explicação mais plausível pode estar relacionada com a idade dos professores. Em comparação com os outros países, a Polónia tem professores relativamente jovens e, por isso, muitos ainda estão a ser orientados no âmbito dos seus estágios profissionais.

As visitas de observação a outras escolas são a forma menos comum de formação contínua. Apenas um quinto dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura comunicou ter participado em acções de formação contínua deste tipo. No entanto, as observações são muito comuns na Estónia e na Lituânia, onde aproximadamente 60 % dos professores de leitura, expressão escrita e literatura realizaram pelo menos uma visita de observação nos 18 meses anteriores. As visitas de observação e aulas assistidas são parte do processo de profissionalização dos professores lituanos, ao passo que na Estónia a tradição das visitas a escolas teve um ponto alto durante o período soviético e, provavelmente, é mantida pelas associações de professores das diferentes disciplinas.

Existem alguns padrões de participação em acções de formação contínua na Europa que são evidentes a nível dos países. Como se pode ver na Figura 2.4, os professores de leitura, expressão escrita e literatura na Bélgica (comunidade flamenga) e na Noruega comunicaram níveis de participação em todos os tipos de formação contínua iguais ou inferiores à média da UE, tendo aproximadamente 16 a 19 % dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura frequentado cursos nos 18 meses anteriores. Em contrapartida, na Lituânia e na Polónia, os professores de disciplinas relacionadas com a leitura evidenciaram uma taxa de participação superior à média da UE em todas as formas de formação contínua. Nestes países, a maioria dos professores frequentou várias acções de formação, ou seja, mais de 90 % dos professores frequentaram, pelo menos, dois tipos de acções de formação contínua e mais de 80 %, pelo menos, três tipos durante os últimos 18 meses.

As diferenças que se verificam a nível das taxas de participação podem estar relacionadas com os incentivos à frequência de acções de formação contínua que vigoram em cada país. Por exemplo, a Espanha, onde existe uma ligação clara entre a formação contínua e a progressão na carreira e aumentos salariais, é o país em que os professores passam mais tempo em acções de formação contínua. Existem incentivos semelhantes na Lituânia e na Polónia, dois países com uma longa e apurada tradição de formação contínua (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009) e onde quase todos os professores frequentam diversos tipos de formação contínua. Na Lituânia, o aproveitamento nas acções de formação contínua é um dos principais pré-requisitos para progredir na carreira, o que também se reflecte num aumento salarial (Eurydice, 2008). Além disso, está em curso uma ampla reforma do sistema de ensino lituano. Estão a ser criados cursos e programas especiais de formação em serviço (alguns deles obrigatórios) para professores e directores de escolas, a fim de assegurar a aplicação das reformas. Na Polónia, a participação em acções de formação contínua também é um requisito formal para progredir na carreira, o que permite o acesso a níveis salariais mais elevados. A oferta formativa é muito vasta e acessível, tanto do ponto de vista geográfico como financeiro.

Em contrapartida, na Bélgica (comunidade flamenga) e na Noruega não existe uma ligação explícita entre a formação contínua e a progressão na carreira ou aumentos salariais, o que pode ser um dos factores que contribui para taxas de participação mais baixas nas acções de formação. Na Bélgica (comunidade flamenga), não existem mecanismos formais que liguem automaticamente a participação em acções de formação profissional a aumentos salariais ou a promoções. Na Noruega, apenas alguns cursos de formação contínua ministrados pelas instituições do ensino superior permitem obter créditos suplementares, que, num número reduzido de casos, dão direito a aumentos salariais.

Como já foi referido, as diversas modalidades de formação contínua exercem diferentes influências no desenvolvimento profissional dos professores. Com vista a determinar os efeitos da formação contínua, foi pedido aos professores que avaliassem o impacto das acções de formação que frequentaram (ver quadro 3 dos anexos, secção 2.2 do anexo). A percepção dos professores reflecte a distinção entre breves acções de formação isoladas e formatos contínuos de formação profissional mais prolongados, que também é salientada na bibliografia resultante da investigação. De acordo com as respostas dos professores, as conferências ou seminários sobre o ensino e as visitas de observação a outras escolas são, dos tipos de formação contínua especificados, os que menos impacto têm. Ainda assim, em média, considera-se que têm um impacto “moderado”. Fazer investigação a nível individual ou em grupo sobre um tema de interesse profissional e frequentar um curso que confere habilitações (grau) foram os tipos de informação com mais impacto médio. Cerca de 45 % dos professores que frequentaram cursos deste tipo atribuíram-lhes um grande impacto. Os professores na Dinamarca consideraram que os cursos que conferem habilitações/grau têm um enorme impacto: cerca de 85 % dos professores indicaram que os cursos tiveram um grande impacto na sua formação profissional. Estes números poderão ser um indicador da satisfação dos professores que frequentam um curso suplementar, para se tornarem especialistas no ensino de competências de literacia de leitura (*Laesevejleder*) (ver mais informação na secção 2.3.5). Os professores em Malta também consideraram que os cursos que conferem habilitações tiveram um grande impacto na sua forma de ensinar. Vários cursos relacionados com a leitura organizados pela Universidade de Malta poderão ter contribuído para esta avaliação tão positiva: o curso voluntário de um ano para professores especialistas em leitura, um curso de pós-graduação de 18 meses sobre a avaliação e o apoio a alunos com dislexia e, ainda, um Mestrado em Literacia.

A secção seguinte, dedicada às políticas nacionais de formação de professores e competências, analisa em pormenor os programas de formação contínua que se concentram especificamente no ensino de competências de leitura.

2.3. Políticas nacionais de formação de professores

A presente secção analisa até que ponto os futuros professores e os professores profissionalizados adquirem e desenvolvem as competências necessárias para o ensino da leitura. São visados os professores responsáveis pelo ensino da língua de instrução no ensino primário (CITE 1) e no ensino secundário inferior (CITE 2) ⁽⁵⁴⁾. Começa por abordar a formação inicial de professores, analisando se os futuros professores têm a oportunidade de aprender as competências necessárias para o ensino da leitura e se são capazes de as praticar durante o estágio (prática de ensino). Além disso, mostra como e em que países os futuros professores recebem formação para utilizar os resultados da investigação no domínio educacional na sua actividade lectiva diária. Revela ainda se as competências de leitura dos candidatos a professores são avaliadas e, se for o caso, quando é efectuada essa avaliação: antes, durante ou no final da sua formação como professores. De seguida, é fornecida informação sobre habilitações específicas no domínio do ensino da leitura desenvolvidas por instituições do ensino superior. A secção termina com um olhar para uma vasta gama de cursos de formação contínua que ajudam os professores a aperfeiçoar e a actualizar as suas competências em matéria de ensino da leitura.

2.3.1. Conhecimentos e competências para o ensino da leitura na formação inicial de professores

Tendo em conta a variação a nível da autonomia concedida às instituições de formação inicial de professores (FIP) para determinarem o conteúdo dos seus programas de estudos, é difícil indicar com rigor o grau de preparação

⁽⁵⁴⁾ A nível do ensino primário (CITE 1), com a excepção da Dinamarca, os professores responsáveis pelo ensino da língua de instrução são professores generalistas, com habilitações para ensinar todas ou quase todas as disciplinas e áreas do currículo. Ao nível do ensino secundário inferior (CITE 2), são especialistas (ou seja, possuem habilitações para ensinar uma ou, no máximo, duas disciplinas diferentes) ou semiespecialistas (ou seja, possuem habilitações para ensinar um grupo de disciplinas (entre três e cinco)).

dos professores para o ensino da leitura. Contudo, nas suas orientações para as instituições de FIP, dezoito países referem de forma explícita os conhecimentos e as competências para o ensino da leitura, normalmente para os futuros professores de língua de instrução ao nível do ensino primário (CITE 1) e ao nível do secundário inferior (CITE 2) (Figura 2.5). Essas orientações são a principal fonte de informação da presente subsecção. Além disso, foram também utilizadas informações sobre cursos ou módulos fornecidas pelas instituições de FIP. Salvo indicação em contrário, todas as informações apresentadas são aplicáveis a ambos os níveis de ensino.

Em doze países, não existem orientações para as instituições de FIP com referência explícita à formação de futuros professores para o ensino da leitura; cabe às instituições decidir como isso deve ser feito. Esta omissão não implica, contudo, que a preparação para o ensino da leitura não seja bem feita nesses países. Na verdade, na Estónia ⁽⁵⁵⁾ e na Irlanda ⁽⁵⁶⁾, por exemplo, não existem orientações centrais sobre esta matéria, mas as instituições de FIP oferecem cursos ou módulos sobre métodos de ensino da leitura.

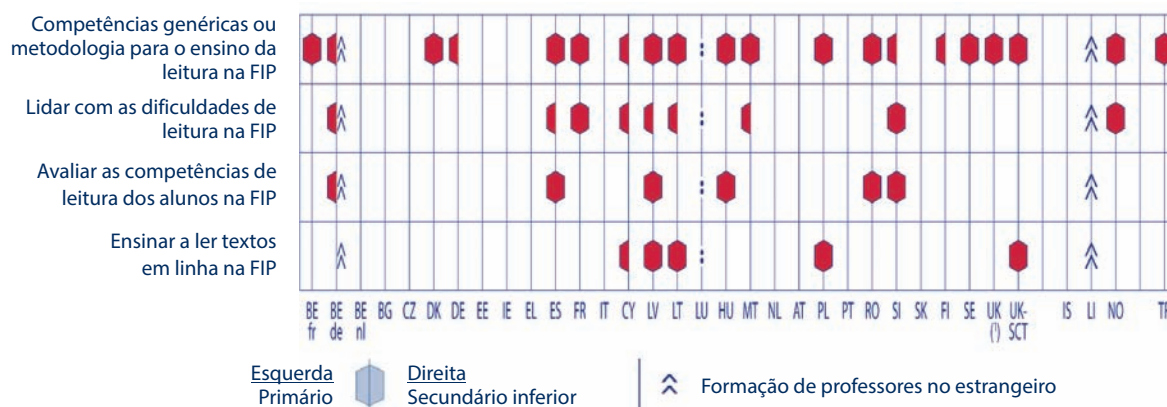
As orientações centrais para as instituições de FIP relativas à preparação de futuros professores responsáveis pelo ensino da leitura variam em termos de conteúdo e grau de especificidade. Normalmente, mencionam a metodologia para o ensino da leitura ou estabelecem metas genéricas em termos do conhecimento e das competências que os professores recém-profissionalizados responsáveis pelo ensino da leitura devem possuir. É mais raro as orientações centrais visarem competências mais específicas, tais como a avaliação no domínio do ensino da leitura, o ensino da leitura de textos em linha ou a resolução de dificuldades de leitura. Na Alemanha, no Chipre e na Eslovénia, as orientações centrais dizem respeito apenas aos futuros professores do ensino primário (CITE 1).

Algumas das orientações referem-se a aspectos específicos do ensino de competências de leitura. Na Bélgica (comunidade germanófona), a FIP para o ensino primário (CITE 1) contempla cursos de ensino centrados nas diferentes etapas da competência de leitura, desde aprender a decodificar até estratégias de compreensão e interpretação de textos. Na Turquia, os futuros professores do ensino obrigatório têm um curso de desenvolvimento de competências básicas de leitura e outro sobre métodos de compreensão em leitura. Em Espanha, na Letónia, na Lituânia, na Hungria e na Polónia, a ênfase para os futuros professores do ensino secundário inferior (CITE 2) reside na formação para realizar análises literárias e utilizar competências de leitura de mais alto nível (ou seja, mais compreensão e juízo crítico). Na Noruega, os futuros professores têm uma disciplina centrada em como ensinar a leitores iniciados, além dos cursos de Língua Norueguesa.

⁽⁵⁵⁾ Nas três principais instituições de ensino superior que oferecem FIP, tanto os professores do ensino primário (1.º ao 6.º ano) como os professores de língua materna (1.º ao 9.º) têm de fazer cursos de didáctica da língua materna. Estes cursos englobam metodologia e avaliação no domínio do ensino da leitura. Além disso, para os professores do ensino primário, existe um curso de estratégias para lidar com dificuldades de leitura que é obrigatório ou opcional, consoante as instituições.

⁽⁵⁶⁾ Segundo um estudo realizado pela unidade nacional da Irlanda, que abrangeu as cinco instituições estatais de formação inicial de professores, nível CITE 1, bem como 4 de 13 instituições ao nível CITE 2, os futuros professores do ensino primário têm de frequentar pelo menos dois dos seis módulos sobre literacia possíveis no âmbito do curso de metodologia da Língua Inglesa. Estes módulos englobam a metodologia do ensino da leitura, estratégias para lidar com dificuldades de leitura e avaliação no domínio da literacia. Os futuros professores do ensino secundário inferior frequentam algumas sessões sobre o desenvolvimento da literacia na disciplina que leccionam.

Figura 2.5: conhecimentos/competências de ensino da leitura para futuros professores do ensino primário (CITE 1) e professores do secundário inferior (CITE 2): orientações centrais para FIP, 2009/10



Fonte: Eurydice.

Nota explicativa

Os professores em questão são os responsáveis pelo ensino da língua de instrução, quer sejam generalistas, semiespecialistas ou especialistas. As orientações centrais em questão são as orientações explicitamente relacionadas com as competências para o ensino da leitura dos futuros professores.

Notas relativas a países específicos

Bélgica (BE de): a formação inicial de professores para o ensino secundário inferior (CITE 2) é adquirida fora da comunidade germanófona. A maioria dos professores adquire a sua formação na comunidade francófona da Bélgica. **Chipre:** a informação baseia-se no currículo da Universidade de Chipre para futuros professores. **Listenstaine:** a formação inicial de professores do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) é adquirida no estrangeiro.

Em França, na Suécia e no Reino Unido, todos os professores recém-formados deverão estar em condições de desenvolver as competências de literacia de leitura dos alunos e não apenas os professores da língua de instrução. Na Suécia, por exemplo, todos os futuros professores do ensino primário (CITE 1) e secundário inferior (CITE 2) devem conseguir demonstrar conhecimento da importância da leitura para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos e das crianças. Além disso, os futuros professores dos três primeiros anos do ensino primário (CITE 1) devem demonstrar um conhecimento aprofundado do processo de aquisição de competências de leitura.

No Reino Unido, para serem admitidos à profissão ⁽⁵⁷⁾, todos os futuros professores têm de demonstrar competência profissional no ensino de competências de leitura quando concluem a sua formação. Por exemplo, em Inglaterra, para serem admitidos à profissão, os estagiários devem conseguir “criar oportunidades para os alunos desenvolverem competências de literacia” (TDA, versão revista de 2008, p.9). Este é um dos requisitos previstos para a profissionalização (Professional Standards for Qualified Teacher Status), que se aplica a todos os percursos de FIP. Na Escócia, as normas que regem a formação inicial de professores (Standard for Initial Teacher Education) estipulam que os novos professores devem possuir conhecimentos, compreensão e competências práticas no domínio da literacia. Mais concretamente no que se refere às suas responsabilidades no âmbito do tema transcurricular “literacia”, os futuros professores do ensino secundário devem saber promover as aquisições necessárias em literacia para o trabalho dos alunos nas respectivas disciplinas.

⁽⁵⁷⁾ Em conformidade, respectivamente, com os documentos “Professional Standards for Qualified Teacher Status” (TDA, versão revista de 2008) em Inglaterra, “Qualified Teacher Status Standards Wales 2009” (Welsh Assembly Government, 2009) no País de Gales, “Teaching: the Reflective Profession” na Irlanda do Norte (GTCNI, 2007) e “Standard for Initial Teacher Education” (GTCS, versão revista de 2006) na Escócia.

Em França e no Reino Unido, estes requisitos reflectem o facto de o desenvolvimento de competências de literacia de leitura ter sido designado uma tarefa transcurricular nos currículos destes países.

Lidar com as dificuldades de leitura

O ensino da leitura exige estratégias adequadas para lidar com os problemas de alunos específicos (ver revisão bibliográfica na secção 1.1). Na maioria dos países, ou não são dadas orientações sobre esta matéria às Instituições de formação inicial de professores ou não estão incluídas nos cursos ou objectivos mais gerais. Estes cursos podem visar uma série de temas, incluindo técnicas para a diferenciação do ensino a fim de dar resposta às diversas necessidades de aprendizagem dos alunos (por exemplo, alterar o ritmo das aulas, adaptar o ensino às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, lidar com dificuldades de aprendizagem específicas dos mais diversos tipos ou ensinar a língua de instrução como segunda língua).

Como se pode ver na Figura 2.5, nove países têm orientações para a formação de professores directamente relacionadas com as dificuldades de leitura, na sua maioria destinadas aos futuros professores do ensino primário (CITE 1). Na Bélgica (comunidade germanófona), em Espanha e no Chipre, os cursos para futuros professores do ensino primário (CITE 1) abrangem a metodologia para o ensino da língua de instrução (ou o ensino da leitura), o que inclui métodos para lidar com as dificuldades de leitura. Na Noruega, este tipo de formação também se aplica a futuros professores do ensino secundário inferior (CITE 2). Na Bélgica (comunidade germanófona), os professores do ensino primário (CITE 1) em formação aprendem a aplicar a estratégia adequada para cada dificuldade específica, nomeadamente as técnicas de descodificação e também compreensão e interpretação.

Em Espanha (algumas universidades), em Malta e na Lituânia, a formação inicial de professores do ensino primário (CITE 1) prevê cursos dedicados especificamente às técnicas para lidar com as dificuldades de leitura. Algumas universidades espanholas propõem disciplinas opcionais relacionadas especificamente com as dificuldades de aprendizagem no ensino da leitura. Em Malta, o plano de estudos contempla um módulo sobre “Dificuldades de leitura e expressão escrita para jovens alunos”. Na Lituânia, parte do tempo da formação teórica e prática é dedicado ao ensino da leitura a crianças com necessidades educativas especiais dos mais diversos tipos.

A capacidade de identificar obstáculos ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos é uma das competências que os professores franceses deverão ter adquirido no final da sua formação inicial. Na Letónia, o Estatuto da Profissão Docente exige que os futuros professores do ensino primário (CITE 1) adquiram competências para lidar com várias dificuldades de leitura, tais como a incapacidade de ler em voz alta, a falta de fluência ou dificuldades a nível da pronúncia de sons correspondentes a determinadas letras.

A Estratégia Nacional de Literacia da Eslovénia (2006) contém recomendações para lidar com dificuldades de leitura que devem ser inseridas na formação inicial de todos os futuros professores que serão responsáveis pelo ensino da leitura. Por conseguinte, os formadores de professores preparam os futuros professores para utilizar os meios auxiliares, os materiais didácticos e os instrumentos de diagnóstico concebidos especificamente para identificar e lidar com as dificuldades de leitura.

Avaliar as competências de leitura dos alunos

Como foi referido na revisão bibliográfica, a avaliação formativa pode ter um papel importante no apoio ao desenvolvimento das competências de leitura dos alunos. Na prática, a larga maioria dos países tem orientações centrais relacionadas com a preparação dos futuros professores para realizarem diferentes formas de avaliação dos alunos. Contudo, poucos são os documentos que mencionam a formação dos professores no que se refere às competências específicas para avaliar os alunos no domínio da literacia de leitura.

Em Espanha, na Roménia e na Eslovénia, os futuros professores de leitura recebem formação em métodos de avaliação específicos das disciplinas que pretendem leccionar. Na Bélgica (comunidade germanófona), na Letónia, na Hungria e na Áustria, os futuros professores são formados para avaliarem o nível de aquisições em termos de competências de leitura. Na Bélgica (comunidade germanófona), os futuros professores do ensino primário (CITE 1) aprendem a desenvolver as suas capacidades de diagnóstico através da utilização de instrumentos de análise normalizados. Na Letónia, os futuros professores devem adquirir competências para avaliar a leitura dos alunos, interpretar os resultados e planificar as medidas necessárias para o desenvolvimento das competências de literacia dos alunos. Na Hungria, a formação inicial de professores dá destaque à capacidade de identificação de dificuldades de leitura, para que os alunos sejam encaminhados para um especialista. Na Áustria, onde não existe uma regulamentação tão intensiva da formação inicial de professores, em algumas escolas superiores de educação (*Pädagogische Hochschulen*), exige-se aos futuros professores que concebam um instrumento de diagnóstico e intervenção com base em textos normalizados.

Ensinar a ler textos em formato digital

A leitura de textos em formato digital – uma prática cada vez mais frequente – requer competências suplementares em relação à leitura de textos em papel, mas têm os professores formação para integrar os novos meios no ensino da leitura? Cerca de metade dos países emitiram orientações sobre a inclusão de conhecimentos teóricos e práticos da utilização das TIC na formação inicial de professores. No entanto, só em cinco países (Chipre, Letónia, Lituânia, Polónia e o Reino Unido [Escócia]) essas orientações referem explicitamente o ensino da leitura de textos em formato digital.

No Chipre, estas orientações aplicam-se aos cursos da língua de instrução (futuros professores do ensino primário – CITE 1). Neste país, a licenciatura para o ensino primário também contempla um curso especializado em multiliteracias e multimodalidades.

Na Letónia, um dos objectivos do estágio que os futuros professores realizam nas escolas é ensinar aos alunos como encontrar informação em linha e utilizá-la nas diferentes disciplinas. Na Lituânia, os cursos de formação de professores exigem que os futuros docentes apresentem aos alunos as tecnologias e os instrumentos mais recentes para a leitura e lhes ensinem as competências básicas para lerem textos em formato digital. Na Polónia, os cursos de formação de professores contemplam a utilização da Internet para procurar e comunicar informação.

No Reino Unido (Escócia), a formação inicial de professores deve dotar os futuros professores das competências necessárias para desenvolver a capacidade dos alunos para lidar com uma grande diversidade de textos, como estabelece o currículo central que, através do seu quadro para a literacia e a Língua Inglesa, reflecte a crescente utilização de textos multimodais, da comunicação digital, das redes sociais e de outras formas de comunicação electrónica que as crianças e os jovens têm hoje ao seu dispor na sua vida quotidiana.

2.3.2. Prática de ensino para os futuros professores de leitura

Períodos de estágio nas escolas mais prolongados e repetidos poderão reforçar as percepções dos professores em formação sobre as ligações que existem entre os resultados da investigação no domínio da educação e a sua aplicação (Darling Hammond e Bransford, 2005). Como foi realçado na revisão bibliográfica, este é de facto um dos aspectos fundamentais para a formação de professores eficazes no ensino da leitura.

Na maioria dos países, a duração dos estágios é definida a nível central (ver Figura 2.6). O período mínimo de estágio durante a formação inicial de professores varia muito entre os países europeus. Para os futuros professores do ensino primário (CITE 1), vai de 40 horas na Letónia a 900 horas na Áustria. No caso dos futuros professores do ensino secundário inferior (CITE 2), a Turquia ocupa o último lugar com 34 horas e em primeiro

lugar está o Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) com 778 horas. No entanto, esta é a duração mínima dos estágios, podendo o período passado nas escolas variar.

Figura 2.6: regulamentos relativos ao número mínimo de horas de estágio curricular durante a formação inicial de professores do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) responsáveis pelo ensino da leitura, 2009/10

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
CITE 2	480	⤴	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK ⁽¹⁾	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
CITE 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	⤴	●	44
CITE 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	⤴	●	34

● Autonomia institucional ⤴ Formação de professores no estrangeiro

Fonte: Eurydice

UK ⁽¹⁾: UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

Os estágios curriculares são estágios (remunerados ou não) num ambiente de trabalho real, cuja duração normalmente não ultrapassa algumas semanas. São supervisionados por um professor e prevêem a avaliação periódica por professores da instituição responsável pela formação de professores. Estes estágios são parte integrante da formação profissional. Os valores apresentados no quadro aplicam-se aos planos de estudos mais comuns em cada país, sendo esse plano especificado nas notas relativas a países específicos quando exista mais de um plano. Os planos de estudos foram identificados com base nos dados nacionais mais recentes que estão disponíveis sobre a formação de novos professores, desde 2009/10 a 2006/07.

Notas relativas a países específicos

Bélgica (BE de): igual à Figura 2.5. **Bulgária:** os dados relativos aos níveis CITE 1 e 2 dizem respeito aos programas de mestrado em pedagogia. **República Checa (CITE 2), Estónia (CITE 1 e 2) e Áustria (CITE 2):** dizem respeito aos programas de mestrado em ensino. **Dinamarca:** os dados relativos aos níveis CITE 1 e 2 dizem respeito aos programas de licenciatura profissionalizantes. **Irlanda:** de acordo com os estudos atrás referidos sobre as instituições de formação inicial de professores para o ensino primário, o período médio de estágio nas escolas ascende a 480 horas. **Letónia e Malta:** os dados relativos aos níveis CITE 1 e 2 dizem respeito aos programas de licenciatura em ensino. **Lituânia e Polónia:** os dados relativos aos níveis CITE 1 e 2 dizem respeito aos programas de licenciatura em pedagogia (e andragogia). **Portugal:** a duração mínima dos estágios é definida a nível central como 30 ECTS para professores de CITE 0 e do primeiro ciclo de CITE 1, e 36 ECTS para professores do 2.º ciclo de CITE 1 e CITE 2. **Eslovénia:** os dados relativos ao nível CITE 2 aplicam-se aos programas de mestrado para formação de professores especialistas. **Suécia:** a duração mínima dos estágios é definida a nível central como 30 ECTS, o que equivale a um semestre. **Reino Unido (ENG/WLS/NIR):** os dados relativos a CITE ISCED 1 e 2 referem-se à pós-graduação em ensino (PGCE, Postgraduate Certificate in Education). A licenciatura em ensino (1037 horas de estágio) é também um percurso comum para futuros professores do nível CITE 1. **Listenstaine:** igual à Figura 2.5. **Turquia:** embora, formalmente, não exista nível CITE 2 no sistema de ensino turco, para efeitos de comparação com outros países, pode considerar-se que o 1.º ao 5.º ano correspondem ao CITE 1 e que os 6.º, 7.º e 8.º anos correspondem ao CITE 2.

Muitas vezes, não há uma definição clara do que se espera dos futuros professores durante o estágio, sendo referida a obrigação de praticar o ensino das disciplinas para as quais estão a receber formação e o objectivo de ganhar experiência a nível do processo de ensino e aprendizagem.

Oito países afirmam explicitamente que, durante os estágios, devem ser postas em prática competências relacionadas com o ensino da leitura (Chipre, Letónia, Lituânia, Hungria, Roménia, Reino Unido [Inglaterra e País de Gales], Noruega e Turquia).

Por exemplo, no Chipre, os futuros professores do ensino primário (CITE 1) são obrigados a reservar cerca de um quarto dos seus estágios para o ensino de Língua Grega, na qual se inclui o ensino da leitura. Na Lituânia, os futuros professores devem ter experiência prática de ensino da leitura a alunos com necessidades especiais. Na Letónia, em conformidade

com as normas nacionais para o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2) em vigor desde Dezembro de 2006, uma das tarefas dos professores estagiários consiste em ganhar experiência a nível do aperfeiçoamento das competências de leitura dos alunos em todas as disciplinas, em especial do ensino primário (CITE 1).

Na Roménia, os futuros professores do ensino primário (CITE 1) têm de dar prioridade, nos seus estágios, ao ensino de Língua Romena, que inclui o ensino da leitura.

Em conformidade com o estatuto dos docentes em vigor em Inglaterra (Professional Standards for Qualified Teacher Status, TDA, versão revista de 2008), as instituições de formação inicial de professores no Reino Unido (Inglaterra) devem criar oportunidades para todos os futuros professores desenvolverem as suas competências a nível do ensino de literacia, incluindo a leitura. Aplicam-se normas profissionais semelhantes aos professores responsáveis pelo ensino de competências de literacia no País de Gales e na Irlanda do Norte. Ao nível CITE 1, a maioria das instituições de FIP em Inglaterra participa na iniciativa “Leading Literacy Schools”. Este programa tem como objectivo reforçar a formação inicial de professores no que se refere ao ensino e à avaliação de competências de literacia durante esta fase. As instituições trabalham com as escolas seleccionadas devido à sua capacidade de especialização na formação para o ensino de competências de literacia. O programa contempla o desenvolvimento de uma série de actividades e projectos com prazos mais alargados, que serão frutuozos para os professores em formação e reforçarão a formação profissional dos professores profissionalizados.

Na Turquia, os futuros professores do ensino primário (1.º ao 5.º ano – CITE 1) têm de praticar o ensino de competências de literacia (leitura e expressão escrita) sobretudo com alunos do 1.º ano. O objectivo é apoiar a mudança introduzida em 2005/06 a nível da política de ensino de literacia, designadamente do método fónico analítico para sintético.

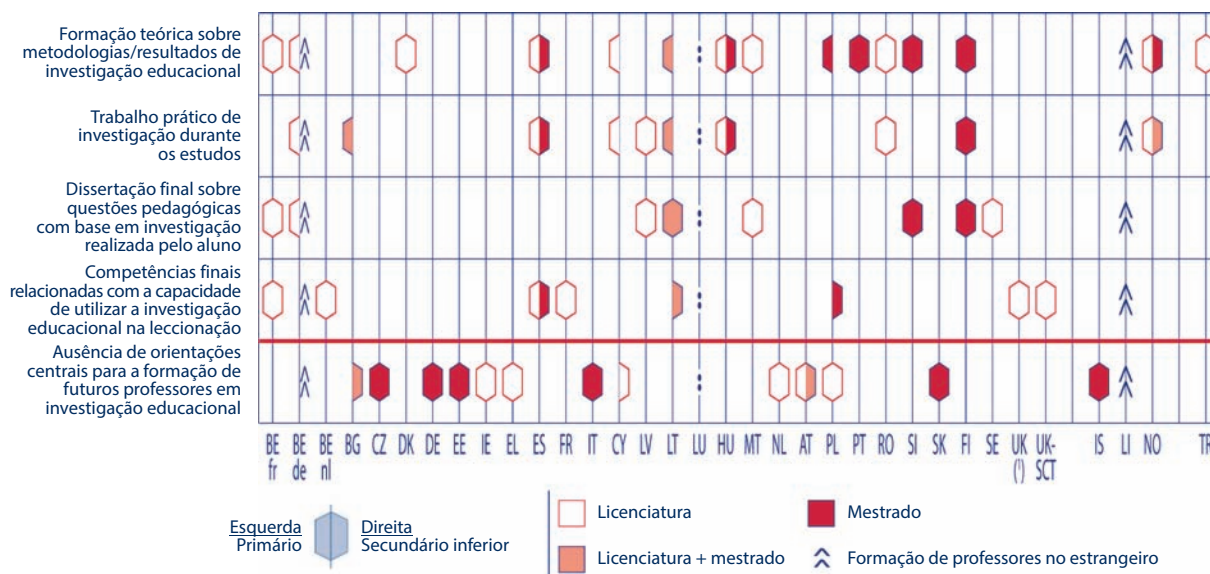
Além disso, na Irlanda, de acordo com os estudos atrás referidos sobre as instituições de formação inicial de professores, todos os futuros professores do ensino primário (CITE 1) têm de planificar, leccionar e avaliar as competências de leitura de todos os grupos etários durante o estágio. A nível do ensino secundário inferior (CITE 2), os futuros professores de língua têm de ensinar competências de leitura durante o estágio. No Reino Unido (Escócia), o relatório da Inspecção-Geral da Educação (HMIE, 2002) sobre literacia na formação inicial de professores recomendava que a avaliação formal registada do desempenho dos futuros professores de Língua Inglesa no seu estágio incluísse sempre observações sobre a sua capacidade para promover as competências de literacia dos alunos. No entanto, não houve qualquer iniciativa formal para a aplicação desta recomendação.

2.3.3. Formação de futuros professores a nível de práticas e métodos de investigação no domínio educacional

A fim de poderem promover um desenvolvimento eficaz das competências de leitura dos alunos, os professores devem procurar incorporar a investigação no seu trabalho. Por conseguinte, precisam de conhecer bem a metodologia de investigação e os resultados produzidos pela investigação no domínio do desenvolvimento linguístico e da literacia. Segundo a revisão bibliográfica (ver secção 2.1), os professores eficazes no ensino da leitura também necessitam de ter conhecimento da investigação na área da educação, nomeadamente sobre os métodos que permitem aos alunos tornar-se bons leitores e os métodos ao dispor dos professores para apoiar os alunos nesse processo. A presente subsecção versa sobre as orientações centrais que impõem às instituições de formação inicial de professores a obrigação de garantir que os futuros professores adquiram conhecimentos de investigação educacional e a capacidade de a utilizar no seu trabalho futuro.

O nível da formação inicial de professores e a sua estrutura variam nos diferentes países europeus ou mesmo dentro dos países (ver Figura 2.7). Embora a presente análise das orientações centrais para a formação no domínio das competências e do conhecimento da investigação educacional não tenha revelado grandes diferenças entre os níveis de habilitações, seria de esperar que um programa de mestrado desse maior ênfase à investigação, em sentido lato, do que um curso de licenciatura.

Figura 2.7: orientações centrais para a formação de futuros professores do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) a nível de conhecimento e práticas de investigação no domínio educacional, 2009/10



Fonte: Eurydice

UK (!): UK-ENG/WLS/NIR

Nota explicativa

As orientações centrais representadas na figura aplicam-se à parte profissionalizante da formação inicial de professores, que proporciona aos futuros professores as competências teóricas e práticas necessárias para se ser um professor. Investigação educacional refere-se à análise sistemática dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de encontrar formas de melhorar as práticas.

Notas relativas a países específicos

Bélgica (BE de): igual à Figura 2.5.

Chipre: a informação baseia-se no currículo da Universidade de Chipre para futuros professores.

Polónia: o ensino de investigação educacional refere-se a aulas sobre métodos de investigação no domínio da psicologia e das ciências sociais integradas no programa de mestrado em pedagogia, que confere habilitações para o ensino ao nível dos três primeiros anos do ensino primário.

Portugal: as instituições de ensino superior que conferem o grau de mestre a docentes têm de incluir no programa uma dissertação científica, um projecto original concebido especificamente para este efeito ou um estágio profissional sujeito a um relatório final.

Islândia: até 2010/11, os alunos ainda têm acesso à docência com uma licenciatura de nível 5A.

Listenstaine: igual à Figura 2.5.

Na maioria dos países, as orientações centrais indicam que os cursos de formação inicial de professores devem desenvolver o conhecimento e as competências dos alunos em relação à investigação educacional. Estes requisitos ou recomendações só são aplicáveis a percursos de formação ao nível da licenciatura ou mestrado, na vertente científica ou profissionalizante.

Na maioria dos casos, as orientações exigem que os futuros professores tenham conhecimento de metodologias de investigação, tomem conhecimento dos resultados da investigação educacional ou pedagógico, ou façam trabalho prático de investigação naquele domínio. Poderá ainda ser exigido aos alunos que apresentem uma dissertação no final do curso baseada em investigação realizada pelos próprios. A Bélgica (comunidade germanófona), a Lituânia (todos os percursos de formação dos futuros professores do ensino primário – CITE 1)

e a Finlândia são os únicos países ou regiões com orientações respeitantes a todos estes métodos de aperfeiçoamento das competências de investigação.

Na Bélgica (comunidade francófona e flamenga), em Espanha, em França, na Lituânia (CITE 2) e no Reino Unido, o conjunto de competências que os futuros professores devem possuir quando concluem a sua formação inicial faz referência à capacidade de utilizar competências de investigação educacional na prática profissional. Na Bélgica (comunidade francófona), uma das 13 competências a desenvolver pelos futuros professores está relacionada com uma síntese crítica e independente da evolução da investigação educacional ao longo do tempo e das tendências futuras neste campo. Na comunidade flamenga, uma das competências básicas está relacionada com o conceito do professor enquanto investigador. Em Espanha, os principais requisitos em matéria de formação de professores dizem respeito à capacidade de analisar o processo de ensino de um ponto de vista crítico, com base em indicadores de qualidade. As orientações relativas ao conteúdo dos submódulos dedicados aos aspectos de investigação englobam o conhecimento teórico das metodologias e técnicas de investigação no campo da educação, assim como a capacidade de desenvolver e pôr em prática projectos de investigação, inovação e avaliação. Em França, os professores profissionalizados devem estar ao corrente dos temas de investigação actuais relacionados com a metodologia das disciplinas que leccionam.

No Reino Unido, os professores estagiários, ao concluírem a FIP, devem estar em condições de avaliar a eficácia do seu ensino e identificar áreas para melhoria. Em Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte, este é um dos requisitos profissionais que os estagiários devem cumprir para poderem passar à categoria de “Qualified Teacher Status” (QTS – Inglaterra e País de Gales) ou “Eligible to Teach” (Irlanda do Norte). Para os seus alunos poderem cumprir este requisito, as instituições de formação inicial de professores normalmente pedem-lhes trabalhos escritos com base numa reflexão sobre a sua experiência profissional, que reúna resultados da sua própria investigação e de terceiros. Na Escócia, normalmente exige-se aos alunos que realizem um projecto de investigação sobre um aspecto da prática docente e apresentem os resultados sob a forma de uma dissertação. No entanto, no caso dos alunos que optam pelo modelo de formação profissional do “Post-Graduate Diploma in Education”, a duração de um ano deste programa torna impossível a aplicação plena do trabalho prático de investigação. Ainda assim, espera-se que os alunos elaborem o plano de uma investigação e são incentivados a pô-lo em prática no seu primeiro ano de trabalho como professores.

As orientações em matéria de metodologias e práticas de investigação na formação inicial de professores são, normalmente, bastante semelhantes nos vários percursos de formação disponíveis em determinados países. No entanto, na Polónia, não existem recomendações no que respeita a investigação em educação nos programas de licenciatura nem nos programas de três anos das escolas superiores que formam professores.

Por último, dez países não têm orientações centrais para as instituições de formação inicial de professores a nível de conhecimento e práticas de investigação no domínio educacional para os futuros professores de leitura no ensino primário (CITE 1). O quadro é semelhante no que se refere aos professores do ensino secundário inferior (CITE 2), assim como na Bulgária e no Chipre (licenciatura para professores especialistas). Em todos estes casos, o desenvolvimento das competências de investigação em educação dos futuros professores é determinada pela instituição de ensino superior. Por exemplo, na Irlanda⁽⁵⁸⁾, os futuros professores do ensino primário (CITE 1) podem frequentar um módulo de literacia dedicado à análise crítica da investigação internacional no campo das melhores práticas ao nível do ensino de competências de literacia, que implica investigação a título individual.

2.3.4. Avaliação das competências dos futuros professores

Os professores responsáveis pelo ensino da leitura necessitam de ter excelentes competências de leitura. A presente subsecção visa determinar se é exigido aos futuros professores que demonstrem a sua proficiência

⁽⁵⁸⁾ De acordo com o estudo atrás referido sobre programas de formação inicial de professores.

ao nível destas competências antes, durante ou no fim dos seus estudos. Centra-se nos exames e testes de avaliação das competências dos futuros professores a nível da língua de instrução e, mais especificamente, nas suas competências de leitura. Foram excluídos do âmbito da presente análise os testes e os exames sobre o estudo e a análise da literatura. Além disso, não foram tidos em conta os testes realizados após a formação inicial de professores, tais como exames de acesso à profissão.

Em dez países, o acesso dos alunos a instituições de ensino superior depende dos resultados que alcançam em testes ou exames elaborados a nível central sobre leitura ou, mais comumente, sobre a língua de instrução. Estes testes centralizados permitem às autoridades públicas estabelecer o nível de competências que esperam dos alunos que terminam o ensino secundário superior (CITE 3) ou dos alunos que pretendem entrar no ensino superior. Além de competências de leitura, estes exames também incidem sobre outras competências.

Na Lituânia, na Hungria, na Polónia, na Letónia, na Roménia e na Eslovénia, para terem acesso ao ensino superior, todos os candidatos têm de realizar um exame no final do ensino secundário superior (CITE 3), que também avalia as competências de leitura. Nos últimos três países deste grupo, a universidade escolhida pelos alunos está dependente das notas obtidas.

Na Bulgária, na Grécia, em Espanha e na Turquia, todos os candidatos têm de passar num exame de admissão ao ensino superior, no qual também são avaliadas as competências de leitura. Em Espanha, por exemplo, uma parte obrigatória do exame avalia especificamente a capacidade dos alunos para compreender, resumir e comentar textos escritos generalistas.

Na Irlanda, nos Países Baixos, na Áustria e no Reino Unido, os futuros professores estão sujeitos a regras especiais. Na Irlanda, todos os alunos admitidos nos cursos de formação inicial de professores de nível CITE 1 precisam de ter um nível equivalente a "Grade C3 Ordinary Level" ou "D3 Higher Level" no exame de Língua Inglesa "Leaving Certificate English Examination" e um nível "Grade C3 Higher Level" no exame de Língua Irlandesa "Leaving Certificate Irish Examination". Nos Países Baixos, os alunos que iniciam um curso de formação para professores do ensino primário (CITE 1) têm de fazer um teste para determinar se os seus conhecimentos de neerlandês são adequados. Caso não sejam, recebem apoio suplementar. No entanto, se voltarem a reprovar no teste no final do primeiro ano (durante o qual dispõem de três oportunidades, no máximo, para passar no teste), não poderão continuar o curso. Na Áustria, todos os alunos que pretendam licenciarse em ensino têm de passar num teste de língua. Algumas instituições de formação de professores fazem testes de compreensão de leitura, ao passo que outras apenas avaliam a ortografia e gramática da língua alemã. A licenciatura em ensino proporciona as habilitações mínimas para a docência no ensino primário (CITE 1) e na *Hauptschule* ao nível do secundário inferior (CITE 2). No Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte), todos os alunos admitidos a cursos de formação inicial de professores precisam de atingir um nível equivalente à nota C no exame GCSE de Língua Inglesa (que os alunos realizam normalmente aos 16 anos, quando terminam a escolaridade obrigatória). Na Escócia, os futuros professores precisam de uma qualificação em Língua Inglesa equivalente ao nível 6 do quadro de referência "Scottish Credit and Qualifications Framework" ⁽⁵⁹⁾.

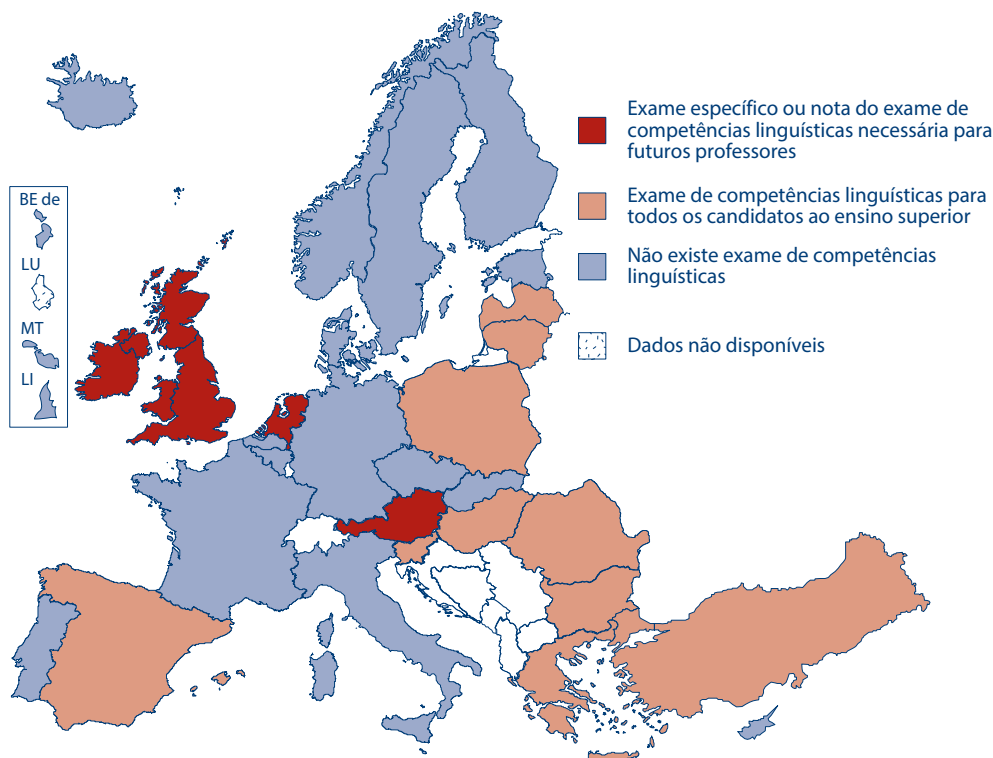
Apenas um país comunicou ter instituído um teste normalizado durante ou no fim da formação dos professores. No Reino Unido (Inglaterra), para ascenderem à categoria de "Qualified Teacher Status", todos os professores estagiários têm de obter aprovação em testes de competências informatizados, aplicados a nível central, que incidem sobre literacia, numeracia e TIC.

Em alguns países (Bélgica [comunidades francófona e germanófona]), na República Checa, na Grécia, em Espanha, em França, na Letónia, na Polónia, em Portugal, na Roménia e na Eslováquia), as próprias instituições de ensino avaliam os conhecimentos dos futuros professores a nível da língua de instrução. Em França, por exemplo, é avaliada a competência dos professores estagiários para utilizarem a língua francesa para ensinar e comunicar. Em Portugal, um

⁽⁵⁹⁾ <http://www.scqf.org.uk/>

dos requisitos obrigatórios para o acesso a qualquer ciclo de estudos conducente ao grau de mestre com habilitações para o ensino consiste em demonstrar o domínio da língua portuguesa, oral e escrita, embora cada instituição de ensino superior tenha autonomia para usar os métodos de avaliação que considere mais adequados.

Figura 2.8: exames centrais de língua de instrução para o acesso a cursos do ensino superior, 2009/10



Fonte: Eurydice

Nota explicativa

Esta figura refere-se aos exames/testes centrais de língua de instrução em que os candidatos ao ensino superior têm de passar (ou obter uma nota específica) no final do ensino secundário ou imediatamente antes de começarem um curso do ensino superior. Estão excluídos do âmbito desta figura os exames/testes específicos para alunos que fizeram o ensino anterior numa língua diferente da que será utilizada no curso superior que escolheram.

Notas relativas a países específicos

Países Baixos: a figura mostra apenas a situação dos futuros professores do ensino primário (CITE 1). Não existe exame específico de competências linguísticas para candidatos a professores do ensino secundário.

2.3.5. Habilitações específicas para o ensino da leitura

Na presente subsecção, procura-se saber se os professores profissionalizados podem obter habilitações suplementares para o ensino da leitura. É feita uma breve menção a outras habilitações de ensino de competências de literacia, mas que abrangem a leitura.

A Dinamarca, a Irlanda, o Reino Unido (Inglaterra) e a Noruega são os únicos países em que os professores profissionalizados podem obter habilitações suplementares para se tornarem especialistas no ensino da leitura. Na Dinamarca, um curso universitário de 30 ECTS confere a habilitação de especialista no ensino de competências

de literacia (*Laesevejleder*). O curso centra-se no desenvolvimento linguístico das crianças, na literacia (incluindo dificuldades de leitura e expressão escrita), na avaliação e no aconselhamento. Nas escolhas, estes especialistas têm como principal função dar aconselhamento aos professores das turmas sobre métodos comprovados e materiais de aprendizagem adequados. Além disso, interpretam e comunicam os resultados de testes de diagnóstico aos professores e aos pais. Na Noruega, os professores profissionalizados também podem fazer um curso universitário dedicado ao ensino da leitura. Vale 60 créditos e confere certificação.

No Reino Unido (Inglaterra), o programa *Every Child a Reader* (ECaR) dá financiamento às escolas (individualmente ou em agrupamentos) para contratarem e formarem professores especialistas no âmbito do programa “Reading Recovery”, uma intervenção de literacia precoce. “Reading Recovery” é um programa que remonta à década de 1970, tendo sido criado pela pedagoga neozelandesa Dr.^a Marie Clay. Na Europa, os programas de formação do método “Reading Recovery” são, actualmente, uma marca registada e são acreditados pelo European Centre for Reading Recovery, sediado no Institute of Education no Reino Unido. O centro já acreditou programas no Reino Unido, na Irlanda e na Dinamarca. Os professores que pretendam frequentar este programa de formação precisam, primeiro, de obter o apoio das autoridades locais e da sua escola. O programa, que funciona em regime de tempo parcial durante um ano lectivo completo, dá formação a professores experientes a nível da avaliação das dificuldades de literacia das crianças e, também, da concepção e leccionação de uma intervenção intensiva e individualizada, que permita a estas crianças recuperar para o nível dos seus pares.

Na Irlanda, no âmbito da iniciativa de inclusão educativa “Delivering Equality of Opportunity in Schools” (DEIS), os professores de escolas primárias nas zonas com os tecidos sociais mais desfavorecidos podem ter acesso a formação para ministrarem o método “Reading Recovery” (ver atrás). Os professores das escolas DEIS também têm acesso a formação no âmbito da iniciativa “First Steps”, um recurso de literacia baseado na investigação com origem na Austrália e que actualmente está disponível em muitos países do mundo. O recurso “First Steps” proporciona aos professores uma forma eficaz de avaliar e acompanhar as competências das crianças, bem como a sua evolução a nível de leitura, expressão escrita, ortografia e oralidade. A formação no âmbito destes programas é dada sob a égide dos serviços de formação profissional para o pessoal docente. Os professores de outras escolas também podem frequentar estas acções de formação, mas é dada prioridade aos professores de escolas consideradas desfavorecidas. A formação de professores no âmbito do programa “Reading Recovery” é feita em regime de horário parcial e, após um curso intensivo inicial de dois dias sobre a administração dos testes e a análise dos resultados, as sessões de formação realizam-se quinzenalmente ao longo do ano lectivo. Os professores inscritos no programa “First Steps” têm 3 a 5 dias de formação fora da escola e, depois, recebem apoio na escola, sempre que necessário, prestado pelos serviços de formação profissional para o pessoal docente. Os professores que concluem a formação em “Reading Recovery” tornam-se professores “Reading Recovery” registados no Institute of Education, em Londres. Os professores que concluem a formação em “First Steps” recebem um certificado dos serviços de formação profissional para o pessoal docente por via das respectivas ligações ao Steps Professional Development no Reino Unido.

Na Bélgica (comunidade francófona), os professores também podem especializar-se em medidas de remediação. O curso versa questões relacionadas com a comunicação verbal e não verbal. Além disso, ensina métodos adequados para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como para promover o ensino e a aprendizagem diferenciados. Os alunos têm ainda ao seu dispor módulos adicionais que incidem directamente nas dificuldades de leitura. Na Estónia (Universidade de Tartu), quem frequenta o curso de professores de apoio obtém as habilitações necessárias para o ensino a alunos com dificuldades de leitura. Tanto dos professores do ensino primário (CITE 1) como de outros níveis de ensino mais avançados na Irlanda podem frequentar um curso de um ano, em regime de tempo parcial, que concede um diploma em apoio à aprendizagem. Este curso tem uma forte componente de literacia de leitura e destina-se aos professores que pretendam desempenhar funções de apoio à aprendizagem nas suas escolas.

Os professores profissionalizados podem ainda especializar-se no ensino especial e obter formação específica para lidar com problemas de leitura e literacia. Esse tipo de formação está disponível na Finlândia, na Suécia, no Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte) e na Islândia.

Na Bélgica (comunidade germanófono), os professores do ensino secundário e os bibliotecários escolares podem frequentar formação para se tornarem *Mediothecar* (especialistas em literacia da informação). A formação permite-lhes ensinar competências de literacia da informação para um ambiente multimédia. Vale 10 ECTS e conjuga abordagens práticas e teóricas. A função do *Mediothecar* é diferente da função do professor especialista, pois incide especificamente no ensino de métodos de pesquisa para o acesso a informação em linha. No entanto, quando os alunos revelam dificuldades de leitura, os *Mediothecars* dão apoio e trabalham com os professores a nível da concepção e aplicação de medidas de remediação específicas.

2.3.6. Cursos de formação contínua no domínio do ensino de competências de leitura

A formação contínua é uma obrigação profissional dos professores na maioria dos países europeus e, como foi demonstrado na secção 2.2, é uma prática comum (EACEA/Eurydice, 2009a) ⁽⁶⁰⁾. A organização da formação varia bastante de sistema educativo para sistema educativo, existindo diversos tipos de entidades acreditadas na maioria dos países, designadamente centros de formação em serviço, associações de professores, escolas, instituições de ensino superior, operadores privados, etc. Neste contexto de diversidade, muitos países comunicaram ter programas de formação contínua vocacionados para a literacia de leitura. A informação na presente subsecção está limitada aos projectos de formação contínua directamente ligados à literacia de leitura e não inclui dados sobre a formação contínua em geral. Além disso, a informação apresentada não é exaustiva. Pretende, acima de tudo, dar uma ideia de algumas das estratégias e medidas adoptadas nos sistemas educativos europeus.

Em Espanha, na Lituânia, na Áustria e na Noruega, o desenvolvimento de programas de formação contínua dedicados a temas relacionados com a literacia insere-se numa estratégia nacional de melhoria das competências de leitura e literacia. Em 2008/09, 11 das 17 comunidades autónomas espanholas decidiram designar a leitura e a expressão escrita, as línguas estrangeiras e o bilinguismo um domínio prioritário para a formação profissional dos professores. O Parlamento da Lituânia declarou o ano de 2008 como o ano de promoção da leitura. Nesse âmbito, as entidades formadoras foram incentivadas a desenvolver programas relacionados com as competências de leitura. Na Áustria, uma iniciativa nacional de literacia de leitura dos alunos, “*Lesen fördern*”, lançada pelo Ministério da Educação em 2005, continha algumas orientações para a formação contínua. Por exemplo, as instituições de formação de professores tinham a obrigação de gastar 10 % do seu orçamento em programas de formação contínua no domínio da literacia de leitura. Desde 2009, o novo ponto de coordenação LITERACY ⁽⁶¹⁾ coordena todos os programas de formação contínua em toda a Áustria, sendo igualmente responsável por manter todos os professores a par das novidades relacionadas com todos os aspectos da literacia (incluindo a leitura, a expressão escrita e a utilização de novos meios). Na Noruega, os professores podem frequentar um curso de ensino superior sobre o ensino da leitura que vale 60 créditos.

Alguns países desenvolvem estratégias globais para melhorar os conhecimentos dos alunos a nível da língua de instrução (e não apenas as competências de leitura). É o caso da Bélgica (comunidade flamenga) desde 2007 e Portugal desde 2006. Neste país, a formação inicial de professores e os programas de formação contínua estão na base da estratégia do programa e das acções dirigidas aos alunos das escolas do primeiro ciclo.

A Dinamarca, a Irlanda e Malta comunicaram ter uma oferta recorrente de programas de formação contínua específicos no domínio da literacia de leitura. Na Dinamarca, estes programas oferecem cursos de formação para professores especialistas em leitura (*Laesevejleder*) (ver secção 2.3.5). Na Irlanda, as orientações e a formação profissional para professores do nível CITE 1 em matéria de leitura englobam as áreas-chave da fluência de leitura, compreensão da leitura e leitura no contexto da Língua Inglesa como língua suplementar. O programa dirigido aos professores do nível CITE 2 visa a sensibilização para o impacto das competências gerais de literacia. Além da sensibilização para a literacia de leitura na aprendizagem em todas as áreas curriculares, apresenta aos

⁽⁶⁰⁾ Ver *Números-Chave da Educação*, capítulo D, secção sobre professores.

⁽⁶¹⁾ <http://www.literacy.at>

professores e permite-lhes ter experiência com uma série de estratégias de apoio ao desenvolvimento da literacia de leitura e aperfeiçoamento num contexto escolar. Refira-se, ainda, o programa “Reading Recovery” (ver secção 2.3.5). Em Malta, todos os professores do 1.º ao 3.º ano de escolaridade são obrigados a frequentar formação em serviço sobre o ensino e a avaliação de competências essenciais de literacia.

Em alguns países, como a Espanha, a Lituânia, a Polónia e a Eslovénia, alguns programas de formação contínua no domínio da literacia de leitura são dirigidos a todos os professores, em vez de se centrarem apenas nos professores que leccionam a língua de instrução. Na Bélgica (comunidade flamenga), a estratégia global atrás mencionada incentiva os professores de todas as disciplinas a assumirem responsabilidade parcial pela melhoria das competências linguísticas dos alunos.

Alguns países comunicaram ter programas de formação contínua adaptados às necessidades dos professores, cujo levantamento é efectuado através de testes aos alunos. Existem iniciativas deste tipo na Bélgica (comunidade germanófona) e na Áustria. No Reino Unido (Irlanda do Norte), o Curriculum Advisory and Support Service (CASS) coordena o programa “Raising Achievement” (em literacia), que presta apoio à medida das necessidades das escolas sob a forma de formação em serviço. Estas actividades baseiam-se em planos de aperfeiçoamento específicos de cada escola. Iniciativas como esta, que demonstram uma abordagem ascendente, podem também ajudar a criar uma dimensão colectiva da formação contínua nas escolas (pelo menos entre os profissionais com a responsabilidade da literacia na leitura). De acordo com a revisão bibliográfica (ver secção 2.1), é importante criar conhecimento partilhado entre os professores das escolas. No País de Gales, o programa “Basic Skills Cymru” apoia o desenvolvimento de projectos de investigação centrada na acção, que permitem aos professores realizar pequenos projectos de investigação na sala de aula. É disto exemplo um projecto-piloto de investigação centrada na acção intitulado “Teaching Reading” por intermédio da disciplina de Língua Galesa.

O reforço das competências para lidar com os alunos com dificuldades de leitura é também o ponto forte de alguns programas de formação contínua. Na Bélgica (comunidade francófona), em 2009/10, as entidades responsáveis pela organização da formação contínua criaram acções visando especificamente a literacia de leitura. O principal objectivo era a formação de professores do 1.º ciclo do ensino secundário para a detecção rápida de dificuldades de leitura e o desenvolvimento de estratégias de remediação. Na Alemanha, o Instituto para o Desenvolvimento da Qualidade nas Escolas de Schleswig-Holstein oferece um curso para directores de escolas e professores que visa promover a execução do projecto “Ninguém fica para trás – ler dá-te força”. Este projecto tem como objectivo dar apoio a alunos com dificuldades de leitura. No Reino Unido (Inglaterra), existe um curso em regime de ensino à distância (*e-learning*) para professores experientes, que os ajuda a identificar e a apoiar crianças com dislexia e outros problemas de fala, linguagem e comunicação. Este curso insere-se numa estratégia mais vasta intitulada “Removing Barriers to Achievement”, que foi lançada em 2004. No Chipre, acções de formação destinadas a dotar os professores das competências necessárias para ensinar literacia a vários níveis de ensino dirigem-se em especial aos professores do nível CITE 2 que são responsáveis pela aplicação do programa no domínio da “iliteracia funcional”.

Da Finlândia vem um exemplo de um programa de formação contínua centrado na literacia de leitura e nos novos meios. Em 2009, um programa de formação contínua intitulado “Ensino de Literacia de Leitura e Novas Redes Sociais”, propôs-se desenvolver novos métodos de ensino sem cadernos e canetas. Os alunos enviam os textos para a Web e utilizam as redes sociais para desenvolver as suas competências de literacia de leitura.

Desde 2001/02, existe em Espanha um curso sobre bibliotecas escolares destinado a professores de todos os níveis de ensino. Foi concebido para ajudar os professores a familiarizarem-se com o mundo da informação e das bibliotecas, oferecendo estratégias de ensino para o desenvolvimento das competências de literacia de leitura dos alunos em todas as áreas curriculares. Os professores recebem ainda formação para ensinar os alunos a trabalhar com várias fontes de informação, impressas e digitais.

Por último, em alguns países, existem programas completos de formação contínua sobre literacia de leitura que dão apoio à aplicação de novos currículos. Na Bélgica (comunidade germanófona), todos os professores têm de

frequentar um curso de formação sobre a aplicação do novo currículo de literacia de leitura. Em França, os novos currículos (2008) dedicam especial atenção à aprendizagem da leitura. Foram desenvolvidos alguns programas de formação contínua tendo em conta esta nova realidade. Em Setembro de 2009, foi também introduzido um novo currículo básico na Polónia e foram concebidos programas de formação contínua específicos para ajudar os professores a realizar a mudança. No Reino Unido (Escócia), a aplicação do “Currículo para a Excelência” (2004), com a grande importância que dedica à literacia (e à numeracia), é um indicador das áreas em destaque a nível da formação contínua. A literacia e a numeracia em todas as áreas curriculares também ocupam um lugar central na actividade do Learning and Teaching Scotland (LTS), o organismo nacional de apoio curricular e de apoio ao processo de ensino/aprendizagem. Este organismo tem organizado digressões por todo o país, para dar a conhecer aos professores os documentos do “Currículo para a Excelência”.

Conclusões

Os professores profissionalizados com bases sólidas no ensino da leitura são essenciais para os alunos que estão a aprender a ler e, também, para os alunos que lêem para aprender. Os elementos fundamentais a incluir na formação inicial de professores são bases de investigação e teoria, a preparação dos professores para utilizarem várias estratégias de ensino e materiais diversos, assim como técnicas de avaliação adequadas. Além disso, o equilíbrio e a coerência entre os conhecimentos teóricos e a experiência prática são também reconhecidos como características importantes dos programas de formação inicial de professores de leitura. Os professores certificados através de programas com as características atrás descritas terão melhores condições para proporcionar um ensino da leitura de alta qualidade e com êxito. Uma análise secundária dos dados do PIRLS 2006 também indicia que a ênfase nos métodos de ensino da leitura na formação inicial está relacionada com a eficácia no ensino da leitura.

A variação a nível da autonomia concedida às instituições de formação inicial de professores na Europa torna difícil apresentar um quadro pormenorizado do teor e da qualidade dos cursos de formação de professores. Contudo, dezoito países emitiram orientações a nível central directamente relacionadas com a preparação de futuros professores para o ensino da leitura. Assim, na maioria dos países, as políticas nacionais sublinham a importância de uma formação inicial adequada para os futuros professores que serão responsáveis pelo ensino da leitura. No entanto, nos restantes países, as instituições de formação inicial de professores poderão ter aspectos relacionados com o ensino da leitura nos seus programas, apesar da ausência de orientações centrais sobre esta matéria ou mesmo de requisitos de formação em determinados temas relacionados com a literacia.

Conjugar a investigação com o ensino é muito enriquecedor para a prática docente e, em dois terços dos países, as orientações centrais para a formação inicial de professores estipulam requisitos em relação à teoria e à prática da investigação no domínio educacional.

As orientações a nível central referem-se, em termos gerais, à preparação dos professores para o ensino da leitura. É pouco frequente as orientações estarem directamente relacionadas com aspectos específicos do ensino da leitura. Por exemplo, só em seis países ou regiões fazem referência específica à importância da capacidade de avaliação de competências de leitura. Contudo, a investigação realizada neste domínio indica que a avaliação dos professores é um elemento importante do ensino da leitura. Poderá ser mais eficaz do que a avaliação externa normalizada para determinar as razões exactas para um fraco desempenho em leitura (RAND RSG 2002).

A leitura de textos em formato electrónico através das tecnologias de comunicação actualmente disponíveis ganha cada vez mais importância na sociedade contemporânea. Tendo em conta a transformação da leitura, esta competência deve ser tida em conta na formação inicial de professores (IRA, 2009). Apesar destas tendências, só em cinco países existem orientações centrais com referências directas à formação que visa dotar os professores dos instrumentos necessários para aumentar a proficiência dos alunos na leitura através dos novos meios.

Só em três países existem recomendações a nível da formação inicial de professores relativas ao ensino da leitura que se aplicam aos futuros professores de outras disciplinas além da língua de instrução. Esta constatação parece estar desfasada da crescente consciência de que o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos é um aspecto importante para os professores de outras disciplinas além da língua de instrução.

Os estudos internacionais de avaliação dos alunos revelam que um número importante de alunos no quarto ano de escolaridade e de alunos com 15 anos não possuem as competências básicas de literacia de leitura. É essencial lidar com as dificuldades de leitura logo que elas se manifestam, para dar aos alunos a oportunidade de se tornarem leitores competentes. Os sistemas educativos dispõem de muitas formas diferentes para dar resposta às necessidades destas crianças. Uma opção consiste em colocar à disposição das escolas professores especializados em literacia de leitura. Apenas quatro países (Dinamarca, Irlanda, Reino Unido e Noruega) desenvolveram, até ao momento, habilitações que permitem aos professores profissionalizados aprofundar a sua especialização no ensino de competências de literacia na leitura. Além disso, as orientações relacionadas com cursos específicos sobre medidas para lidar com as dificuldades de leitura aplicam-se normalmente à formação inicial de professores para o ensino primário (CITE 1) e não tanto ao ensino secundário inferior (CITE 2).

A formação inicial de professores é necessária para o acesso à profissão, mas a formação contínua é essencial para a manutenção e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas eficazes. É, por isso, muito bom sinal que a participação em acções de formação contínua seja muito comum entre os professores dos países europeus. Dados de inquéritos indicam que pelo menos 90 % dos professores do nível CITE 2 que são responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura frequentaram, no mínimo, uma acção de formação contínua nos últimos 18 meses. No entanto, os formatos mais comuns das acções de formação profissional são cursos breves e isolados, *workshops* ou conferências. São muito menos comuns formatos mais proveitosos e contínuos de formação profissional a longo prazo, como a investigação ou a criação de redes profissionais. Em média, na UE, 40 % dos professores de disciplinas relacionadas com a leitura participam em projectos de investigação em educação, embora em vários países a percentagem seja muito baixa (Hungria, Eslováquia e Noruega). As formas colaborativas de formação contínua (actividades de partilha de conhecimentos ou aprendizagem com os pares) são mais comuns na Europa Central e Oriental do que no resto da Europa. No entanto, são actividades com potencial para melhorar o ensino de competências de literacia de leitura.

CAPÍTULO 3: PROMOÇÃO DA LEITURA FORA DO AMBIENTE ESCOLAR

Não é só na escola que se aprende a ler e se aperfeiçoam as competências de leitura. Há muitos outros contextos e ambientes, fora da escola, em que isso também acontece. Por conseguinte, a escolarização não é o único factor que influencia o desenvolvimento da leitura. Pais que gostam de ler e pretendem partilhar esse prazer com os filhos promovem atitudes positivas em relação à leitura. Actividades de literacia precoce, em casa, criam uma base para as crianças aprenderem a escrever na escola. Mais tarde, a leitura nos tempos livres e a leitura por prazer reforçam capacidades que, por sua vez, aumentam o volume de leitura das crianças. E quem mais lê, melhor leitor se torna. Viver numa casa e num ambiente familiar rodeado de livros, com jornais e revistas à disposição, são importantes factores para o reforço das competências de literacia na leitura. Em sentido mais lato, viver num ambiente em que a leitura é valorizada é essencial para uma criança se tornar um leitor competente.

Os factores escolares que influenciam a aquisição de competências de leitura, ou seja, os métodos de ensino e a formação de professores, foram alvo de uma análise aprofundada em secções anteriores do estudo. Este capítulo final sai da escola e lança um olhar para a sociedade em geral. Começa com uma síntese da bibliografia académica dedicada aos factores extra-escolares que influenciam a aquisição de competências de leitura. O ambiente em casa, as actividades de literacia dos pais e o interesse pela leitura são os principais temas em análise. Estas influências são também ilustradas com recurso aos resultados dos estudos internacionais sobre as aquisições dos alunos.

Os esforços para a promoção da leitura nos países europeus constituem a parte principal da análise e do debate. O objectivo da promoção da leitura fora do ambiente escolar consiste em criar condições de aprendizagem óptimas para as crianças, os adolescentes e os adultos, assim como dar resposta às necessidades daqueles que possam beneficiar de apoio suplementar a nível da literacia. Alguns países desenvolveram estratégias globais para a promoção da leitura e muitos criaram um organismo coordenador nacional para este efeito. Na larga maioria dos países existem programas de larga escala subvencionados pelo Estado para a promoção da leitura, sendo apresentados alguns exemplos na última parte deste capítulo.

3.1. Análise da bibliografia académica dedicada aos factores extra-escolares que influenciam a aquisição de competências de leitura.

A presente revisão bibliográfica versa dois dos factores extra-escolares amplamente debatidos que afectam o desenvolvimento e a aquisição de competências de leitura: o ambiente em casa e a leitura nos tempos livres. Além disso, analisa brevemente os resultados da investigação no domínio do impacto do multimédia (computadores, programas especiais de leitura e televisão) e das bibliotecas na leitura.

Ambiente e literacia familiar

As actividades de literacia desenvolvidas pelos pais em casa são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de leitura das crianças, em especial antes de começarem a escola. A participação dos pais na educação dos filhos, em geral, e no desenvolvimento das competências de literacia dos filhos, em particular, influencia a motivação e as aquisições a nível da leitura. Tendo em conta que o ambiente e a literacia familiar têm mais impacto nos primeiros anos de vida das crianças, será esse o principal enfoque da presente secção.

Os pais podem ter uma grande influência nas aquisições dos seus filhos a nível educativo, se apoiarem a sua aprendizagem em casa. Estudos longitudinais confirmam a existência de uma forte ligação entre a participação habitual dos pais em actividades de aprendizagem em casa e o desenvolvimento intelectual e

social das crianças (Harris e Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001). Embora a participação e o apoio dos pais tenham mais impacto no início da infância, continuam a exercer uma forte influência nos resultados dos seus filhos a nível educacional e de literacia na adolescência (Desforges e Abouchaar, 2003).

A participação dos pais é particularmente importante para o desenvolvimento das competências de leitura das crianças (Brooks et al., 2008; McElvany e Steensel, 2009; McElvany et al., 2010; Steensel, 2009). Os resultados do estudo sobre literacia precoce do National Early Literacy Panel (NELP, 2008) indicam que as actividades de leitura realizadas pelos pais, em casa, contribuem para o desenvolvimento das competências linguísticas orais das crianças e das suas capacidades cognitivas em geral. Outros estudos encontraram uma ligação positiva entre a participação dos pais e as competências precoces de leitura de palavras e a fluência das crianças (Sénéchal e LeFevre, 2002), assim como as suas motivações para a leitura, o interesse pela leitura e o prazer de ler (Baker e Scher, 2002; Baker, Scher e Mackler, 1997).

Determinados tipos de actividades de literacia que os pais partilham com os filhos são mais eficazes do que outros. Sénéchal (2006) analisou três tipos de participação dos pais na sua meta-análise: ensino de competências de literacia específicas, pais que ouvem os filhos a ler e pais que lêem para os filhos. Os resultados demonstram que a participação dos pais tem, em geral, um efeito positivo na aquisição de competências de leitura. Os pais que ensinam competências de literacia específicas aos filhos – como o alfabeto, ler palavras e correspondências entre letras e sons – são duas vezes mais eficazes do que os pais que ouvem os filhos a ler e seis vezes mais eficazes do que os pais que lêem para os filhos. Estes resultados são aplicáveis às crianças em risco de terem dificuldades de leitura e às crianças que não correm esse risco. O estatuto socioeconómico não tem qualquer influência na eficácia das intervenções.

A participação dos pais pode ser apoiada por programas de literacia familiar. Estes programas podem ser organizados em função dos seguintes objectivos gerais (Nickse, 1991):

- competências, aquisições e/ou atitudes das crianças;
- interacções de literacia entre pais e filhos;
- aquisições, hábitos de literacia e confiança/auto-estima dos pais (esperando-se que os benefícios sejam extensíveis às crianças).

No final deste capítulo (ver secção 3.4.) é efectuada uma análise mais aprofundada de exemplos de programas de literacia dirigidos às famílias nos países europeus. A maioria desses programas centra-se no segundo aspecto, ou seja, o fomento das interacções entre pais e filhos. Os programas mais comuns são iniciativas de oferta de livros e a leitura em voz alta para crianças e com crianças.

Um número crescente de trabalhos de investigação aponta as vantagens evidentes dos programas de literacia familiar para as competências de leitura, as aquisições e as atitudes das crianças. No seu conjunto, estas conclusões indicam que os pais podem dar contributos muito diversos para o desenvolvimento das competências de literacia dos seus filhos mais jovens e que diferentes abordagens têm influência no desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para a leitura (NELP, 2008).

Leitura nos tempos livres e leitura por prazer

As actividades de investigação e as políticas na área da literacia na leitura têm, tradicionalmente, centrado as suas atenções nos aspectos cognitivos da leitura, como o reconhecimento de palavras e a compreensão da leitura. No entanto, existem cada vez mais provas de que outro factor importante subjacente às diferenças a nível da aquisição de competências de leitura das crianças é a leitura nos tempos livres e a leitura por prazer.

Tem sido sistematicamente demonstrado que quem mais lê, melhor leitor se torna. Com o aumento do volume de leitura, também a capacidade de ler melhora, o que, por sua vez, incentiva a ler mais (Cunningham e Stanovich, 1998). Além disso, Clark e Rumbold demonstraram na sua meta-análise (2006) que existe uma ligação positiva entre ler por prazer e a compreensão dos textos e a gramática, a vastidão do vocabulário, o reforço da autoconfiança como leitor e o prazer de ler numa fase posterior da vida.

Na tentativa de desvendar os motivos pelos quais algumas pessoas lêem mais nos seus tempos livres do que outras, alguns investigadores apontaram para a importância da motivação para a leitura. Guthrie e Wigfield (2000, p. 405) elaboraram a seguinte definição de motivação: “os objectivos, os valores e as convicções individuais em relação aos temas, processos e resultados da leitura”. Os autores defendem que a motivação para a leitura é determinante para o “efeito Matthew” (Stanovich, 1986): o reforço das competências é motivador e um alto nível de motivação leva a um maior número de leituras, o que, por sua vez, melhora a aquisição de competências.

A motivação para a leitura é influenciada pelo ambiente de leitura e pela cultura em que o leitor se insere. Strommen e Mates (2004) concluíram que as crianças e os adolescentes, que lêem nos seus tempos livres, se consideram membros de uma comunidade de leitores, que interage socialmente em torno dos livros e partilha o gosto pela leitura. De facto, muitas vezes, a melhor forma de outros leitores — como os pais, amigos e professores — incutirem hábitos de leitura consiste em funcionarem como modelos, demonstrando o prazer que se pode retirar da leitura (Sheldrick-Ross, McKechnie e Rothbauer, 2005).

Também existe uma ligação entre o que se escolhe para ler e a motivação (Krashen, 1993) e as aquisições (Hung, 1996, 1997). Os estudos demonstram que, fora do ambiente escolar, as crianças e adolescentes lêem materiais dos mais diversos tipos, entre os quais textos que nem sequer são considerados material de leitura. Por exemplo, o inquérito “Reading Connects” lançado pelo National Literacy Trust no Reino Unido (Clark e Foster, 2005) revelou que as revistas, os sítios Web, as mensagens de texto e os livros/revistas sobre os programas de TV eram as leituras de eleição dos alunos fora da sala de aula. Mais de metade dos alunos também indicou ler regularmente mensagens de correio electrónico, banda desenhada e jornais.

Os estudos internacionais sobre as aquisições dos alunos (por exemplo, PISA e PIRLS) permitem fazer comparações entre países no que se refere ao interesse dos alunos pela leitura, aos materiais de leitura mais lidos e à frequência com que lêem. As principais conclusões e algumas diferenças de relevo são realçadas na secção seguinte (ver secção 3.2).

O papel do multimédia

Os hábitos de leitura das crianças e dos adolescentes estão a mudar. Assiste-se a uma transição da tradicional leitura de livros por prazer para novas oportunidades de leitura criadas pela Internet e outros sistemas multimédia. Os computadores e outros dispositivos, que permitem apresentar uma combinação de texto, imagens, filmes e sons, são instrumentos muito comuns, que podem ser utilizados para apoiar o desenvolvimento das competências de leitura das crianças.

Um estudo recente realizado no Reino Unido (Clark, Osborne e Dugdale, 2009) mostra que os materiais de base tecnológica são os mais lidos; quase dois terços das crianças e adolescentes lêem sítios Web todas as semanas. Metade dos inquiridos também lê blogues, sítios Web de redes sociais e mensagens de correio electrónico todas as semanas. Os alunos do ensino secundário (CITE 2 e 3) lêem mais materiais de base tecnológica do que os alunos do ensino primário (CITE 1), em especial sítios Web, blogues e sítios Web de redes sociais.

Alguns estudos indicam que a utilização de computadores é benéfica para o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças. Haugland (1992) concluiu que as crianças expostas a software adequado ao seu nível

de desenvolvimento demonstraram ganhos significativos em termos de competências cognitivas, verbais e não verbais. Li e Atkins (2004) concluíram que a utilização de computadores em casa promove o desenvolvimento de competências cognitivas e psicomotoras nas crianças mais jovens, mesmo quando são tidas em consideração as diferenças ao nível da etapa do desenvolvimento em que as crianças se encontram e do estatuto socioeconómico das famílias. Além disso, em relação aos alunos do ensino secundário superior (CITE 39, Nævdal (2007) concluiu que as aquisições em Língua Inglesa eram maiores quando os alunos passavam mais tempo ao computador em casa (ao efectuar ajustes em função do género, interesses do sujeito, deficiências de leitura e diferentes categorias de actividades no computador).

Há várias razões pelas quais os computadores podem contribuir para o desenvolvimento da leitura. O principal argumento a favor do computador é o facto de permitir uma aprendizagem individualizada: todas as crianças aprendem de forma independente e ao seu ritmo. Entre as vantagens mais específicas para o processo de aprender a ler conta-se o *feedback* imediato, a repetição e a retenção da atenção do aluno (Van Daal, 2008). As aplicações informáticas também podem ser utilizadas pelos pais que dão apoio aos filhos a nível do desenvolvimento da leitura. No entanto, falta investigação para avaliar se estas aplicações são mais eficazes do que, por exemplo, outros formatos mais tradicionais de actividades de literacia.

A televisão é outro aspecto dos novos meios que foi analisado, para determinar o seu efeito na leitura. A “hipótese da leitura no ecrã” (Beentjes e van der Voort, 1988) defende que as crianças melhoram as suas competências de leitura por lerem textos e legendas na televisão. Contrariando esta hipótese, alguns relatórios de investigação analisam os efeitos inibidores da televisão, realçando o facto de as crianças poderem ser prejudicadas na aquisição de competências de leitura por verem televisão. Koolstra, Van der Voort e Van der Kamp (1997) encontraram elementos que corroboram ambas as hipóteses. Ao aplicarem um projecto longitudinal, concluíram que ver televisão tem um efeito inibidor a nível da compreensão da leitura, mas confirmaram as vantagens para o desenvolvimento das competências de decodificação que advêm da leitura das legendas. Segundo os investigadores, o efeito inibidor a nível da compreensão da leitura devia-se, em parte, à redução da leitura nos tempos livres e a atitudes negativas que as crianças desenvolviam em relação à leitura.

O efeito da televisão na leitura também pode estar associado aos tipos de programas que as crianças vêem e ao tempo que passam em frente ao televisor. Ennemoser e Schneider (2007) concluíram, num estudo longitudinal realizado na Alemanha, que assistir a programas educativos na televisão está positivamente correlacionado com a compreensão da leitura, ao passo que os programas de entretenimento exercem uma influência negativa. Sem grande surpresa, concluiu-se que os programas de televisão, que visam promover a literacia entre as crianças mais jovens, tinham um efeito positivo no desenvolvimento de determinadas competências de literacia específicas (Moses, 2008).

Apesar da mudança para uma realidade com mais oportunidades de leitura e aprendizagem através dos computadores, da Internet ou da televisão, é dedicada pouca atenção ao multimédia nos principais programas de promoção da leitura nos países europeus (ver secção 3.4). As iniciativas para aumentar a motivação e o interesse pela leitura continuam a privilegiar as obras de ficção.

Uma maior disponibilidade de dados de investigação poderia ajudar a esclarecer o impacto específico de determinados tipos de iniciativas no desenvolvimento da leitura. A literacia na leitura é influenciada por diversos factores inter-relacionados, que é difícil isolar. A secção seguinte apresenta os resultados de estudos internacionais sobre as aquisições dos alunos que ajudam a identificar melhor os factores que influenciam o desenvolvimento da leitura e as aquisições dos alunos.

3.2. Ambiente de leitura em casa, padrões de leitura e aquisições – Dados dos estudos internacionais de avaliação dos alunos

As atitudes em relação à leitura, o interesse pela leitura, os hábitos de leitura dos pais/tutores e o ambiente de leitura em casa são analisados no estudo PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Os ciclos do programa PISA (Programme for International Student Assessment) dedicados à leitura (2000 e 2009) também fornecem dados interessantes sobre os hábitos e o ambiente de leitura dos alunos. A presente secção apresenta alguns dos resultados mais importantes dos estudos PIRLS e PISA sobre a relação existente entre o interesse pela leitura e o ambiente educativo em casa, por um lado, e a aquisição de competências de leitura, por outro (para obter mais informação sobre os estudos, ver o capítulo “Aquisição da leitura: dados dos estudos internacionais”).

Este e outros importantes estudos internacionais de avaliação dos alunos confirmam os argumentos apresentados na secção anterior de que o interesse das crianças nas actividades de literacia está intimamente associado às suas capacidades de leitura (Elley, 1992; Mullis et al, 2003, 2007; OCDE, 2010d). O relatório internacional do PIRLS 2001 apresenta o seguinte resumo das conclusões: “os alunos que gostam de ler, normalmente, lêem mais e, assim, alargam o seu conhecimento de situações textuais, as suas experiências literárias e as suas competências de compreensão” (Mullis et al. 2003, p. 257).

Acesso a livros e actividades de literacia dos pais com os filhos

Os estudos PIRLS contemplam um inquérito para pais/tutores⁽⁶²⁾ que recolhe dados sobre diferentes características do ambiente em casa, que são consideradas importantes para compreender como as crianças aprendem a ler. Com vista a determinar quais são os factores do ambiente em casa que mais influenciam as aquisições dos alunos, foi efectuada uma regressão linear simples com os dados do PIRLS 2006 (ver Figura 3.1). As variáveis utilizadas podem ser agrupadas em duas categorias, usando a distinção de Bloom (1980):

1. Variáveis alteráveis: atitudes em relação à leitura, actividades de leitura com a criança e tempo despendido a ler e a ler por prazer;
2. Variáveis inalteráveis: nível profissional e de escolaridade mais elevado dos pais.

Sem grande surpresa, constatou-se que o efeito das variáveis inalteráveis foi bastante forte em todos os países, mesmo quando se controlam outras variáveis, nomeadamente o número de livros em casa e as actividades de leitura com a criança (ver Figura 3.1). O coeficiente de regressão médio na UE 27 situou-se em 0,19 no que se refere à profissão e em 0,13 no que se refere ao nível de escolaridade. Os efeitos do nível de escolaridade dos pais nas aquisições dos filhos foram significativos em todos os países europeus analisados, variando entre 0,07 na Letónia e 0,28 na Hungria. O nível profissional mais elevado dos pais mostrou-se irrelevante para as capacidades de leitura das crianças na Bulgária, em Espanha, em Itália, na Áustria, no Reino Unido (Inglaterra) e na Islândia, quando foram tidas em conta outras variáveis no modelo de regressão.

No entanto, as variáveis alteráveis também tiveram um efeito substancial no desempenho das crianças a nível da leitura. O ambiente de leitura, medido através do número de livros e do número de livros para crianças em casa, influenciou o desempenho dos alunos, mesmo tendo em conta as habilitações e a profissão dos pais. Curiosamente, o número de livros para crianças revelou-se mais importante do que o número de outros livros (os efeitos médios na UE 27 são, respectivamente, 0,12 e 0,09). Os efeitos do número de livros para crianças em casa foram significativos em todos os países europeus abrangidos pelo estudo, ao passo que a presença de livros em casa só foi significativa em alguns deles.

⁽⁶²⁾ Doravante designados apenas por “pais” até ao final do capítulo.

Nos países europeus estudados⁽⁶³⁾, 29 % dos agregados familiares com crianças no quarto ano de escolaridade tinham entre 26 e 50 livros para crianças, 23 % dos agregados familiares tinham entre 51 e 100 livros e 15 % dos pais comunicaram ter mais de 100 livros para crianças. No entanto, muitas crianças em países europeus tinham menos livros em casa, tendo 20 % dos pais declarado possuir entre 11 e 25 livros para crianças e 12 % tinham menos de 10 livros para crianças. Os alunos dos países escandinavos (Dinamarca, Suécia, Islândia e Noruega) e do Reino Unido são os que mais livros para crianças têm em casa. Os alunos da Europa Central e Oriental (com excepção da Hungria), da Itália e da Espanha são os que menos livros para crianças têm. Na Bulgária e na Roménia, a maioria dos alunos não tinha nenhum livro ou tinha menos de 10 livros para crianças (34 % e 41 %, respectivamente) (para obter os valores exactos por país, ver Mullis et al. 2007, p. 114-115).

⁽⁶³⁾ Aqui e no resto do capítulo, as médias da UE baseiam-se nos cálculos da Eurydice.

Figura 3.1: variáveis do ambiente em casa indicadoras da aquisição de competências de leitura dos alunos do quarto ano, 2006

	Intercepção	Interesse dos pais na leitura	Actividades de leitura com a criança	Número de livros em casa	Número de livros para crianças em casa	Nível mais elevado profissional	Nível mais elevado académico	Número de horas passadas a ler	Número de vezes passadas a ler por prazer
UE 27	0,12	0,08	0,09	0,09	0,12	-0,10	-0,13	0,02	0,03
BE fr	-0,38	0,05	0,08	0,05	0,19	-0,14	-0,15	-0,01	0,01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,07	0,08	0,01	0,07	-0,10	-0,18	0	0,02
BG	0,48	-0,01	-0,03	0,10	0,21	-0,06	-0,17	0,03	0,04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,08	0,05	0,07	-0,13	-0,11	-0,01	0,04
DE	0,31	0,06	0,03	0,02	0,23	-0,10	-0,14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0,13	0	0,12	0,11	0,10	-0,04	-0,13	0,01	0,02
FR	-0,10	0,08	0,05	0,04	0,16	-0,11	-0,15	0,02	0,03
IT	0,44	0,13	0,06	0,01	0,10	-0,02	-0,13	0,01	0,01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,13	0,03	0,09	0,03	0,20	-0,11	-0,07	0,01	0
LT	0,10	0,07	0,06	0,02	0,11	-0,08	-0,19	0,02	0,05
LU	0,42	0,01	0,03	0,15	0,18	-0,06	-0,09	0,06	0,02
HU	0,27	0,08	0,03	0,07	0,15	-0,06	-0,28	0,04	0,05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,24	0,10	0,08	0,01	0,08	-0,06	-0,12	-0,01	0,02
AT	0,16	0,06	0,09	0,10	0,18	-0,06	-0,12	0	0,04
PL	-0,01	0,12	0,14	0,04	0,13	-0,05	-0,24	-0,04	0,03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0,05	0,08	0,19	0,17	0,14	-0,19	-0,19	-0,06	0,01
SI	-0,12	0,06	0,06	0,02	0,16	-0,12	-0,21	0	0,03
SK	0,12	0,11	0,10	0,08	0,23	-0,12	-0,19	0	0,01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,08	0,06	0,07	0,11	0,07	-0,10	-0,16	0,01	0,03
UK-ENG	0,14	0,12	0,19	0,07	0,14	-0,05	-0,22	0,01	0,10
UK-SCT	-0,08	0,09	0,14	0,08	0,20	-0,16	-0,11	-0,11	0,02
IS	-0,44	0,03	0,18	0,04	0,15	-0,04	-0,17	-0,01	-0,01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0,68	0,06	0,08	0,05	0,15	-0,07	-0,18	-0,01	0,03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

Nota explicativa

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < ,05$) de zero são indicados a negrito.

O quadro mostra variáveis de regressão linear normalizadas com média de 0 e desvio-padrão de 1. Os coeficientes normalizados podem ser interpretados como correlações parciais entre a variável independente e dependente, tendo em conta as outras variáveis do modelo.

As variáveis independentes baseiam-se nas respostas dos pais/tutores ao inquérito “Learning to Read Survey”:

Interesse dos pais na leitura é um índice baseado na pergunta n.º 14, em que os pais/tutores indicam, através de uma escala de quatro níveis desde “concordo plenamente” até “discordo profundamente” a afirmações como: “Só leio se for absolutamente necessário” (pontuação invertida), “Gosto de falar sobre livros com outras pessoas”, “Gosto de ler nos meus tempos livres”, “Só leio se precisar de informação” (pontuação invertida) e “Ler é uma actividade importante na minha casa”.

A fiabilidade do índice é satisfatória: o alfa de Cronbach é igual a 0,81 a nível da UE e o menor alfa de um país é igual a 0,74.

Actividades de leitura com a criança é um índice baseado na pergunta n.º 2 “Antes de o seu filho ter começado o nível CITE 1, com que frequência alguém do seu agregado familiar realizava as seguintes actividades com ele?: ler livros, contar histórias, cantar canções, brincar com brinquedos do alfabeto, falar sobre o que fizeram, falar sobre o que leram, fazer jogos de palavras, escrever cartas ou palavras, ler sinais ou rótulos, visitar uma biblioteca (categorias de resposta: “frequentemente”, “ocasionalmente”, “nunca ou quase nunca”).

A fiabilidade do índice é satisfatória: o alfa de Cronbach é igual a 0,76 a nível da UE e o menor alfa de um país é igual a 0,70.

Número de livros em casa corresponde à pergunta n.º 15 “Quantos livros existem na sua casa?” (com as categorias de resposta [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] e “mais de 200”).

Número de livros para crianças em casa corresponde à pergunta n.º 16 “Aproximadamente quantos livros para crianças existem na sua casa? (não contar as revistas para crianças nem manuais escolares). Com as categorias de resposta [0-10], [11-25], [26-50], [51-100] e “mais de 100”.

Nível mais elevado profissional é uma variável obtida a partir do PIRLS com base nas categorias de resposta “profissional”, “pequeno empresário”, “administrativo”, “trabalhador qualificado”, “trabalhador não qualificado”, “nunca tive um emprego remunerado fora de casa” (por ordem descendente).

Nível mais elevado académico é uma variável obtida a partir do PIRLS com base nas categorias de resposta “concluí um curso universitário ou superior”, “concluí o pós-secundário, mas não a universidade”, “concluí o ensino secundário superior”, “concluí o ensino secundário inferior”, “ensino primário ou secundário inferior incompleto ou analfabeto” (da categoria mínima para máxima).

Número de horas passadas a ler corresponde à pergunta n.º 12 “Numa semana normal, quanto tempo passa normalmente a ler sozinho em casa, incluindo livros, revistas, jornais e materiais de trabalho?” Com as categorias de resposta “menos de uma hora por semana”, “1 a 5 horas por semana”, “6 a 10 horas por semana” e “mais de 10 horas por semana”.

Número de vezes passadas a ler por prazer corresponde à pergunta n.º 13 “Quando está em casa, com que frequência lê por prazer?” com as categorias de resposta “todos os dias ou quase todos os dias”, “uma ou duas vezes por semana”, “uma ou duas vezes por mês” e “nunca ou quase nunca”.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

As actividades de leitura dos pais com a criança também evidenciaram um efeito significativo (média da UE 27: 0,09)⁽⁶⁴⁾. Os efeitos foram significativos em todos os países, com excepção da Bulgária, da Alemanha e da Hungria. Noutros países, as crianças cujos pais lêem livros na sua companhia, contam histórias, cantam canções, brincam com brinquedos do alfabeto ou fazem jogos de palavras, etc., registaram, em média, aquisições de competências de leitura superiores às crianças com quem ninguém realizava estas actividades em casa. Os pais na Bélgica (comunidade flamenga) e no Luxemburgo foram os que comunicaram com mais frequência a realização de actividades de leitura com os seus filhos antes do início do ensino obrigatório.

O interesse dos pais na leitura (o prazer que os pais têm na leitura) teve um efeito significativo na aquisição de competências de leitura das crianças em mais de metade dos países abrangidos pelo estudo. Por último, o

⁽⁶⁴⁾ Também de acordo com o PISA 2009, os alunos cujos pais comunicaram ter lido um livro com os filhos “todos os dias ou quase todos os dias” ou “uma ou duas vezes por semana” durante o primeiro ano do ensino básico obtiveram melhores resultados no PISA 2009 do que os alunos cujos pais comunicaram que “nunca ou quase nunca” tinham lido um livro com os filhos ou apenas “uma ou duas vezes por semana” (OCDE, 2010c).

tempo passado a ler pelos adultos e a leitura por prazer não tiveram efeitos significativos. Por outras palavras, o investimento dos pais (disponibilização de livros para crianças e participação em actividades de literacia com os filhos), são mais importantes do que os hábitos de leitura dos adultos *per se*.

Tipos de material de leitura

Conforme foi referido na análise da bibliografia académica feita atrás, o que os alunos escolhem para ler está relacionado com a motivação para a leitura e com as aquisições. Os resultados do estudo indicam que as obras de ficção poderão ser o material de leitura mais importante para as crianças mais novas que estão a aprender a ler. No entanto, para adolescentes ou alunos que lêem para aprender, a diversidade de materiais de leitura parece ser essencial para adquirir proficiência em leitura.

Ler histórias ou romances foi actividade mais correlacionada com as aquisições dos alunos do quarto ano em comparação com outros tipos de materiais de leitura, como demonstram os dados do PIRLS 2006 (Mullis et al., 2007). Em média, na Europa, e na maioria dos países, com excepção da Espanha e da Hungria, os alunos que comunicaram ler romances e contos com mais frequência alcançaram melhores níveis de aquisições do que os que liam com menos frequência⁽⁶⁵⁾. Os alunos que nunca ou quase nunca liam contos ou romances alcançaram o nível de aquisições mais baixo na maioria dos países (Mullis et al. 2007, p. 147-151). Na Europa, a diferença média a nível de aquisições entre os alunos que liam romances ou contos todos os dias ou quase todos os dias e os alunos que nunca ou quase nunca os liam ascendeu a 28 pontos da escala de leitura do PIRLS (mais de um quarto do desvio-padrão internacional). Quase um terço dos alunos (30 %) comunicou ler contos ou romances fora da escola todos os dias ou quase todos os dias; 27% faziam-no pelo menos uma vez por semana. No entanto, quase um quarto das crianças (24 %) indicou nunca ou quase nunca ler um romance ou conto. As percentagens mais elevadas de alunos que comunicaram ler contos ou romances todos os dias ou quase todos os dias verificaram-se nos Países Baixos (45 %) e na Islândia (42 %). As proporções mais elevadas de alunos que não liam (cerca de 43 %) registaram-se em Itália e na Eslováquia. Ainda assim, em comparação com a avaliação anterior de 2001, que revelou uma percentagem ainda mais elevada de alunos que não liam em Itália, assistiu-se a uma melhoria significativa. Era menos comum a leitura de materiais informativos, tais como livros que explicam as coisas, revistas, jornais, etc. Além disso, a relação entre este tipo de leitura e a aquisição de competências de leitura é menos linear.

No caso dos alunos de 15 anos, a variedade dos materiais de leitura e o interesse pela leitura, eram muito importantes para desenvolver a proficiência em leitura, como sugerem os resultados do PISA 2000 e 2009 (OCDE 2002, 2010d). Os alunos que liam regularmente ficção e outros materiais, como revistas, jornais e obras não ficcionais, demonstraram tendência para obter resultados muito bons nos estudos sobre leitura. A leitura de banda desenhada não foi associada a um melhor desempenho em leitura. No entanto, os livros de banda desenhada podem ser úteis para incentivar os alunos menos motivados a experimentar outros materiais de leitura. Além disso, constatou-se um efeito positivo da leitura em linha, embora não tão acentuado como no caso dos textos impressos. Os alunos que liam textos em formato digital eram, em geral, leitores mais proficientes do que os alunos com poucas actividades de leitura em linha (OCDE, 2010d). Entre as actividades de leitura em linha conta-se a leitura de mensagens de correio electrónico, as conversas em linha, a leitura de notícias em linha, a utilização de dicionários ou enciclopédias em linha, a participação em discussões de grupo em linha e a pesquisa de informação em linha. Estes resultados indicam que os materiais normalmente

⁽⁶⁵⁾ Cálculos da Eurydice. A correlação entre a aquisição de competências de leitura e a frequência de leitura de romances fora da escola foi de -0,13 (erro padrão de 0,01) nos países da UE 27 participantes. A frequência da leitura de romances foi medida através das respostas dos alunos à pergunta "Com que frequência lê materiais deste tipo fora da escola?", opção (b) "Leio contos ou romances", com as categorias de resposta "todos os dias ou quase todos os dias", "uma ou duas vezes por semana", "uma ou duas vezes por mês" e "nunca ou quase nunca". A correlação é negativa por causa da codificação da frequência, da máxima para a mínima.

considerados inferiores à ficção nas escolas, tais como revistas, jornais e materiais de leitura em linha, podem contribuir de facto para os alunos se tornarem leitores mais proficientes. Alargar o leque de materiais de leitura fornecidos nas escolas poderia, por exemplo, revelar-se particularmente útil no reforço do interesse dos rapazes pela leitura, pois tradicionalmente têm menos interesse pela ficção do que as raparigas.

Os decisores políticos podem ter um papel activo nesta questão através da subsidiação dos livros para crianças, da sua distribuição às famílias mais carenciadas e do apoio a programas de literacia familiar. No caso dos adolescentes, é essencial promover o interesse pela leitura, em especial pela leitura de materiais diversos. A secção seguinte apresenta a infra-estrutura criada para promover a leitura fora do contexto escolar nos países europeus e apresenta vários exemplos de programas que visam fomentar o interesse pela leitura.

3.3. Políticas nacionais de promoção da leitura

A promoção da literacia de leitura na sociedade implica, normalmente, várias iniciativas ascendentes a cargo de uma série de organizações, tais como bibliotecas e redes de bibliotecas, organizações não governamentais, associações sem fins lucrativos e associações de leitores. Estes organismos organizam diversas actividades, tais como debates sobre livros, clubes de leitura, eventos temáticos com a presença de escritores nacionais e estrangeiros, exposições, feiras do livro, galardões e prémios, conferências de investigação, doação de livros, cursos e *workshops*, etc. Na secção seguinte são apresentados exemplos de iniciativas desse tipo (ver secção 3.4.). A nível central/nacional, essas iniciativas são normalmente apoiadas por diversos regimes de financiamento. Além disso, também é possível apoiar a promoção da leitura através da criação de organismos de coordenação e da adopção de estratégias para a promoção da literacia de leitura. Por conseguinte, a presente secção analisa os vários tipos de estruturas de apoio à literacia de leitura e apresenta exemplos de estratégias e organismos de coordenação nacionais.

Estratégias nacionais para a promoção da leitura

Vários países europeus (comunidade flamenga da Bélgica, Espanha, França, Lituânia, Hungria, Portugal e Noruega) adoptaram estratégias, programas ou planos específicos para aumentar os níveis de literacia. Os governos nacionais aprovam estes documentos e afectam fundos para a execução das acções propostas. O objectivo genérico das estratégias de promoção da literacia é exemplificado pela lei da leitura, do livro e das bibliotecas adoptada em 2007 em Espanha⁽⁶⁶⁾, que encara a leitura como “um instrumento básico para exercer o direito à educação e à cultura no contexto da sociedade da informação” e salienta a importância da leitura para a vida das pessoas, assim como a importância de promover o hábito da leitura na sociedade em geral. Mais concretamente, as estratégias nacionais asseguram o financiamento de vários programas de leitura e promovem a investigação no domínio da leitura, a cooperação e parcerias entre os diferentes intervenientes no sector da leitura, a formação de professores e o financiamento e a modernização das bibliotecas.

As estratégias podem visar toda a população ou centrar-se em grupos específicos com problemas a nível da literacia de leitura. O programa nacional de promoção da leitura na Lituânia (2006-2011)⁽⁶⁷⁾, a estratégia “País Leitor” da Hungria (2006/07-2013)⁽⁶⁸⁾ e o Plano Nacional de Leitura em Portugal (2006)⁽⁶⁹⁾ são iniciativas que abrangem toda a população, desde a infância à idade adulta. Noutros países, as estratégias estão mais focadas

⁽⁶⁶⁾ Lei espanhola da leitura, do livro e das bibliotecas (10/2007 de 22 de Junho): <http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁷⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁶⁸⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁶⁹⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

em determinados grupos. O “Plano operacional para o aumento da literacia” (2005-2011) da comunidade flamenga da Bélgica centra-se na literacia dos adultos e nas competências necessárias para o trabalho. O “Plano nacional para a promoção da leitura” (2001) em Espanha⁽⁷⁰⁾ dedicou especial atenção aos grupos vulneráveis (imigrantes, deficientes e reclusos). O “Plano para a prevenção da iliteracia” (2010), em França, centra-se na aquisição precoce de competências de literacia⁽⁷¹⁾. O principal objectivo do plano estratégico norueguês “Arranja tempo para a leitura!” (2003-2007)⁽⁷²⁾ consistia em melhorar as competências de leitura e a motivação para a leitura das crianças e adolescentes, em especial dos rapazes. Tinha um grande enfoque nas actividades de nível local: escolas e municípios iniciaram várias centenas de grandes e pequenos projectos para o ensino da leitura a todos os níveis, disponibilizando livros e incentivando à leitura e à utilização das bibliotecas escolares.

A maioria das estratégias europeias de promoção da leitura são razoavelmente recentes (adoptadas após o ano 2000). O plano estratégico norueguês foi concluído entre 2003 e 2007. Alguns países ainda estão na fase de concepção das suas estratégias para a leitura. Por exemplo, o programa romeno “Desenvolvimento das competências da leitura” encontra-se actualmente numa fase-piloto em sete condados. Com base nos seus resultados, será concluído e aplicado o “Programa nacional para o desenvolvimento de competências de leitura” a partir do ano lectivo de 2011/12. O Governo da Escócia também assumiu recentemente (Janeiro de 2010) um compromisso político de elaborar um plano de acção para a literacia (Governo da Escócia, 2010). Está, actualmente, a desenvolver o plano em consulta com os principais intervenientes, incluindo a Comissão para a Literacia⁽⁷³⁾.

Alguns países abandonaram o processo de desenvolvimento das estratégias devido a mudanças de governo ou das políticas de governação. A Dinamarca tem um relatório da comissão que foi criada para preparar o “Plano de acção nacional para a leitura”⁽⁷⁴⁾ datado do ano 2000. Embora a maioria das medidas propostas já tenha sido executada, não foi adoptado um plano nacional. A Estratégia Nacional de Literacia da Eslovénia⁽⁷⁵⁾, embora tenha sido aprovada por três importantes conselhos de peritos em matéria de educação em 2006, nunca foi aprovada a nível governamental e muitas medidas, nomeadamente a criação do Conselho Nacional para a Literacia, nunca foram postas em prática.

Na Letónia, nos Países Baixos, na Polónia, na Suécia e no Reino Unido, a promoção da leitura está integrada em estratégias mais vastas no domínio da cultura, da língua ou do desenvolvimento de competências. A importância da leitura varia bastante nessas estratégias. Por exemplo, as estratégias na Letónia fazem referência à leitura numas quantas frases breves, ao passo que na Polónia existe uma longa tradição da promoção específica da leitura no quadro da política cultural, o que se reflecte em extensas passagens.

Organismos nacionais para a promoção da leitura

Existem vários tipos diferentes de infra-estruturas nacionais para promover a leitura na Europa. Muitos países têm um organismo central ou nacional para a promoção da leitura, com um mandato explícito do Estado e financiamento assegurado pelos cofres públicos. Pode ser um organismo independente, uma secção de um ministério ou outra organização com uma função cultural mais vasta. Em alguns países, várias organizações influentes têm um mandato público para a promoção da leitura, ao passo que noutros a promoção da leitura está a cargo do sector não governamental.

⁽⁷⁰⁾ Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

⁽⁷¹⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽⁷²⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lesing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

⁽⁷³⁾ <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

⁽⁷⁴⁾ http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

⁽⁷⁵⁾ <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

Entre as funções normalmente desempenhadas pelos organismos nacionais, contam-se as seguintes:

- coordenar esforços no domínio da promoção da leitura, nomeadamente através da cooperação com as administrações públicas, com as organizações e as bibliotecas locais, com escolas de todos os tipos e níveis, com associações, fundações e profissionais do sector livreiro e do sector da promoção do livro e da leitura;
- financiar, desenvolver ou executar diversos eventos e programas literários (para obter mais informações, ver secção 3.4);
- incentivar a divulgação do património literário nacional, nomeadamente através da atribuição de apoios a autores e tradutores, da organização da participação em feiras do livro internacionais, da gestão de bases de dados bibliográficas e da distribuição de informação sobre os livros publicados no país.

Nos países em que são adoptadas estratégias, programas ou planos de leitura, os organismos nacionais são muitas vezes criados em resultado da estratégia e são responsáveis pela sua execução.

Em alguns países, os organismos nacionais de promoção da leitura também:

- desenvolvem os serviços das bibliotecas;
- registam, recolhem e publicam informação sobre actividades de promoção da leitura que se realizam no país (normalmente num sítio Web criado para esse efeito);
- fomentam ou realizam actividades educativas, projectos de investigação e conferências sobre leitura.

Foram criados organismos nacionais independentes, cujo principal objectivo é a promoção da leitura, na comunidade flamenga da Bélgica⁽⁷⁶⁾, na Dinamarca⁽⁷⁷⁾, na Grécia⁽⁷⁸⁾, em França⁽⁷⁹⁾, em Itália⁽⁸⁰⁾, nos Países Baixos⁽⁸¹⁾, na Polónia⁽⁸²⁾ e na Noruega⁽⁸³⁾. Estes organismos sem fins lucrativos foram criados pelos ministérios responsáveis, normalmente no âmbito das suas estratégias ou políticas de promoção da leitura. Por exemplo, o Centro Nacional do Livro da Grécia foi criado pelo Ministério da Cultura da Grécia com a missão de conceber e executar a política nacional de promoção dos livros e da leitura. As principais prioridades do centro são o fomento da leitura de livros na Grécia, a promoção e comercialização de livros gregos no estrangeiros e manter um registo da actividade do sector. A Agência Francesa Anti-Iliteracia promove o diálogo e é responsável por dirigir e coordenar as actividades das autoridades públicas e de outras organizações neste campo. Em conformidade com as orientações estabelecidas pelo Governo, determina as prioridades que são definidas para combater a iliteracia. Na Dinamarca e na Noruega, os centros de leitura têm como principais actividades a investigação no domínio da leitura e o desenvolvimento de material didáctico para professores e pais.

Existe uma unidade específica no ministério respectivo dedicada à promoção da leitura na comunidade francófona da Bélgica, em Espanha, em França, em Chipre, na Áustria e em Portugal. A Direcção da literatura e dos livros⁽⁸⁴⁾ na comunidade francófona da Bélgica dá apoio a vários grupos no domínio da leitura, incluindo autores, ilustradores, editores e bibliotecas. Além disso, é responsável pela promoção da leitura, da língua francesa e dos

⁽⁷⁶⁾ Fundação Flamenga para a Leitura: <http://www.stichtinglezen.be/>

⁽⁷⁷⁾ Centro Nacional de Leitura: <http://www.videnomlaesning.dk/> e Centro de Literatura Infantil: <http://www.cfb.dk/>

⁽⁷⁸⁾ Centro Nacional do Livro da Grécia: <http://www.ekebi.gr/>

⁽⁷⁹⁾ Agência Nacional Anti Iliteracia: <http://www.anlci.gouv.fr/>

⁽⁸⁰⁾ Centro para o Livro e para a Leitura: <http://www.cepell.it/>

⁽⁸¹⁾ Fundação Leitura: <http://www.lezen.nl/>

⁽⁸²⁾ Instituto do Livro: <http://www.instytutksiazki.pl/>

⁽⁸³⁾ Centro Nacional para o Ensino e a Investigação da Leitura: <http://lesesenteret.uis.no/>

⁽⁸⁴⁾ <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

dialectos locais. Em Espanha, existe uma Subdirecção para a promoção dos livros, da leitura e da literatura espanhola na Direcção-geral do livro, dos arquivos e das bibliotecas no Ministério da Cultura⁽⁸⁵⁾. Tem como missão o desenvolvimento de programas de promoção da leitura, o financiamento de actividades promocionais e a doação de livros e revistas científicas a bibliotecas públicas e outras instituições. A Comissão da Língua do Ministério da Educação e Cultura do Chipre dá orientações e sugestões para a promoção da leitura nas escolas, colabora com as bibliotecas, organiza feiras do livro e até decide que livros são adequados para as bibliotecas escolares. Na Áustria, um “Ponto de coordenação LITERACY”⁽⁸⁶⁾ no Ministério da Educação é um órgão director, que coopera com instituições de formação de professores e com as escolas. Além disso, colabora com outras instituições e organizações de promoção da leitura que também realizam e dão apoio a vários eventos de literacia, tais como feiras do livro, conferências sobre livros, conferências em bibliotecas, etc. O Observatório Nacional da Leitura da França⁽⁸⁷⁾ é uma unidade integrada no Ministério da Educação cuja principal missão é apoiar o ensino da língua nas escolas, mas também investiga as práticas de leitura dos adolescentes e, em geral, promove a leitura. A Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB)⁽⁸⁸⁾ em Portugal é um organismo sob a égide do Ministério da Cultura, que coordena e executa uma política integrada para a leitura, as bibliotecas e os livros (não escolares). Além de unidades dedicadas aos livros e às bibliotecas, também integra a Biblioteca Pública de Évora⁽⁸⁹⁾. É um organismo muito direccionado para a divulgação da literatura portuguesa e para o apoio aos autores portugueses.

As bibliotecas públicas são uma das formas mais usadas para promover os livros e a leitura entre as crianças e os adolescentes, e também entre os adultos. Em geral, as bibliotecas proporcionam acesso a uma grande variedade de livros, obras de ficção, informação e recursos de aprendizagem para toda a comunidade. Na sua capacidade de espaço neutral, aberto aos mais diversos utentes, assumem um papel central na promoção das competências de leitura. As orientações da UNESCO e da Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições para o desenvolvimento de serviços de bibliotecas públicas (IFLA/UNESCO, 2001) realçam o facto de as bibliotecas terem como missão facilitar o acesso a recursos informativos para o desenvolvimento pessoal e promover a leitura como uma actividade de lazer importante. Por conseguinte, em vários países europeus, as bibliotecas nacionais têm um mandato específico do Estado para coordenar iniciativas de promoção da leitura e planear actividades de formação dos leitores. As bibliotecas nacionais, ou uma unidade específica dessas instituições, são os organismos centrais para a promoção da leitura na Letónia e na Lituânia. A Biblioteca Nacional da Lituânia Martynas Mažvydas⁽⁹⁰⁾ é um centro nacional de cultura para a promoção da literacia e da leitura desde que foi criada, em 1919. A biblioteca gere actualmente a estratégia de promoção da leitura e um projecto de modernização das bibliotecas. Teve também a seu cargo o Ano Nacional da Leitura em 2008. Na Biblioteca Nacional da Letónia, o Centro de literatura infantil⁽⁹¹⁾ tem o objectivo específico de promover a leitura e os serviços das bibliotecas para crianças. A uma escala mais reduzida, a Mediateca⁽⁹²⁾ da comunidade germanófona da Bélgica desempenha uma função semelhante.

As bibliotecas promovem a leitura na sociedade de muitas formas. São realizados vários programas nas bibliotecas e através das mesmas, que visam incentivar as crianças e os adolescentes a ler e a desfrutar de uma ampla colecção de obras ficcionais e não ficcionais. Entre eles, contam-se concursos, clubes de leitura, visitas de autores e sessões com contadores de histórias. Além disso, as bibliotecas podem facilitar actividades de literacia em família através de feiras do livro, festivais e eventos similares, que reúnem pais e filhos muito jovens para ler por prazer (ver exemplos de iniciativas deste tipo na secção 3.4).

⁽⁸⁵⁾ <http://www.mcu.es/libro/index.html>

⁽⁸⁶⁾ <http://www.literacy.at/>

⁽⁸⁷⁾ <http://onl.inrp.fr/>

⁽⁸⁸⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽⁸⁹⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽⁹⁰⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽⁹¹⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽⁹²⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

A promoção da leitura pode estar integrada num programa mais alargado de actividades promocionais da cultura e das artes. Por exemplo, o Conselho das Artes da Suécia⁽⁹³⁾ tem a função mais alargada de execução da política cultural. Atribui subvenções para actividades de promoção da leitura a municípios, bibliotecas, escolas e outras organizações. É o organismo central para a recolha de estatísticas e de investigação e desenvolvimento na esfera cultural, incluindo as bibliotecas e a promoção da leitura.

Em alguns países, várias agências nacionais ou subnacionais participam na promoção dos livros e da leitura. No Reino Unido, por exemplo, existem várias organizações com um forte mandato do Estado. Na Escócia, o Scottish Book Trust⁽⁹⁴⁾ é a principal agência para a promoção da literatura, da leitura e da escrita na Escócia, ao passo que o Fórum da Literatura da Escócia⁽⁹⁵⁾ promove o património literário, a Biblioteca Nacional da Escócia⁽⁹⁶⁾ é um “baú do tesouro” do conhecimento da Escócia e o Conselho Escocês das Bibliotecas e da Informação⁽⁹⁷⁾ dá apoio ao sector das bibliotecas e da informação. Quando existem várias agências nacionais responsáveis pela promoção da leitura, existe o risco de duplicação de esforços. O relatório de auto-avaliação do Ano Nacional da Leitura 2008 em Inglaterra detectou uma “miríade de serviços e iniciativas com aparente sobreposição de competências e concorrendo entre si, que são prestados por organizações nacionais do sector da leitura” (Reading for Life 2010, p. 74).

O risco de fragmentação das tentativas de promoção da leitura é ainda maior nos estados federais. A Alemanha procura ultrapassar estes problemas através de uma iniciativa conjunta do Governo federal e dos governos dos estados para criar um portal (“A leitura na Alemanha”⁽⁹⁸⁾) para a promoção de competências de leitura fora do contexto escolar. O portal é administrado pelo Instituto Alemão para a Investigação Pedagógica Internacional (DIPF)⁽⁹⁹⁾, que tem um mandato mais alargado para fornecer informação sobre educação a nível nacional.

Não existe um organismo coordenador central claro para a promoção da literacia de leitura na Bulgária, na República Checa, na Estónia, na Irlanda, em Malta, na Roménia, na Eslovénia, na Eslováquia, na Finlândia, na Islândia, no Listenstaine e na Turquia. Todavia, essas funções podem ser desempenhadas por várias organizações, associações de leitura ou redes de bibliotecas. Por exemplo, na maioria dos países europeus existem associações de leitura não governamentais⁽¹⁰⁰⁾, que dão apoio aos profissionais de literacia por intermédio de uma grande variedade de recursos, divulgam a investigação e informações sobre a leitura e promovem o hábito da aprendizagem ao longo da vida. Na Hungria e na Eslovénia, estas associações voluntárias são importantes organismos coordenadores das actividades de promoção da leitura. Na Irlanda, os serviços de bibliotecas das autoridades locais desempenham um importante papel na promoção da leitura junto de todas as faixas etárias e a sua actividade é coordenada, a nível nacional, pelo Conselho das Bibliotecas.

A secção seguinte destaca exemplos concretos de diferentes tipos de iniciativas e programas desenvolvidos e executados pelos vários organismos coordenadores e organizações responsáveis pela promoção da leitura.

⁽⁹³⁾ <http://www.kulturradet.se/>

⁽⁹⁴⁾ <http://www.scottishbooktrust.com/>

⁽⁹⁵⁾ <http://www.booksfromscotland.com/>

⁽⁹⁶⁾ <http://www.nls.uk/>

⁽⁹⁷⁾ <http://www.slainte.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽⁹⁸⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽⁹⁹⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽¹⁰⁰⁾ Ver <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

3.4. Principais programas para a promoção da leitura na sociedade

Em quase todos os países europeus existem programas de larga escala para a promoção da leitura na sociedade. Estes programas são, em grande medida, financiados pelo erário público e executados na maior parte das regiões dos países⁽¹⁰¹⁾. Visam diferentes segmentos da população e usam várias abordagens para promover a leitura. Muitos deles foram desenvolvidos em resposta aos resultados de estudos nacionais e/ou internacionais, que revelaram lacunas a nível das competências de leitura da população. Os programas são normalmente controlados e avaliados pelos organismos que os coordenam. Trata-se, sobretudo, de programas permanentes que foram continuados nos últimos anos devido à capacidade que demonstraram para atrair um número elevado de participantes.

Seguem-se alguns exemplos destes programas de promoção da leitura. Foi pedido aos peritos nacionais que apresentassem cinco programas dos respectivos países, que foram depois classificados em função do grupo-alvo específico a que se destinam. Na maioria dos países existem programas em cada uma das categorias, sendo a Finlândia o único em que a maioria dos programas se centra mais especificamente nas pessoas com dificuldades de leitura.

Importa salientar que muitos países têm outros programas igualmente importantes, que não é possível apresentar aqui. A lista de programas não é exaustiva. Tem como objectivo apresentar uma síntese das mais importantes iniciativas levadas a cabo na Europa para fomentar a aquisição da leitura e incentivar a leitura por prazer. Além disso, em vários países, existem importantes iniciativas ascendentes de âmbito local ou regional que não podem ser aqui apresentadas, pois ultrapassam o âmbito do estudo.

Entre os principais programas para a promoção da leitura nos países europeus, há um grande número de programas **dirigidos a toda a população**. Alguns deles utilizam campanhas publicitárias e outros meios para promover a leitura. Por exemplo, o “Ano Nacional da Leitura 2008” no Reino Unido (Inglaterra) foi uma campanha nacional que contou com a colaboração de organizações de todo o sector, com vista a desenvolver uma cultura de leitura no país, promover a leitura na família e não só, bem como ajudar a criar uma nação de leitores. O País de Gales teve também o seu próprio “Ano Nacional da Leitura 2008”. Em Itália, realizou-se em 2009 uma campanha de sensibilização (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*) para reforçar a importância da leitura para o conhecimento, o crescimento e o desenvolvimento da personalidade. A campanha foi promovida através da televisão e da rádio, anúncios na imprensa e na Internet, e cartazes.

Outra característica importante dos programas dirigidos a toda a população é o seu enfoque na promoção de livros, por exemplo, através de eventos nacionais, como é o caso da “Semana do livro nacional e dias do livro infantil” na Hungria. Combina uma série de eventos em que os leitores são informados sobre livros publicados recentemente, encontram-se com os autores e debatem as obras desse ano. De igual modo, a “Feira do livro de Vilnius” é um importante certame cultural na Lituânia, que reúne leitores, autores, bibliotecários, editores, livreiros e outros especialistas para debater os livros e a importância da leitura na sociedade. Os livros são também promovidos através de clubes de leitura, que são vulgares, por exemplo, na Grécia e no Chipre. Na Polónia foram criados cerca de 600 “clubes de debate e leitura” desde 2007 com o objectivo de formar comunidades de leitores que gostem de ler e debater a literatura.

Como foi referido na secção anterior sobre políticas nacionais de promoção da leitura, vários países procuram incentivar toda a população a ler através da utilização de bibliotecas públicas. Na Áustria, por exemplo, durante uma campanha com a duração de uma semana (“A Áustria lê. Ponto-de-encontro na biblioteca”) as bibliotecas chamam a atenção para os prazeres da leitura organizando uma série de eventos como leituras em público, excursões literárias, exposições de livros e outras actividades culturais. Realizam-se programas

⁽¹⁰¹⁾ A lista completa de programas principais está disponível nos anexos.

semelhantes no Listenstaine (“Actividades de relações públicas da Biblioteca Nacional”) e em Portugal (“Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas”), organizando ambos oficinas, cursos de literatura e palestras, exposições, actuações, concertos, visitas-guiadas à biblioteca, etc. a fim de criar uma ampla publicidade para a leitura e as bibliotecas públicas.

Entre estes últimos programas, alguns visam melhorar os serviços das bibliotecas e torná-los mais cativantes para a população em geral através do desenvolvimento das infra-estruturas das bibliotecas e do reforço das competências do pessoal das bibliotecas. Em Espanha existe um bom exemplo deste tipo de programa (“Promoção das bibliotecas públicas”). O principal objectivo do programa é construir e modernizar edifícios, instalações e equipamento das bibliotecas públicas, a fim de as tornar mais confortáveis e atractivas, bem como para facilitar o acesso dos cidadãos à cultura, ao lazer, à educação e à informação. Em Itália, foi desenvolvido o “Serviço nacional de bibliotecas”. Congrega quase 4 000 bibliotecas públicas, organismos locais, universidades escolas, academias e instituições públicas e privadas num sistema cooperativo baseado numa rede nacional. Assim, embora as bibliotecas italianas sejam autónomas, estão unidas através do catálogo partilhado das colecções das bibliotecas participantes.

Vários outros países estão a executar programas que implicam a modernização das suas redes de bibliotecas através das TIC, como a Polónia (“Biblioteca +”) e a Lituânia (“Bibliotecas para a Inovação”). Na Escócia, foi criado um curso que confere um “Diploma em aplicações de TIC nas bibliotecas: desenvolvimento do apoio ao leitor”, a fim de dar qualificações em TIC aos funcionários das bibliotecas. Esta qualificação visa assegurar que as competências de “apoio ao leitor” dos funcionários das bibliotecas sejam adequadas para ajudar as pessoas a tirar pleno partido das oportunidades de leitura que agora estão disponíveis através dos mais recentes avanços da tecnologia.

Tal como sucede com os programas dirigidos a toda a população, existe um grande número de programas **dirigidos especificamente às crianças e aos adolescentes**. Adoptam, muitas vezes, uma abordagem interactiva em que as crianças começam por realizar actividades de leitura e, depois, debatem e comparam as suas leituras e votam para escolher o seu livro preferido. É o caso, por exemplo, na Letónia (“Júri infantil”) e nos Países Baixos (“Opinião e educação do gosto”). Estes programas têm como objectivo promover competências de leitura crítica nas crianças e nos adolescentes, mostrar respeito pelas suas opiniões e escolhas, bem como estimular o prazer da leitura entre eles. Em alguns países, os programas desta natureza tomam a forma de concursos e jogos. Na Roménia, por exemplo, realizam-se concursos no quadro da iniciativa “Círculos de literatura” para promover a leitura por lazer entre as crianças e os adolescentes. Já no Listenstaine é possível encontrar um programa que envolve jogos (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). As crianças recebem um passaporte e selos por cada livro que lêem. Além disso, foram concebidas cartas de jogar com informação biográfica dos autores, que são oferecidas como prémio às crianças após lerem um determinado número de livros.

Os programas de promoção da leitura dirigidos a crianças e adolescentes recorrem frequentemente às tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Um exemplo desta abordagem é um programa posto em prática na Estónia intitulado “Ler é divertido”, que visa motivar as crianças para lerem nos seus tempos livres. As crianças têm total liberdade para escolher os livros que querem ler e, depois, debatem e trocam ideias sobre os livros em linha. Existe um programa semelhante em Itália (*Laboratori*), que oferece uma série de actividades em linha e oficinas para as crianças e adolescentes com vista a promover os livros, a utilização das bibliotecas e uma cultura de leitura em torno de obras de ficção e de outros tipos.

Outro tipo de programas diferente depende do trabalho de voluntários para a promoção da leitura entre as crianças e os adolescentes. É o caso, por exemplo, do programa francês “Lire et faire lire”. Este programa visa fomentar a alegria da leitura através da cooperação intergeracional. Os voluntários, com mais de 50 anos, dedicam uma parte do seu tempo livre a pequenos grupos de crianças em centros de animação, infantários, bibliotecas, etc., lendo para crianças e com elas. Num programa existente em Portugal (“Promoção da Leitura

em Hospitais Pediátricos”), os voluntários oferecem livros e lêem-nos às crianças internadas em hospitais pediátricos, que estão temporariamente afastadas da sua escola e das suas famílias, a fim de promover o gosto pela leitura e hábitos de leitura em geral.

Os programas para a promoção da leitura entre as crianças e os adolescentes também são executados através das bibliotecas públicas e da sua colaboração com as escolas. Na Dinamarca, por exemplo, a “Campanha nacional de leitura para crianças em idade escolar” visa fomentar o prazer de ler entre as crianças através de diferentes tipos de concursos organizados pelas bibliotecas em colaboração com as escolas da região. As turmas participantes formam equipas e toda a turma apoia a equipa nas rondas locais, regionais e nacionais do torneio. Num programa da República Checa (“Já sou um leitor – Um livro para o 1.º ano”), os professores inscrevem os alunos do 1.º ano de escolaridade na biblioteca e em diversas actividades de promoção da leitura, tais como encontros com autores, exposições de livros, debates, actuações, etc. As crianças que participam nestas actividades recebem, numa cerimónia, um livro escrito de propósito para este fim. Outro exemplo é um programa na comunidade germanófona da Bélgica (*Leselotta Karotta*). Neste caso, uma boneca que “mora” na biblioteca pública escreve uma carta a todos os alunos do primeiro ano da escola primária que estão a aprender a ler e a escrever. Os alunos são incentivados a responder e a tornar-se correspondentes da boneca. No final do ano lectivo, os alunos são convidados a visitar a sua amiga na biblioteca e a ficar a conhecer a sua “casa” no meio dos livros.

Como foi referido na revisão bibliográfica, as actividades de literacia que os pais realizam com os filhos são essenciais para o desenvolvimento das capacidades de leitura das crianças. Por conseguinte, um grande número de programas de promoção da leitura é **dirigido às famílias** no seu conjunto. Os programas mais relevantes de literacia em família são os programas que oferecem livros, como o “Bookstart” (em todo o Reino Unido⁽¹⁰²⁾), que proporcionam conjuntos de livros gratuitos a todos os bebés ou crianças e ajudam os pais a inspirar, estimular e despertar nas crianças o gosto pela leitura e a lançar as bases de uma literacia precoce e da aprendizagem futura. Existem exemplos desses programas na Bélgica (comunidade germanófona), na Dinamarca, na Letónia e nos Países Baixos. Em alguns países, os programas “Bookstart” são complementados por outras actividades. Por exemplo, na Letónia e nos Países Baixos, contemplam excursões para toda a família às bibliotecas públicas. No Reino Unido, os programas de oferta de livros visam inspirar o gosto pela leitura através da oferta de livros gratuitos e materiais de orientação a todas as crianças em fases cruciais do seu desenvolvimento. Os programas são a longo prazo e progressivos, havendo o “Bookstart” para bebés e crianças em idade pré-escolar, o “Booktime” para crianças que acabam de entrar para a escola e o “Booked Up” para crianças no seu primeiro ano do ensino secundário. O “Letterbox Club” destina-se a crianças à guarda das autoridades locais.

Além disso, uma série de programas de literacia em família coloca a tónica na leitura em voz alta às crianças. Existem exemplos destes programas na República Checa (“Todos os checos lêem às crianças”) e na Polónia (“Toda a Polónia lê às crianças”). Ambos os programas se baseiam na noção de que ler em voz alta num ambiente acolhedor é uma forma eficaz de contribuir para o desenvolvimento emocional, psicológico e intelectual das crianças e, também, de criar um hábito de leitura que pode manter-se até à vida adulta. Em ambos os casos, não são só os pais que são incentivados a ler para os filhos, havendo também actores, cantores, escritores, desportistas, políticos, etc. que visitam as escolas, bibliotecas, livrarias e hospitais para ler livros diferentes às crianças. O programa polaco, pelo seu lado, está integrado numa campanha mais vasta, que complementa as actividades de leitura em casa com iniciativas nos meios de comunicação social e a participação de jardins-escola, escolas, comunidades locais e bibliotecas.

Outros programas de literacia em família dedicam-se integralmente a ajudar os pais com estratégias de apoio à literacia para os seus filhos, nomeadamente através de cursos de formação. Por exemplo, em Malta, as actividades das “Iniciativas de comunidade alargada” contemplam reuniões, seminários e outras actividades

(102) No Reino Unido (Escócia), em 2010, o programa “Bookstart” mudou de nome para “Bookbug”.

de aprendizagem dirigidas aos pais, para os ajudar a compreender as necessidades dos seus filhos quando encontram dificuldades no desenvolvimento da literacia. Em Portugal, no programa “Ler+ Dá Saúde”, os médicos dão aconselhamento aos pais durante as consultas de pediatria sobre a leitura e livros adequados, além de explicarem como estes podem ser importantes para o desenvolvimento das crianças.

Em alguns países europeus, existem iniciativas entre os principais programas de promoção da leitura **dirigidas a grupos específicos da população**. Centram-se, por exemplo, nas necessidades das crianças e dos adultos imigrantes para aprenderem a língua do país de acolhimento e para conseguirem ler com fluência nessa língua. É o caso na comunidade germanófono da Bélgica (*Multikulturelles Deutschatelier*), no Chipre (“Promoção da literacia”) e na Finlândia (“Formação em literacia de leitura para imigrantes adultos”). Outros programas visam famílias de contextos socioeconómicos desfavorecidos, como acontece em França (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville*), onde alunos voluntários dão apoio a famílias desfavorecidas cujos filhos tenham dificuldades na escola a nível do desenvolvimento de uma cultura de leitura, escrita e aprendizagem. Num programa semelhante na Eslovénia (“Ler para adquirir conhecimentos e por prazer”), conselheiros profissionais ajudam os pais com menos habilitações académicas e os seus filhos a nível da literacia. Na Turquia, existe um programa dirigido especificamente à literacia das raparigas e mulheres pobres e com poucas habilitações.

Noutros programas, a promoção da leitura é articulada com actividades populares, para chegar às crianças e aos adultos com problemas de literacia. Por exemplo, no Reino Unido (Inglaterra) existe a iniciativa “Jogar para o sucesso”. Visa contribuir para o reforço dos padrões educacionais, em especial ao nível da numeracia e da literacia, usando as instalações dos clubes e outros recintos desportivos. Também na Escócia existe um programa intitulado “Estrelas da Leitura da Primeira Liga Escocesa” que visa usar o poder de motivação do desporto, neste caso do futebol profissional, para cativar as famílias que precisam de apoio à literacia num ambiente positivo e agradável.

Entre os programas dirigidos a grupos específicos, existem ainda os que se destinam a crianças e adultos com dificuldades de leitura. Existem programas desse tipo na Finlândia (“Ponto de assistência à literacia de leitura”) e em Malta (“A leitura e o aluno com dislexia”). Outros programas procuram prevenir a iliteracia através de eventos de sensibilização, prevenção e formação. Existem programas desse tipo no Listenstaine (“Iliteracia – dificuldades de leitura e expressão escrita”) e na Turquia (“Campanha Nacional de Apoio à Educação”).

Conclusões

As actividades de leitura fora do ambiente formal de aprendizagem das escolas são cruciais para a formação de leitores plenamente competentes. Uma parte considerável da aprendizagem de competências de leitura e das actividades de leitura para aprender tem lugar fora do contexto formal do sistema educativo. Por conseguinte, quando se tenta melhorar os níveis de literacia na Europa, além do ensino da leitura nas escolas, é importante fomentar uma cultura de leitura generalizada.

Os países europeus investem um grande esforço na promoção da leitura. Existem numerosos programas de incentivo à leitura, tanto sob a forma de iniciativas ascendentes como acções com apoios estatais. Foram criados organismos nacionais para coordenar e financiar acções de promoção da leitura. Vários países adoptaram estratégias específicas para a promoção da leitura. Noutros, a promoção da leitura está integrada em estratégias mais vastas no domínio da cultura, da língua ou do desenvolvimento de competências.

O desenvolvimento da literacia na leitura começa em casa, com a família. As actividades de literacia dos pais com as crianças são fundamentais para o desenvolvimento de competências de literacia precoces. Os estudos internacionais indicam que as crianças cujos pais lêem livros na sua companhia, contam histórias, ensinam o alfabeto ou fazem jogos de palavras, etc., têm níveis de leitura superiores às crianças com quem ninguém

realiza estas actividades em casa. Por isso, muitos programas de literacia familiar nos países europeus prestam aconselhamento e dão formação aos pais, realçando na sua maioria a importância de os pais lerem em voz alta aos seus filhos. No entanto, os dados obtidos na investigação indicam que ler em voz alta às crianças não é suficiente. Os programas de literacia eficazes devem também ajudar os pais a ensinar determinadas competências de literacia aos seus filhos, bem como incentivá-los a ouvir os seus filhos ler em voz alta.

O acesso aos livros desde cedo e uma ampla variedade de materiais de leitura numa fase mais avançada da escola são essenciais para a formação de leitores proficientes. As crianças e os adolescentes devem ter ao seu dispor, em casa, um conjunto alargado de materiais de leitura adequados. Por conseguinte, alguns dos programas de literacia em família mais comuns nos países europeus são programas de oferta de livros, que começam com a oferta de conjuntos de livros a bebés recém-nascidos. Porém, os adolescentes também necessitam de ter acesso a várias opções de leitura, tanto na escola como em casa. Esta variedade é especialmente importante para os rapazes adolescentes, que, muitas vezes, têm menos interesse pela ficção do que as raparigas e poderão ter níveis de leitura mais baixos. No entanto, são raros os programas dirigidos especificamente aos rapazes entre os principais programas de promoção da leitura na Europa. Investimentos nas bibliotecas escolares e públicas, em termos de modernização das infra-estruturas, alargamento do leque de materiais disponíveis e tipos de serviços oferecidos, são exemplos dos esforços mais comuns para aumentar a variedade de oportunidades de leitura.

Quem gosta de ler, normalmente lê com mais frequência e, assim, melhora as suas competências de leitura e consegue retirar ainda maior prazer da leitura. Esta capacidade da literacia na leitura se reforçar a si própria pode ser um importante instrumento de inclusão social. Assim, a promoção da leitura como uma actividade recreativa útil é um dos principais objectivos da maioria das estratégias e programas nacionais.

Muitas iniciativas de promoção da leitura tomam a forma de actividades que, em geral, cativam sobretudo as pessoas que já se interessam pela leitura. Eventos como feiras do livro, a eleição de um livro preferido, encontros com autores, leituras em público e debates em clubes de leitura são actividades que provavelmente suscitarão o interesse dos leitores activos. No entanto, os resultados dos estudos indicam que cerca de um quarto dos alunos do quarto ano de escolaridade na Europa nunca leu um romance ou um conto. É evidente que estes segmentos da comunidade, com níveis de literacia muito baixos e que provavelmente não participam nos programas de leitura já existentes, exigem uma atenção especial. Embora já existam iniciativas nesse sentido em alguns países, este tipo de programas precisa de ser mais generalizado, a fim de levar as vantagens da leitura e, em última análise, das oportunidades a nível educacional e de emprego aos segmentos menos favorecidos da sociedade.

CONCLUSÕES GERAIS

A literacia na leitura assume uma importância crucial numa altura em que a sociedade e a economia se baseiam no conhecimento. No entanto, os estudos internacionais indicam claramente que os níveis de literacia de leitura dos alunos precisam de melhorar em muitos países. De facto, o ensino da leitura e de como ajudar os alunos a aperfeiçoar as suas competências de leitura é uma tarefa que requer grande esforço. Os decisores políticos no sector da educação e os professores responsáveis pelo ensino da leitura desempenham um papel fundamental no reforço dos níveis de literacia de leitura dos jovens na Europa. No entanto, para serem eficazes, os seus esforços devem estar integrados em estratégias mais amplas, que lidem com questões mais vastas.

As dificuldades de leitura devem-se a muitos factores, que radicam dentro e fora do sistema educativo. De acordo com os estudos internacionais, o contexto socioeconómico da família, as habilitações académicas dos pais e o facto de se ter de aprender a língua de instrução como uma segunda língua ou como uma língua suplementar são factores com uma grande influência no nível de aquisição da leitura dos alunos. Também o género é um factor relevante para explicar as diferenças ao nível das classificações em leitura entre os alunos, com as raparigas a obterem resultados sistematicamente melhores do que os rapazes. Outros factores com impacto na aquisição de competências de leitura decorrem das características estruturais dos sistemas educativo. Alterações ao nível dos sistemas, como o adiamento da idade em que os alunos são encaminhados para diferentes percursos ou vias, o aumento da frequência dos testes a nível nacional ou um alargamento do fosso socioeconómico entre as escolas, ajudam a explicar as variações a nível nacional registadas nas classificações alcançadas nos estudos PISA entre 2000 e 2009.

Estes aspectos mais gerais devem ser tidos em conta na formulação de recomendações claras sobre as abordagens mais indicadas para melhorar as competências de literacia na leitura. Normalmente, a melhoria resulta de uma conjugação de factores, que podem ser específicos a um determinado sistema educativo e a uma tradição. No entanto, o presente estudo demonstra que é possível tirar ensinamentos dos estudos internacionais e da investigação, bem como formular princípios gerais para o sucesso no ensino de competências de leitura que, se forem postos em prática, podem contribuir decisivamente para a melhoria das aquisições neste domínio. As conclusões que se seguem salientam os principais aspectos que carecem de uma análise mais aprofundada e indicam em que domínios é necessário promover novas iniciativas de investigação ou o desenvolvimento de políticas, a fim de aumentar os níveis de aquisições e reforçar a motivação das crianças e dos jovens na Europa para lerem mais.

Melhorar o ensino da leitura e aumentar o interesse pela leitura

A investigação académica no domínio do ensino da leitura está bastante avançada e indica que abordagens gerais e métodos de ensino específicos podem proporcionar um ensino da leitura de alta qualidade. Com algumas reservas, pode dizer-se que os currículos (ou documentos orientadores) elaborados a nível central nos países europeus reflectem relativamente bem este conhecimento, tanto em termos de aspectos cognitivos como do interesse pela leitura. No entanto, esta comparação é limitada em alguns aspectos, pois o enquadramento do ensino da leitura nos currículos nacionais varia de país para país devido às tradições nacionais de autonomia dos professores, bem como devido às diferenças a nível do contexto educativo mais geral. A ausência de orientações pormenorizadas para uma determinada área da prática nos documentos orientadores não implica que uma prática específica não se verifique na sala de aula. Muitas vezes, os professores convertem objectivos gerais em estratégias de ensino na sala de aula com recurso a uma série de materiais, tais como os programas oficiais, modelos de trabalho ou manuais. No entanto, antes de uma incursão nas questões relacionadas com o conteúdo, vale a pena reflectir sobre o nível de detalhe e o grau de clareza dos currículos nacionais, pois são factores que podem influenciar a qualidade do ensino.

Orientações curriculares demasiado rígidas sobre os conhecimentos que os alunos devem possuir em diferentes etapas podem impedir os professores de usar os métodos de ensino mais adequados às necessidades dos seus alunos. Em contrapartida, objectivos genéricos estabelecidos para o final de um nível de ensino podem levar a que não se preste a devida atenção às competências comuns que todos os alunos devem alcançar. Encontrar o equilíbrio certo entre orientações pormenorizadas e genéricas parece ser uma preocupação recorrente na política de educação, para a qual não existem respostas absolutas ou definitivas. A nível das políticas, observam-se movimentos em direcções opostas. Por exemplo, a Polónia aligeirou recentemente as suas orientações curriculares, a fim de dar mais autonomia aos professores. Em contrapartida, a Dinamarca, os Países Baixos e a Suécia acabam de introduzir objectivos mais pormenorizados a nível das competências básicas, nomeadamente a leitura, nas suas orientações gerais centradas em objectivos.

Aspectos cognitivos do ensino da leitura

Todos os currículos contêm orientações para os professores de educação pré-escolar que estipulam ou recomendam que os professores comecem a desenvolver as competências de literacia emergente que formam as bases para as crianças aprenderem a ler na escola primária. A maioria dos currículos para as crianças mais jovens e alunos do ensino primário (CITE 1) sublinha as várias competências que contribuem para uma descodificação fluente do texto escrito.

Nos documentos orientadores para o ensino primário (CITE 1) e o ensino secundário inferior (CITE 2), todos os países fixaram objectivos relacionados com a compreensão da leitura, que é uma área crucial do ensino da leitura. A grande maioria dos currículos do ensino primário (CITE 1) e do ensino secundário inferior (CITE 2) contêm alguns processos ou estratégias que visam melhorar a compreensão dos alunos. No entanto, apesar de os resultados da investigação serem favoráveis à utilização combinada de várias estratégias, apenas um terço dos países aponta nos seus documentos orientadores para o ensino primário (CITE 1) um leque alargado de cinco ou seis estratégias principais para melhorar a compreensão da leitura dos alunos. Além disso, duas das competências de mais alto nível para a compreensão da leitura, ou seja, a capacidade de os alunos corrigirem sozinhos os lapsos e reflectirem sobre as suas práticas de leitura, só são mencionadas em cerca de metade e um terço dos currículos, respectivamente. A nível do secundário inferior (CITE 2), ainda é mais rara a inclusão de recomendações nos documentos orientadores para os professores usarem um conjunto alargado de estratégias de compreensão ou a existência de referências às competências de compreensão de mais alto nível atrás referidas.

Interesse pela leitura

Além dos aspectos cognitivos, o interesse pela leitura é também um elemento crucial para se ser um bom leitor. A prática frequente da leitura melhora a capacidade de leitura. À medida que as experiências literárias dos alunos se vão alargando e a compreensão melhora, os alunos também se vão sentindo mais motivados para ler mais. O interesse dos alunos pela leitura nos tempos livres é um factor importante subjacente às diferenças a nível da aquisição de competências de leitura. Os resultados do PISA em 2000 e 2009 indiciam que o interesse pela leitura dos alunos tem potencial para nivelar as diferenças em termos de resultados entre os rapazes e raparigas, assim como entre alunos de diferentes estratos sociais.

Disponibilizar uma selecção diversificada de materiais de leitura aos alunos é uma importante forma de aumentar a sua motivação para a leitura, em particular dos alunos que já passaram as fases iniciais e estão prontos para usar a leitura para aprender. A maioria dos currículos sublinha a importância de desenvolver o prazer e o interesse dos alunos na leitura; além disso, apoia a utilização de um leque alargado de livros e outros materiais escritos no ensino da leitura. A tendência geral é para incentivar os professores a utilizar um conjunto alargado de obras ficcionais e não ficcionais, assim como outros materiais além de livros, como revistas e jornais, em vez de estarem apenas dependentes de um cânone tradicional de textos literários.

É também necessário apoiar o interesse pela leitura, sendo porventura mais importante ainda fazê-lo fora do contexto escolar. Embora aprender a ler seja uma das principais actividades do ensino primário (CITE 1), muitas actividades relacionadas com a leitura têm lugar fora do contexto formal de ensino. Promover as actividades de leitura em casa e criar um ambiente em que a leitura seja valorizada são factores muito importantes para formar leitores de alto nível. Existe na Europa uma miríade de programas de larga escala subvencionados pelo Estado para a promoção da leitura, tanto dirigidos à sociedade em geral como a segmentos específicos. No entanto, muitas iniciativas de promoção da leitura tomam a forma de actividades que, em geral, cativam sobretudo as pessoas que já se interessam pela leitura. Parecem ser raros os programas dirigidos aos grupos com baixos índices de literacia ou aos rapazes. Além disso, é dedicada pouca atenção às literacias multimédia nos principais programas de promoção da leitura nos países europeus, apesar da crescente importância que têm na vida dos alunos. As iniciativas para aumentar a motivação e o interesse pela leitura continuam a privilegiar as obras de ficção.

As actividades de literacia dos pais com as crianças são fundamentais para o desenvolvimento de competências de literacia precoces. Por isso, muitos programas de literacia familiar nos países europeus prestam aconselhamento e dão formação aos pais, realçando na sua maioria a importância de os pais lerem em voz alta aos seus filhos. No entanto, os dados obtidos na investigação indicam que ler em voz alta não é suficiente. Os programas de literacia eficazes devem também ajudar os pais a ensinar determinadas competências de literacia aos seus filhos, bem como incentivá-los a ouvir os seus filhos ler em voz alta.

Lidar com as dificuldades sentidas pelos leitores com dificuldades

Lidar com as dificuldades de aprendizagem a nível da leitura é uma preocupação generalizada na Europa. Os estudos internacionais mais recentes no domínio da leitura apontam para a existência de um número significativo de alunos com fraco desempenho entre os alunos do quarto ano do ensino primário (CITE 1) (PIRLS 2006) e os alunos de 15 anos (PISA 2009). O problema dos alunos com dificuldades de leitura não assume as mesmas proporções em todos os países. Neste contexto, os Estados-Membros da UE criaram um padrão de referência que apela à diminuição da percentagem do número de alunos de 15 anos com fracos resultados para valores abaixo de 15 % até 2020⁽¹⁰³⁾.

É provável que um ensino da leitura de alta qualidade se traduza em vantagens para todos os alunos, incluindo os que têm dificuldades de leitura. Ainda assim, é necessário lidar com as dificuldades sentidas pelos alunos nas diferentes etapas do processo de aprender a ler, utilizando métodos didácticos e de avaliação adequados, intervenções específicas e programas direccionados.

Quando os alunos sentem dificuldades de leitura e obtêm um fraco desempenho, há diversos factores relacionados com o contexto doméstico e familiar que podem contribuir para o problema. Um ensino de alta qualidade, incluindo a adopção de um ponto de vista orientado para a investigação, podem ajudar a mitigar estes factores. No entanto, de acordo com os dados do PIRLS, ainda se encontra bastante generalizada a noção de que os alunos acabarão por ultrapassar as dificuldades de leitura à medida que ganharem maturidade, o que abre caminho a uma estratégia de “esperar para ver”. Esta situação é particularmente evidente na Bélgica (comunidade francófona), em Itália, na Letónia, no Luxemburgo e na Áustria, o que sugere a necessidade de um esforço renovado na formação inicial e contínua dos professores para introduzir métodos mais proactivos de apoio aos alunos com dificuldades.

Intervenções intensivas em pequenos grupos, ou mesmo individuais, com objectivos específicos podem ajudar a ultrapassar vários tipos de dificuldades a nível do domínio das competências básicas de leitura ou do desenvolvimento da compreensão da leitura. Para a aplicação prática destas intervenções, muitas vezes é

⁽¹⁰³⁾ Conclusões do Conselho, de 12 de Maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (ET 2020), JO C 119 de 28.5.2009.

necessário pessoal de apoio suplementar para trabalhar com os alunos na sala de aula. No entanto, o actual modelo de apoio profissional para ajudar os professores a lidar com os alunos com dificuldades de leitura levanta algumas questões, tanto em termos de disponibilidade como do seu grau de especialização em ensino da leitura. Segundo o PIRLS 2006, cerca de 44 % dos alunos na UE tinham, pelo menos, um membro do pessoal suplementar disponível para dar apoio às vezes na sala de aula em articulação com o professor. No entanto, este valor compreende um assistente ou outro adulto que, muitas vezes, não tem formação no domínio específico das dificuldades de leitura. 75 % dos alunos do quarto ano de escolaridade nunca tiveram especialistas em leitura disponíveis para trabalhar no contexto da sala de aula. Na verdade, só em oito países europeus existem políticas em vigor que regulam a presença de profissionais especializados no ensino da leitura para ajudar os alunos com dificuldades de leitura, na sala de aula ou na escola. Nos outros países, outros profissionais, como terapeutas da fala ou psicólogos (educacionais), dão apoio aos professores, por vezes no contexto da sala de aula, mas normalmente fora da sala de aula e da escola.

A eficácia do apoio profissional pode também ser limitada devido aos procedimentos morosos e complexos que estão associados à sua organização. Pode decorrer um período considerável desde que são identificadas as dificuldades de leitura de um aluno e a disponibilização das medidas de apoio. No entanto, uma intervenção atempada e precoce é fundamental para lidar com as dificuldades de leitura, em especial porque estas dificuldades podem afectar a aprendizagem em quase todas as disciplinas e não apenas na língua de instrução.

A avaliação formativa realizada pelos professores é um aspecto fundamental do ensino da instrução. É um instrumento muito eficiente para ajudar a determinar onde se devem concentrar as atenções e para lidar com as dificuldades de leitura. No entanto, os resultados do PIRLS mais recentes levantaram algumas questões relacionadas com as competências de diagnóstico dos professores. Os professores tendem a subestimar ligeiramente o número de alunos que necessita de apoio suplementar em comparação com o número real de alunos com dificuldades de aprendizagem segundo as escalas de aquisições do PIRLS.

Estes resultados exigem que se faça um esforço adicional para dotar os professores dos conhecimentos e dos instrumentos específicos para avaliar a aquisição de competências de leitura dos alunos. A inclusão de escalas de aquisições de leitura nos currículos nacionais (actualmente apenas estão presentes nos currículos de um número limitado de países) poderia ser uma prática útil a este respeito. Este instrumento de avaliação único, partilhado por todos os docentes, poderia ajudar os professores responsáveis pelo ensino da leitura, pois contribui para aumentar a coerência entre anos de escolaridade e escolas em termos da definição dos principais marcos de literacia e, em alguns casos, estabelecendo quando os alunos devem atingir esses marcos. Além disso, entre as iniciativas com provas dadas que foram comunicadas pelos países para ajudar os alunos com dificuldades de leitura encontravam-se vários métodos e materiais didácticos concebidos para identificar as dificuldades de cada aluno e medir o seu progresso. Essas iniciativas poderiam também ser muito úteis noutros locais, se estivessem prontamente acessíveis e fossem utilizadas com um carácter sistemático.

Um ambiente de aprendizagem estimulante para professores que reflectem sobre as suas práticas

Um dos principais aspectos do ensino da leitura é a capacidade de os professores adoptarem uma postura de profissionais mais orientados para a investigação no que diz respeito às dificuldades de leitura. Por conseguinte, os professores necessitam de uma formação inicial adequada, que lhes dê bases sólidas no domínio da metodologia e da investigação no domínio da educação. Em particular, associar o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos à experiência prática parece ser uma forma muito eficaz de reformular ideias preconcebidas, que não são coerentes com um ensino eficaz da leitura, tais como atribuir as dificuldades apenas ao ambiente familiar. Os dados do PIRLS confirmam que existe uma correlação entre a ênfase em áreas pertinentes para o ensino da leitura durante a formação inicial de professores e boas práticas

em termos de ensino da leitura. Na maioria dos países europeus, a formação de professores é enquadrada por orientações centrais que fazem referência à preparação dos futuros professores para o ensino da leitura. Os países sem orientações centrais relativas a esta matéria também indicam que as instituições de ensino superior têm módulos ou cursos relacionados com o ensino da leitura. Tendo em conta a importância da formação inicial dos professores que serão responsáveis pelo ensino da leitura, é necessário acompanhar de perto práticas ou políticas como a contratação de professores sem habilitações formais, o desenvolvimento de percursos de formação alternativos em serviço ou não estabelecer a formação prática como um requisito.

A formação contínua é também fundamental para ajudar os professores a adoptar práticas orientadas para a investigação e que estimulem a reflexão. De acordo com os resultados da investigação académica, os formatos de formação contínua com maiores probabilidades de promoverem mudanças duradouras e positivas implicam uma perspectiva de longo prazo e criam oportunidades para os professores reflectirem sobre o seu próprio trabalho. Além disso, confirmam as vantagens da partilha de conhecimentos entre professores, o que conduz a uma abordagem colectiva à melhoria do ensino da leitura. No entanto, de acordo com os dados do TALIS, o formato mais comum das acções de formação contínua para professores de disciplinas relacionadas com a leitura são cursos breves e isolados, *workshops* ou conferências. Em média, na UE, são poucos os professores que comunicam ter participado em actividades orientadas para a investigação, actividades de partilha de conhecimentos ou aprendizagem com os pares.

A promoção de acções de formação contínua mais eficazes no domínio do ensino da leitura é um desafio para o futuro. Este estudo revelou práticas em alguns países que podem ajudar a reflectir sobre este desafio. Por exemplo, associar a progressão na carreira e os aumentos salariais à formação contínua é uma forma de incentivo à formação, incluir actividades de formação contínua nas estratégias nacionais para a melhoria das competências de leitura e criar organismos coordenadores nacionais para dar apoio a estas estratégias, assegurar a existência de oportunidades para os professores frequentarem cursos de pós-graduação que lhes permitam obter habilitações para serem especialistas em leitura, criar incentivos à participação dos professores em pequenos projectos de investigação centrada na acção com potencial significativo para melhorar as suas práticas de ensino e, por último, a existência de exemplos de boas práticas no domínio das redes de professores, tais como a partilha de conhecimentos e competências para um ensino eficaz, assim como a partilha de informação sobre as actividades usadas nas escolas com melhores desempenhos.

Leitores adolescentes

Um aspecto de relevo decorrente do estudo, que deve merecer a atenção dos investigadores, é o ensino de competências de leitura mais avançadas aos adolescentes. Em especial ao nível do ensino secundário inferior (CITE 2), o vocabulário técnico e especializado varia consoante as disciplinas, assim como os padrões de linguagem críticos para a compreensão. De acordo com as orientações curriculares na maioria dos países, os professores de todas as disciplinas do ensino secundário inferior (CITE 2) são responsáveis pela melhoria das capacidades de leitura dos seus alunos. No entanto, é pouco claro se este princípio assenta em bases suficientemente fortes. Por exemplo, a noção de ensino da leitura transcurricular sugere que todos os futuros professores, independentemente da disciplina, devem ter alguma formação no ensino da leitura. Neste momento, apenas a França, a Suécia e o Reino Unido dão recomendações às instituições de formação inicial de professores que são aplicáveis aos professores de outras disciplinas além da língua de instrução.

É necessário reforçar a investigação para perceber melhor a influência positiva que a utilização das TIC pode exercer na proficiência de leitura das crianças e adolescentes. Tendo em conta a crescente importância da leitura em linha para os adolescentes, a inclusão dos meios electrónicos nos currículos pode ser um factor importante para promover o seu interesse pela leitura. Na verdade, a larga maioria dos currículos menciona a utilização de textos digitais para o ensino da leitura. No entanto, embora a integração de competências digitais no ensino da leitura e de outras disciplinas esteja bem clara nos currículos centrais, para ser aplicada com eficácia poderão ser necessárias algumas mudanças a nível da formação de professores. Por exemplo, é

frequente as orientações centrais para as instituições de formação inicial de professores mencionarem os conhecimentos teóricos e práticos em TIC sem fazerem referência a competências específicas das disciplinas. Tendo em conta o seu potencial efeito na motivação para a leitura e, por conseguinte, no aperfeiçoamento das capacidades de leitura dos jovens, os decisores políticos devem tomar medidas suplementares para garantir que os professores disponham dos conhecimentos e das competências que são necessários para integrar os novos meios no ensino da leitura.

*
* *

A presente análise das principais questões relacionadas com a aprendizagem e o ensino da leitura, em particular, das políticas nacionais para a melhoria das aquisições de leitura e promoção da leitura na sociedade, identificou várias áreas fundamentais em que os decisores políticos podem intervir. Entre elas, reforçar os conhecimentos e as competências dos professores responsáveis pelo ensino da leitura, dar-lhes apoio suficiente para identificarem e lidarem com as dificuldades de leitura, garantir que os professores de todas as disciplinas (não apenas os que leccionam a língua de instrução) tenham um conhecimento adequado do ensino da leitura a nível teórico e prático, assim como promover a leitura fora do ambiente escolar de forma a promover o interesse dos alunos pela leitura, em especial dos rapazes.

Alguns países já estão à procura de respostas para algumas ou todas estas questões, quer por terem um sistema educativo que se insere numa cultura orientada para a promoção da igualdade a nível dos resultados educativos ou porque tomaram medidas específicas para elevar os índices de literacia de leitura. No entanto, este estudo demonstra que a literacia de leitura é influenciada por uma série de factores inter-relacionados e que, para se conseguir melhorar os níveis de literacia de leitura das crianças e jovens na Europa, deve haver uma abordagem combinada para resolver todas as principais questões salientadas no presente relatório.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. e Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OCDE.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, p. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. e Duffy, G.G., 2000. Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson e R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. e Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. e Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), p. 621-635.
- Baker, D. e LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. e Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), p. 239-269.
- Baker, L. e Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, p. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. e Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, p. 69-82.
- Ball, E.W. e Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, p. 49-66.
- Bast, J. e Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, p. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. e Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), p. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In: S.E. Israel e G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. Nova Iorque: Routledge. p. 323-46.

- Baye, A. et al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Em linha] Disponível em: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check= [Acesso em 16 de Dezembro de 2010].
- Beck, I., McKeown, M. e Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Nova Iorque, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. e Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), p. 389-413.
- Biancarosa, C. e Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. 2nd ed. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? [Compreensão da leitura: pode-se aprender e ensinar?]. In: M. Crahay e M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires* [Psicologia da aprendizagem escolar]. Bruxelas: De Boeck Université, p. 229-256.
- Biemiller, A. e Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, p. 498-520.
- Black, P. e William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), p. 7-74.
- Black, P.J. et al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. Londres, Reino Unido: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the EU. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, EU-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2*.
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), p. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), p. 67-84.
- Breen, R. e Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, p. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition. Londres: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. e Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. e Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), p. 107-139.

- Chall, J.S., Jacobs, V.A. e Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844).
- Clark, C. e Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londres: National Literacy Trust.
- Clark, C. e Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Disponível em: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Acesso em 28 de Outubro de 2009].
- Clark, C., Osborne, S. e Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. Londres: National Literacy Trust.
- Coiro, J. e Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), p. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, p. 47-56.
- Conselho da União Europeia, 2008 *Conclusões da Presidência, Conselho Europeu de Bruxelas, 13 e 14 de Março de 2008*. [pdf] Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/pt/ec/99430.pdf [Acesso em 28 de Setembro de 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies*. Nova Jérsei: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), p. 297-334.
- Cunningham, A.E. e Stanovich, K.E., 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, p. 934-45.
- Cunningham, A.E. e Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), p. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. e Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), p. 7-17.
- Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Pessoas com recursos específicos no ensino primário e secundário inferior].
- Darling-Hammond, L. e Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), p. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives*, 8. [Em linha] Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Acesso em 9 de Outubro de 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), p. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud—modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), p. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach*. [Em linha] Disponível em: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811> [Acesso em 25 de Novembro de 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. e Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), p. 318-33.
- de Jong, M.T. e Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, p. 147-64.
- de Jong, P. e van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), p. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), p. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools*. [pdf] Disponível em: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Acesso em 13 de Dezembro de 2010].
- Desforges, C. e Abouchaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londres: Department for Education and Skills.
- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. e Pearsons, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), p. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Números-Chave do Ensino das Línguas nas Escolas da Europa* Bruxelas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruxelas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. Bruxelas: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Bruxelas: Eurydice.

- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Bruxelas: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. e Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), p. 393-447.
- Ehri, L., et al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, p. 250-287.
- Elley, W.B., ed., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburgo: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. e Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, p. 349-368.
- Comissão Europeia, 2008a, *Quadro estratégico actualizado para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação*, Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Bruxelas, 16.12.2008, COM(2008) 865 final.
- Comissão Europeia, 2008b. *Migração e mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*, Livro verde, Bruxelas, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Documento de trabalho da Comissão. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia, 2008d. *Melhorar as competências para o século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*, Documento de trabalho da Comissão que acompanha a comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Bruxelas, COM(2008) 425. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Eurydice, 2008. *Níveis de Autonomia e Responsabilidades dos Professores na Europa* Bruxelas: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), p. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., et al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, p. 63-71.
- Foorman, B.R., et al., 1997b. The case for early reading interventions. In: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 243-264.
- Fuchs, D. e Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, p. 15-21.
- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und – Förderung. In A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, p. 66-82.

- Garbe, C., Holle, K. e Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Scientific report. Lueneburg, Alemanha: Universidade de Lueneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), p. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. e Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), p. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. e Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, p. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, p. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. In M. Harris and G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), p. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), p. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Disponível em: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf [Acesso: 10 de Maio de 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [Em linha] Disponível em: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Acesso: 10 de Maio de 2010].
- Guthrie, J.T. e Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. et al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, p. 306-32.
- Guthrie, J.T. e Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research* (Vol. III). Nova Iorque: Erlbaum, p. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. In: J.T. Guthrie, A.I. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. e Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, p. 343-366.

- Guthrie, J.T. et al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), p. 261-78.
- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. Londres: Sage Publications LDT.
- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. e Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report DCSF RW004. Londres: DCSF.
- Harris, T.L. e Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, p. 162-174.
- HMIE (Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)). 2002. *Preparing to Teach Literacy*. [Em linha] Disponível em: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Acesso: 10 de Maio de 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. e Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht? = PISA segundo PISA: PISA cumple o que promete?* Viena: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, p. 278-282.
- IFLA/UNESCO (Federação Interacional de Associações de Bibliotecas e Instituições/Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development*. Munique: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. e Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), p. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. e Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), p. 519-40.

- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis*. 2nd ed. Nova Iorque: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. e Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. e Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), p. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. e Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, p.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. e Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), p. 150-61.
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. e Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), p. 548-64.
- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, p. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. e Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, p.239-263.
- Lie, S. e Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), p. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. e Kennedy, A.M., eds., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. e Kennedy, A.M., eds., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. e Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. e Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van e Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, p. 178-192.
- McElvany, N., e Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, p. 418-433.

- Meichenbaum D. e Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. et al., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: Londres: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [Em linha] Disponível em: www.education.ie [Acesso: 29 de Julho de 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministério da Educação Nacional/Instituto de Investigação Educacional (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym [OCDE TALIS Ensino – Resultados do Inquérito 2008: A Polónia na perspectiva internacional]*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. In: P. McCardle and V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, p. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, p. 67-102.
- Mullis, I.V.S. et al., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), p.145-162.
- Myrberg, E. e Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), p.507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, p. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Nichols, W.D., Rupley, W.H. e Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), p. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2003. *The PISA 2003 assessment framework: reading, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2005a. *Formative Assessment – Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2005b. *Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, França: OCDE.
- OCDE, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007b. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010b. *The impact of the 1999 education reform in Poland. OECD Education Working Paper No. 49. EDU/WKP(2010)12*.
- OCDE, 2010c. *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010d. *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010e. *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OCDE.

- OCDE, 2010f. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OCDE.
- OCDE/UNESCO-UIS (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Instituto de Estatística), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Oktatáskutató és Fejleszt? Intézet [Instituto de Investigação e Desenvolvimento Educacional]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Relatório sobre o Ensino Público Húngaro 2006]: *Az Oktatás tartalma* [O Conteúdo do Ensino]. Disponível em: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Acesso em 14 de Fevereiro de 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. e Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, p. 235-54.
- Palincsar, A. e Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, p. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. e de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), p. 785-97.
- Phillips, B.M. e Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. In: M.J. Snowling e Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, p. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. *Evaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson e R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Study financed under DG Education and Culture: Research Programme SOCRATES.[pdf] Disponível em: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Acesso em 8 de Abril de 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. e Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), p. 192-204.
- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. Nova Iorque: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Disponível em: http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Acesso em 5 de Maio de 2010].

- Reinking, D. e Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, p. 395-411.
- Risko, V.J. et al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), p. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertação] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. e Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), p. 479-530.
- Rupley, W.H. e Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, p. 239-60.
- Scammacca, N., et al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In: B.K. Shapiro, P.J. Accardo e A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, p. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [Em linha] Disponível em: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Acesso em 26 de Outubro de 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [Comunicado de imprensa] Disponível em: <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Acesso em 14 de Julho de 2010].
- Senechal, M. e LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), p. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. e Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), p. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCechnie, L. e Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.

- Skolverket [Agência Nacional Sueca para a Educação], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Agência Nacional Sueca para a Educação (SE)], 2008. *Kursplanen - ett rättesnöre?* (Programas – instrumentos de orientação?). [Em linha] Disponível em: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Acesso em 18 de Abril de 2011].
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. e Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Disponível em: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Acesso em 8 de Abril de 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E, Burns, S.M. e Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Spencer, L. e Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), p. 1.
- Spörer, N. e Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), p. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. e Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), p. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. e McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), p. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, p. 360-407.
- Stanovitch, P. e Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, p. 62-66.
- Steiner-Khamsi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Disponível em: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamsi-tables-1-2003.pdf> [Acesso em 8 de Abril de 2011]
- Stoll, L. et al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, p. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), p. 99-103.
- Strommen, L. e Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, p. 188-200.

- Sylva, K. e Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), p. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), p. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), p. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), p. 387-407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, revised 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [Em linha] Disponível em: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Acesso: 10 de Maio de 2010].
- Torgerson, C.J., Brooks, G. e Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Londres: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. et al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), p. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, p. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), p. 55-64.
- Ústav pro informace ve vzdělávání [Instituto de Informação sobre Educação]. Rychlá šetření 3/2007 [Inquéritos Rápidos 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Programas-quadro de ensino e programas de acompanhamento]. [Em linha] Disponível em: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Acesso em 30 de Novembro de 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. e van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), p. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministério Flamengo da Educação e Formação (BE)], 2008. *Deperceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Bruxelas: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Acesso em 18 de Abril de 2011].
- Wayne, A.J. e Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, p. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [Em linha] Disponível em: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Acesso: 6 de Abril de 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.

- Wigfield, A. e Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, p. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), p. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, p. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. e Landeral, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
- Ziegler, J. e Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), p.429-36.

GLOSSÁRIO

Códigos de países

UE 27	União Europeia
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidade francesa
BE de	Bélgica – Comunidade germanófono
BE nl	Bélgica – Comunidade flamenga
BG	Bulgária
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemanha
EE	Estónia
IE	Irlanda
EL	Grécia
ES	Espanha
FR	França
IT	Itália
CY	Chipre
LV	Letónia
LT	Lituânia
LU	Luxemburgo
HU	Hungria
MT	Malta
NL	Países Baixos

AT	Áustria
PL	Polónia
PT	Portugal
RO	Roménia
SI	Eslovénia
SK	Eslováquia
FI	Finlândia
SE	Suécia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	País de Gales
UK-NIR	Irlanda do Norte
UK-SCT	Escócia
Países EFTA/EEE	Os três países da Associação Europeia de Comércio Livre (European Free Trade Association) que são membros do Espaço Económico Europeu
IS	Islândia
LI	Liechtenstein
NO	Noruega
País candidato	
TR	Turquia

Código estatístico

(:) Dados não disponíveis

Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE 1997)

A Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE) é um instrumento adequado para a compilação de estatísticas sobre educação a nível internacional. Integra duas variáveis de classificação cruzada: as áreas de estudo e os níveis de ensino, por um lado, e as dimensões complementares de orientação geral/profissional/pré-profissional e de finalidade (preparação para ingresso noutra nível de ensino ou no mercado de trabalho), por outro. A actual versão, CITE 97 ⁽¹⁰⁴⁾ distingue sete níveis de ensino.

NÍVEIS CITE 97

Consoante o nível e o tipo de ensino em questão, é necessário estabelecer um sistema hierárquico de critérios de classificação principais e complementares (qualificação geralmente exigida para o ingresso, condição mínima de admissão, idade mínima, habilitações do pessoal, etc.).

CITE 0: Educação pré-primária ou educação pré-escolar

Este nível é definido como a primeira fase do ensino organizado. A educação pré-primária é facultada em escolas, centros ou jardins-de-infância, e destina-se a crianças com, pelo menos, 3 anos de idade.

CITE 1: Ensino primário

Nível de ensino que geralmente se inicia entre os 4 e os 7 anos de idade, obrigatório em todos os países e que tem normalmente uma duração de 5 a 6 anos. Em Portugal corresponde aos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

CITE 2: Ensino secundário inferior

Completa o programa de base iniciado no ensino primário, recorrendo contudo a um modelo de ensino/aprendizagem mais estruturado em torno de disciplinas. A conclusão deste nível de ensino corresponde, normalmente, à conclusão da escolaridade obrigatória. Em Portugal corresponde ao 3.º ciclo do ensino básico.

CITE 3: Ensino secundário superior

Este nível inicia-se geralmente depois de concluída a escolaridade obrigatória. A idade de admissão situa-se normalmente entre os 15 ou 16 anos. Em geral, o acesso é condicionado à conclusão com aproveitamento da escolaridade obrigatória e a outros requisitos mínimos. O ensino a este nível é frequentemente mais estruturado em disciplinas do que o nível CITE 2. A duração normal deste nível varia entre os 2 e 5 anos. Em Portugal corresponde ao ensino secundário.

CITE 4: Ensino pós-secundário não superior

Compreende o ensino ou os cursos de formação ministrados entre o ensino secundário superior e o ensino superior. Os cursos do ensino pós-secundário visam permitir aos diplomados do nível CITE 3 aumentar e aprofundar os seus conhecimentos. Exemplos típicos são os cursos destinados a preparar os alunos para estudos de nível 5 ou para o ingresso directo no mercado de trabalho.

CITE 5: Ensino superior (primeiro ciclo)

O acesso a este nível é normalmente condicionado à conclusão com aproveitamento de um curso dos níveis CITE 3 ou 4. Este nível inclui cursos do ensino superior de carácter académico (tipo A), que têm uma dimensão predominantemente teórica, e cursos superiores de natureza profissional (tipo B), que preparam os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e cuja duração é geralmente inferior à dos cursos de tipo A.

CITE 6: Ensino superior (segundo ciclo)

Este nível é reservado a cursos do ensino superior que conduzem à obtenção de um diploma de habilitação para a investigação avançada (PhD ou doutoramento).

⁽¹⁰⁴⁾ <http://unescostat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

QUADRO DE FIGURAS

Aquisição da leitura: dados dos estudos internacionais

Figura 1: pontuação média e desvio-padrão em leitura dos alunos de 15 anos, 2009	20
Figura 2: percentagens de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, 2009	21
Figura 3: pontuação média e desvio-padrão em leitura dos alunos do quarto ano, 2006	23
Figura 4: percentagem de leitores com dificuldades entre alunos do quarto ano, 2006	26
Figura 5: risco relativo, por género, de um aluno ter dificuldades de leitura, no que se refere a alunos do quarto ano, 2006, e a alunos de 15 anos, 2009	28
Figura 6: percentagem da variância total explicada pela variância entre escolas na escala de leitura relativa aos alunos de 15 anos, 2009	30

Capítulo 1: Abordagens didácticas no ensino da leitura

Figura 1.1: competências de literacia emergente nos documentos orientadores da educação pré-escolar e ensino primário, 2009/10	57
Figura 1.2: competências básicas de literacia nos documentos orientadores da educação pré-escolar e ensino primário, 2009/10	58
Figura 1.3: continuidade do ensino através do método fónico ao longo do ensino primário segundo os documentos orientadores, 2009/10	60
Figura 1.4: estratégias de compreensão da leitura em documentos orientadores do ensino primário e do ensino secundário inferior, 2009/10	62
Figura 1.5: aprendizagem colaborativa baseada em textos em documentos orientadores do ensino primário e secundário inferior, 2009/10	66
Figura 1.6: percentagem de alunos do quarto ano que necessitam de medidas de remediação segundo os seus professores e percentagem de alunos que efectivamente tem acesso às medidas de remediação, 2006	69
Figura 1.7: percentagem de alunos do quarto ano que necessitam de medidas de remediação segundo os seus professores e percentagem de leitores com dificuldades, 2006	70
Figura 1.8: frequência da disponibilidade de apoio em matéria de leitura para alunos do quarto ano de escolaridade, 2006	73
Figura 1.9: disponibilidade de uma pessoa para dar apoio na sala de aula a alunos do quarto ano de escolaridade, 2006	74
Figura 1.10: disponibilidade de professores especialistas em leitura, com base em documentos oficiais ou práticas generalizadas, para ajudarem os professores a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos do ensino primário, 2009/10	77

Capítulo 2: Conhecimentos e competências necessárias para o ensino da leitura

Figura 2.1: percentagens de alunos do quarto ano de escolaridade com professores cuja formação inicial dava particular relevância ao ensino da leitura, 2006	92
Figura 2.2: percentagem de professores que tinham a seu cargo o ensino da leitura, expressão escrita e literatura como disciplina única e a par de outras disciplinas, nível CITE 2, 2008	94
Figura 2.3: número médio de dias passados pelos professores de leitura, expressão escrita e literatura ao nível CITE 2 em acções de formação contínua nos últimos 18 meses, 2008	95

Figura 2.4: percentagem de professores de leitura, expressão escrita e literatura, nível CITE 2, que participou em acções de formação contínua, por tipo, nos últimos 18 meses, 2008	97
Figura 2.5: conhecimentos/competências de ensino da leitura para futuros professores do ensino primário e professores do secundário inferior: orientações centrais para FIP, 2009/10	101
Figura 2.6: regulamentos relativos ao número mínimo de horas de estágio curricular durante a formação inicial de professores do ensino primário e do ensino secundário inferior responsáveis pelo ensino da leitura, 2009/10	104
Figura 2.7: orientações centrais para a formação de futuros professores do ensino primário e do ensino secundário inferior a nível de conhecimento e práticas de investigação no domínio educacional, 2009/10	106
Figura 2.8: exames centrais de língua de instrução para o acesso a cursos do ensino superior, 2009/10	109

Capítulo 3: Promoção da leitura fora do ambiente escolar

Figura 3.1: variáveis do ambiente em casa indicadoras da aquisição de competências de leitura dos alunos do quarto ano, 2006	121
--	-----

ANEXOS

Secção 1.3 do anexo/Quadro 1: percentagem de alunos no quarto ano de escolaridade cujos professores respondem “esperar”, “reforçar os trabalhos de casa” e dar “apoio dentro da sala de aula” aos alunos que começam a ter dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura, 2006

	Apoio dentro da sala de aula									
	esperar	e.p.	trabalho de casa	e.p.	trabalho individualizado	e.p.	ritmos diferenciados	e.p.	ajuda de outros alunos	e.p.
UE 27	32,9	1,19	55,6	1,08	87,0	0,90	64,6	1,23	59,9	1,31
BE fr	53,3	4,02	37,1	3,87	73,2	3,27	79,6	2,80	53,2	3,46
BE nl	42,9	3,99	44,3	3,81	86,8	2,86	75,9	3,25	75,9	3,73
BG	37,5	4,10	96,5	1,78	97,7	1,37	63,6	4,32	55,1	4,6
DK	32,5	3,64	30,7	3,94	83,5	2,61	44,2	3,92	34,7	4,16
DE	25,3	3,53	62,7	5,11	80,5	3,26	70,8	3,07	69,0	3,9
ES	25,4	3,74	79,4	3,21	87,0	2,84	65,4	3,64	36,6	3,88
FR	41,4	3,60	23,4	3,07	82,3	2,87	78,0	3,15	58,5	3,5
IT	47,9	3,85	72,0	3,56	91,8	2,19	75,6	3,14	82,9	3,15
LV	90,5	1,92	80,1	3,20	82,9	2,95	75,9	3,35	56,6	3,22
LT	48,8	3,54	75,1	2,95	97,6	1,04	76,1	3,21	54,7	3,63
LU	43,0	0,21	48,1	0,19	72,8	0,17	80,4	0,15	46,7	0,18
HU	32,8	4,33	78,9	3,14	98,0	0,90	74,6	3,35	56,6	4,14
NL	18,3	3,06	55,4	4,37	94,3	1,91	44,0	4,17	81,7	3,28
AT	44,8	3,73	69,2	2,85	86,3	2,41	77,9	2,66	61,4	3,31
PL	14,3	3,18	54,9	3,83	99,2	0,56	74,5	3,46	47,1	4,33
RO	36,1	3,84	90,3	2,85	95,9	1,88	65,8	3,64	66,9	3,68
SI	11,3	2,13	53,8	3,27	96,6	1,13	72,8	2,93	53,9	3,09
SK	24,3	3,27	28,8	3,34	95,5	1,44	82,2	2,37	53,6	3,85
SE	30,1	3,32	78,5	3,50	90,5	2,54	38,0	3,67	34,6	3,41
UK ⁽¹⁾	34,2	4,02	38,6	3,97	77,9	3,43	25,1	3,97	53,4	4,59
UK-SCT	17,1	3,65	68,1	4,01	91,5	1,92	10,7	2,70	44,8	4,72
IS	26,4	0,36	77,3	0,31	78,7	0,28	25,6	0,33	16,9	0,32
NO	24,2	3,21	30,8	3,38	96,3	1,16	28,2	3,88	17,6	4,01

Fonte: PIRLS, IEA.

UK ⁽¹⁾: UK-ENG/WLS/NIR

Os valores com uma diferença estatisticamente significativa ($p < .05$) em relação à média da UE são indicados a negrito no quadro. E.p. significa erros-padrão.

Nota explicativa

O quadro enumera as respostas dos professores à pergunta “O que costuma fazer quando um aluno começa a ter dificuldades em acompanhar a turma em matéria de leitura?”

- a) Aguardo para ver se o desempenho melhora com o tempo (coluna “esperar”)
- b) Demoro mais tempo a trabalhar a leitura individualmente com esse aluno (coluna “trabalho individualizado”)
- c) Ponho outros alunos a trabalhar a leitura com o aluno que tem mais dificuldades (coluna “ajuda de outros alunos”)
- g) Dou trabalho de casa para ajudar o aluno a recuperar (coluna “trabalho de casa”)

O quadro indica a percentagem de alunos cujos professores responderam “sim” à subpergunta. Uma resposta não excluía outras. A coluna “ritmos diferenciados” apresenta a percentagem de alunos cujos professores escolheram a segunda opção para a pergunta “Qual das seguintes opções melhor descreve o modo como utiliza os materiais para o ensino da leitura a alunos com níveis de leitura diferentes?”

- (1) Utilizo os mesmos materiais com todos os alunos, porque todos os alunos estão no mesmo nível de leitura.
- (2) Utilizo os mesmos materiais com alunos de diferentes níveis de leitura, mas os alunos trabalham em ritmos diferenciados.
- (3) Utilizo os mesmos materiais com todos os alunos independentemente do nível de leitura e os alunos trabalham todos ao mesmo ritmo.
- (4) Utilizo materiais diferentes com alunos de níveis de leitura diferentes.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Secção 2.2 do anexo/Quadro 1: correlações significativas entre o índice de “ensino de leitura” e outras variáveis, nos países da UE 27 participantes, 2006

	Perguntas	Correlação
Organização dos alunos	Criar grupos de competências mistas.	0,19
	Ensino individualizado de leitura	0,21
	Os alunos trabalham independentemente segundo um plano ou objectivo estabelecido	0,17
	Os alunos trabalham independentemente segundo um objectivo que eles próprios escolhem	0,16
Ensino	Ensinar ou preparar estratégias de leitura diferenciadas para os alunos* (por exemplo, síntese/análise auto-acompanhamento (skimming/scanning, self monitoring)	0,24
	Ensinar aos alunos estratégias para decodificar sons e palavras *	0,25
	Ensinar sistematicamente vocabulário novo	0,18
	Ajudar os alunos a compreender o vocabulário novo nos textos que estão a ler	0,15
	Pedir aos alunos para responder a perguntas de compreensão sobre o que leram num caderno ou numa ficha	0,17
	Pedir aos alunos para escrever algo sobre o que leram ou em resposta a essa leitura	0,23
	Pedir aos alunos para responder a perguntas orais ou resumirem oralmente o que leram	0,15
	Pedir aos alunos para fazer um projecto sobre o que leram (por exemplo, uma peça de teatro ou um projecto artístico)*	0,22
	Fazer um questionário ou um teste sobre o que leram*	0,14
	Pedir aos alunos para identificar as principais ideias do texto que leram	0,15
	Pedir aos alunos para comparar o que leram com as suas experiências pessoais	0,20
	Pedir aos alunos para comparar o que acabaram de ler com outras leituras*	0,21
	Pedir aos alunos para prever o que vai acontecer a seguir no texto que estão a ler*	0,15
	Pedir aos alunos para fazer generalizações e para tirar conclusões com base no que leram*	0,27
	Pedir aos alunos para descrever o estilo ou a estrutura do texto que leram	0,18
	Levar os alunos ou incentivá-los a ir a uma biblioteca que não seja a biblioteca da escola	0,15
	Pedir para ler como parte do trabalho de casa (para qualquer disciplina)	0,14
Materiais	Usar manuais	0,19
	Usar colecções de leitura (para leitores de diferentes níveis)*	0,17
	Usar jornais e/ou revistas para crianças	0,16
	Usar materiais escritos pelos alunos	0,17
	Dar contos a ler aos alunos (por exemplo, fábulas, contos de fadas, histórias de acção, ficção científica, histórias de detectives)	0,20
	Dar poesia a ler aos alunos	0,22
Avaliação	Dar peças de teatro a ler aos alunos	0,14
	Avaliar o desempenho dos alunos em leitura com questionários de escolha múltipla sobre o que leram	0,18
	Avaliar o desempenho dos alunos em leitura com perguntas orais	0,15
	Avaliar o desempenho dos alunos em leitura através de encontros onde se discute o que têm lido e que trabalho têm feito	0,16
	Utilizar a avaliação para adaptar o ensino	0,16
	Utilizar a avaliação para fornecer dados para monitorização de âmbito nacional ou local	0,20
	Utilizar portefólios (compilações de trabalhos dos alunos, registos de leitura, etc.) como parte da avaliação do progresso dos alunos em leitura	0,18
	Ter reuniões individuais com os pais da criança para falar sobre o seu progresso em leitura	0,31
Formação profissional	Enviar aos pais um relatório sobre o progresso da criança na leitura	0,18
	Formação em serviço directamente relacionada com a leitura e o ensino da leitura (por exemplo, teoria da leitura, métodos de ensino)*	0,26
	Ler livros/artigos científicos sobre o ensino em geral*	0,19
	Ler livros/artigos científicos sobre o ensino da leitura*	0,32
Formação profissional	Ler livros infantis*	0,18

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

* As correlações dos sistemas de ensino participantes estão enunciadas no quadro 2 dos anexos.

Nota explicativa

As escalas de Likert originais foram invertidas, para que os valores crescentes indiquem respostas mais frequentes. A escala não foi invertida nas perguntas “leitura como parte do trabalho de casa” e “formação em serviço”, porque já estavam na direcção correcta.

As comparações baseiam-se em testes de significância estatística ao nível $p < 0,05$. Por outras palavras, a probabilidade de produzir afirmações falsas é inferior a 5 %.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.



Secção 2.2 do anexo/Quadro 2: correlações significativas entre índice de “ensino de leitura” e outras variáveis, por sistema de ensino, 2006

	Formação profissional				Abordagens didácticas							
	Ler livros/artigos científicos sobre o ensino da leitura	Ler livros/artigos científicos sobre o ensino em geral	Ler livros para crianças	Formação em serviço sobre a leitura	Ensinar estratégias de leitura	Comparar a leitura com outros textos que tenham lido	Questionário ou teste sobre a leitura	Material de leitura: coleções	Ensinar estratégias de descodificação	Fazer um projecto sobre aquilo que os alunos leram	Pedir para prever o que vai acontecer a seguir	Fazer generalizações e inferências
EU	0,32	0,19	0,18	0,26	0,24	0,21	0,14	0,17	0,25	0,22	0,15	0,27
BE fr	0,20	0,18	0,18	0,13	0,17	0,07	0,01	0,09	0,19	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,09	0,18	0,14	0,20	0,32	0,18	0,07	0,05	0,08	0,25	0,29
BG	0,36	0,21	0,17	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,01	0,23	0,14	0,14	0,17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	0,15	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	0,24	0,20	0,14	0,28	0,15	0,21	0,13	0,29	0,17	0,34	0,17	0,16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0,28	0,34	0,15	0,29	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	0,26	0,17	0,10
FR	0,20	0,13	0,07	0,13	0,15	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	0,32	0,11	0,36	0,31	0,17	0,28	0,09	0,14	0,18	0,22	0,24	0,38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,27	0,28	0,15	0,25	0,23	0,17	0,28	0,20	0,13	0,27	0,13	0,12
LT	0,27	0,21	0,19	0,24	0,14	0,18	0,14	0,25	0,19	0,15	0,24	0,15
LU	0,19	0,17	0,10	0,10	0,15	0,13	0,09	0,15	0,09	0,19	0,09	0,16
HU	0,17	0,18	0,12	0,16	0,03	0,19	0,04	-0,06	0,16	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,23	0,23	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	0,21	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	0,19	0,16	0,07	0,10	0,13	0,14	0,15	0,21	0,12	0,09	0,17	0,27
PL	0,20	0,19	0,16	0,23	0,17	0,14	0,14	0,00	0,08	0,18	0,10	0,16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0,31	0,25	0,14	0,12	0,16	0,12	0,15	0,18	0,27	0,23	0,21	0,17
SI	0,33	0,28	0,17	0,18	0,28	0,13	0,20	-0,02	0,23	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		0,16	0,14	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	0,25	0,11	0,18	0,22	0,17	0,04	0,06	0,05
UK-ENG/WLS/NIR	0,23	0	0,25	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	0,17
UK-SCT	0,16	0,18	0,05	0,02	0,23	0,18	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	0,26	0,11	0,11	0,11	0,09	0,16	-0,19	0,04	0,30	0,03	-0,06	0,09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0,28	0,27	0,14	0,33	0,03	0,18	0,20	0,21	0,07	0,16	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: IEA, Base de dados PIRLS 2006.

x Países que não participaram no estudo

Nota explicativa

Os valores que são estatisticamente significativos ($p < 0,05$) são indicados a negrito no quadro. Apenas são apresentadas as variáveis que têm correlações significativas com o índice “ensino de leitura” em pelo menos 10 dos sistemas de ensino estudados.

As escalas de Likert originais foram invertidas, para que os valores crescentes indiquem respostas mais frequentes. A escala não foi invertida na questão “formação em serviço”, porque já estava na direcção correcta.

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Secção 2.2 do anexo/Quadro 3: impacto da formação contínua, por tipo de acção, nos professores responsáveis pelo ensino da leitura, expressão escrita e literatura ao nível CITE2, por sistema educativo, 2008

EU	Cursos	Conferências	Programas de qualificação	Observações	Rede	Investigação	Orientação
BE fr	x	x	x	x	x	x	x
BE de	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	2,55	2,35	2,92	2,4	2,58	2,82	2,47
BG	3,02	3	3,18	2,97	3,21	3,17	3,22
CZ	x	x	x	x	x	x	x
DK	3,27	3,19	3,81	3,13	3,33	3,46	3,1
DE							
EE	3,09	2,87	3,31	2,87	3,13	3,31	2,97
IE	3,04	3,01	3,54	3,11	2,98	3,32	2,99
EL	x	x	x	x	x	x	x
ES	2,92	2,88	3,04	3,04	3,04	3,32	3,02
FR	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x
CY	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x
LT	3,19	3,08	3,24	3,26	3,15	3,25	3,18
LU	x	x	x	x	x	x	x
HU	3,36	3,1	3,58	3,08	3,21	3,43	3,31
MT	2,84	2,76	3,67	2,95	2,89	3,32	2,77
NL	x	x	x	x	x	x	x
AT	2,88	2,61	3,29	2,7	2,76	3,33	2,91
PL	3,15	2,91	3,45	3,03	3,26	3,42	3,09
PT	3,04	2,88	3,31	2,86	3	3,38	,34
RO	x	x	x	x	x	x	x
SI	2,98	2,94	3,06	2,96	2,72	3,28	2,9
SK	2,93	2,94	3,15	2,71	2,98	3,09	2,98
FI	x	x	x	x	x	x	x
SE	x	x	x	x	x	x	x
UK	x	x	x	x	x	x	x
IS	x	x	x	x	x	x	x
LI	x	x	x	x	x	x	x
NO	3	2,9	3,54	2,83	3,03	3,51	2,99
TR	2,75	2,81	3,06	3,38	2,97	3,37	3,11

Fonte: OCDE, Base de dados TALIS 2008

x Países que não participaram nos estudo

Nota: escala de 1 a 4 (sem impacto, pequeno impacto, impacto moderado, forte impacto).

Para obter informações sobre os erros-padrão, ver o anexo disponível em http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php.

Secção 1.4. do anexo/Iniciativas para lidar com dificuldades de leitura: exemplos de boas práticas proporcionadas por peritos nacionais, 2009/2010

Bélgica – comunidade francófona

- Avaliação externa e sem certificação dos alunos (*Évaluation externe non certificative*)

De três em três anos, organiza-se avaliação externa sem certificação das competências, a desenvolver no campo da leitura/expressão escrita junto dos alunos do segundo e do quinto ano do ensino primário, e do segundo e do quinto ano do ensino secundário. Deste modo, os professores podem analisar o desempenho dos seus alunos e, depois, utilizar os instrumentos didácticos desenvolvidos para eliminar os problemas identificados pelos resultados globais.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Instrumentos para avaliar as competências no campo da leitura (*Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture*)
- Põe-se à disposição das escolas instrumentos de avaliação em diferentes disciplinas. Mostram o tipo de tarefas que devem ser propostas aos alunos e o nível esperado num dado momento dos estudos. Os professores podem usar esses instrumentos tal como são apresentados ou podem inspirar-se neles para elaborar os seus próprios instrumentos para medir o progresso dos alunos e entender as suas dificuldades, de modo a poderem adaptar as abordagens ou definir metas.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Bélgica – comunidade germanófona

- Projecto da Grande Comunidade Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

Em colaboração com a equipa especializada do Centro de Apoio à Leitura e do Centro de Informação para a Dislexia (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-BRD*), os alunos que foram identificados pelos professores como tendo dificuldades de aprendizagem recebem apoio individual e direccionado. O apoio é adaptado ao desenvolvimento de competências de leitura de cada aluno. Os alunos recebem apoio fora da sala de aula, em grupos homogéneos de capacidades, durante o horário escolar.

Bélgica – comunidade flamenga

- Projecto IQRA (IQRA-Vlaanderen)

O projecto tem como objectivo diminuir ou prevenir atrasos de aprendizagem em crianças alóctones. Concentra-se também no domínio da língua de instrução.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADibib)

Este projecto da ONG “Die-’s-Lekti-kus” aborda as limitações que os alunos de inteligência normal encontram na comunicação escrita. Estes alunos podem funcionar bem em todos os níveis de educação, se forem apoiados pelo uso de instrumentos de compensação. Este projecto visa fornecer esses instrumentos aos alunos. Há dois objectivos centrais: desenvolver e aperfeiçoar instrumentos técnicos, disponibilizar livros electrónicos através de uma biblioteca digital, por um lado, e formar e aumentar a especialização dos professores e auxiliares que permitam a utilização destes instrumentos por alunos e professores, por outro lado.

<http://www.letop.be>

República Checa

- Centro DYS da República Checa (*Dys-Centrum ?eská republika*)

As actividades do Centro estão orientadas para dificuldades de aprendizagem específicas, dedicando-se em particular às crianças com dislexia. O Centro apoia os professores e outro pessoal de acção educativa em vários locais do país.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Programa passo a passo – Começar juntos (*Za?ít spolu*)

O programa introduz na educação pré-escolar e nas escolas primárias métodos de trabalho que tornam possíveis abordagens individualizadas no ensino.

www.sbscr.cz

- Ler e escrever para o pensamento crítico (*?tením a psaním ke kritickému my?lení*)

Em algumas escolas, tanto do ensino primário como do ensino secundário inferior geral, realizam-se seminários de leitura, que estimulam a leitura, mesmo dos alunos com dificuldades. Os seminários são orientados por professores formados no “Programa ler e escrever para o pensamento crítico”.

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Dinamarca

- E-leitura na escola (*E-læsning i skolen*)
O projecto aplica tecnologia de leitura e escrita a alunos com dislexia, em escolas primárias e em escolas do ensino secundário inferior do município de Holbæk. O seu objectivo é garantir que os alunos com dislexia consigam frequentar a escola nas mesmas condições que outros alunos.
- Programa de propostas de palavras para jovens com dislexia (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)
Apoio das TIC através de um programa específico de propostas de palavras que ajuda a melhorar a ortografia e a expressão escrita dos alunos com dislexia.

Alemanha

- Inquérito de leitura com “teste de ratoeira” (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)
O inquérito analisa as dificuldades de leitura individuais através do uso de um “teste de ratoeira” e procura melhorar a leitura na sala de aula promovendo uma cultura de leitura.
<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>
- Começar a ler – Iniciativa de leitura para a Alemanha (LESESTART – *Lese-Initiative für Deutschland*)
O objectivo é fortalecer a formação, a formação contínua e o progresso dos divulgadores de leitura.
<http://www.lesestartdeutschland.de/>
- LEKOLEMO – Programa de promoção de competência e motivação de leitura (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)
O programa inclui tarefas relevantes para as dimensões da leitura “identificar informação” e “reflexão e interpretação”. O seu objectivo específico é a motivação para a leitura.
<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlanda

- Leitura a pares
Um leitor fraco faz par com um outro leitor, para lerem em conjunto com o objectivo de melhorar as competências de leitura.
www.education.gov.ie
- Entre as iniciativas do Programa Escolar de Certificado Júnior (*Junior Certificate School Programme, JCSP*), incluem-se “Larga tudo e lê”, “Milionário das Palavras” e “Faz um livro”.
Programa para alunos em risco de abandono escolar. Muitos alunos têm dificuldades de literacia e numeracia e, por essa razão, o programa promove uma abordagem global à escola.
<http://jcsp.slss.ie/>

- Programa Escolar de Certificado Júnior – Iniciativa mostrar a biblioteca

Subsídios concedidos a escolas desfavorecidas com o objectivo de constituir ou ampliar a biblioteca da escola.

<http://jcspliteracy.com/library.php>

Grécia

- Diagnóstico de alunos com dificuldades de leitura – Criação e normalização de doze instrumentos de avaliação (Porpodas 2008) (*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες 'Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων' (Πόρποδας 2008)*)

Espanha

- Literacia para todos (*Lectoescritura para todos*)
A iniciativa visa promover e desenvolver competências de literacia de leitura na educação pré-escolar e no ensino primário, em especial entre a população em risco e com dificuldades ao nível da comunicação oral.
<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>
- Prémios nacionais de investigação e inovação educacional (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)
O prémio centra-se nas dificuldades de leitura. Por exemplo, um dos vencedores recentes destes prémios para a inovação foi a iniciativa “Literacia para todos”.
<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=conviei>

- PROA – Programas de reforço, orientação e apoio (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)

Estes programas visam melhorar o desempenho escolar dos alunos através de medidas de apoio directas ou individualizadas, ou proporcionando recursos às escolas. Existem dois tipos de programas: 1) Programa de monitorização escolar, que visa melhorar as perspectivas escolares dos alunos com dificuldades (leitura incluída) no último ciclo do ensino primário e primeiros anos do ensino secundário inferior geral. 2) Programa de apoio e reforço do ensino secundário, que visa proporcionar às escolas recursos suplementares que lhes permitam melhorar amplamente a sua acção educativa.

<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

França

- Programa individualizado de sucesso escolar (*Programme personnalisé de réussite éducative*)

Os alunos em risco de não alcançarem as competências mínimas no final de um ciclo são apoiados por acções individualizadas, particularmente em Língua Francesa, matemática e outras línguas, de modo a alcançarem os conhecimentos e as competências que são necessários.

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

- Arranque rápido (*Coups de pouce*)

Programa intensivo diário de apoio a leitores principiantes (1.º ano) depois da escola. Visa estabelecer um diálogo entre as famílias e a escola, aumentar a confiança dos pais nas suas capacidades como educadores e fomentar a confiança das crianças na sua própria capacidade de êxito.

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Ler e dar a ler (*Lire et faire lire*)

Programa que visa fomentar a alegria da leitura através da solidariedade intergeracional. Os voluntários, com mais de 50 anos, dedicam uma parte do seu tempo livre a pequenos grupos de crianças em centros de animação, infantários, bibliotecas, escolas, etc., lendo para crianças e com elas.

<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Itália

- Eu preocupo-me – Aprender, comunicar e agir numa rede educacional (*Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)

O projecto ocupa-se dos problemas de integração social e escolar de alunos portadores de deficiência. Tem como objectivo a promoção, nas escolas e em todos os níveis de ensino, de acções sistemáticas e de actividades formativas para os professores e directores escolares, focando-se nos aspectos fundamentais das políticas de integração.

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudiante/icare/presentazione.shtml>

- Novas tecnologias e deficiências (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)

O projecto prevê sete acções independentes mas coordenadas, com o objectivo de juntar o ensino especial e as novas tecnologias, para apoiar a aprendizagem e a inclusão escolar de alunos portadores de deficiência.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudiante/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- E-Inclusão

110 escolas seleccionadas por um painel especial são financiadas por este projecto, que apoia iniciativas de integração dos alunos nas zonas em risco e de alunos com deficiência. Cada escola é apoiada na compra de hardware e software específico.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudiante/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Chipre

- Programa de literacia funcional (*Programma Alfavitismou*)

O programa visa reduzir o insucesso escolar e prevenir o abandono e a exclusão social, desenvolvendo as competências básicas dos alunos, incluindo as competências de leitura. Também se destina a apoiar as suas competências de expressão pessoal, de juízo e de comunicação, tal como a imagem que têm de si próprios.

Letónia

- Sítios Web criados pelo Fórum das Ideias (*Ideju Forums*)

Sítios Web com muitos livros infantis, em versões áudio e escritas, rimas, charadas, trava-línguas, etc. Os recursos são gratuitos e muitas escolas utilizam o sítio Web para desenvolver a eficiência leitora dos seus alunos.

[www.pasakas.net;](http://www.pasakas.net/)
www.skazki.com

- Regulamentos do Conselho de Ministros n.º 335 (em vigor a partir de 6 de Abril de 2010): "Regulamentos relativos ao conteúdo e aos procedimentos dos testes centralizados do Estado" (*Ministru Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību'*)

Os regulamentos fornecem medidas de apoio durante os testes do Estado para os alunos com necessidades educativas especiais, incluindo alunos com dificuldades de leitura. Para além disso, os professores são obrigados a encontrar métodos que ajudem os seus alunos a melhorar as competências de leitura.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Lituânia

- Programa nacional de promoção da leitura (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Os objectivos do programa são apoiar financeiramente diferentes projectos e subprojectos, promover as competências profissionais de leitura e formar professores especialistas, apoiar a cooperação entre sectores e entre instituições, desenvolver um sistema de monitorização de necessidades de leitura, âmbito e competências.

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=

- Serviço pedagógico e psicológico do município de Utena - PPS (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Especialistas do PPS trabalham regularmente com os alunos com dificuldades de leitura.

http://www.ppt.utenal.m.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luxemburgo

Dados não disponíveis

Hungria

- Debate permanente sobre o desenvolvimento da leitura em programas financiados pelo Ministério dos Recursos Nacionais, Instituto de Investigação de Linguística da Academia das Ciências da Hungria

(*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)

A Revista de Nova Pedagogia, Educação, Pedagogia das artes linguísticas, várias editoras universitárias, revistas científicas electrónicas e conferências de âmbito local e regional estão empenhadas em formar quem não está familiarizado com dificuldades de leitura e disponibilizam documentos teóricos ou relatórios de investigação sobre o desenvolvimento da leitura e estratégias de remediação.

- Gabinetes de aconselhamento pedagógico (*Nevelési Tanácsadók*)

Iniciativas e programas da Organização dos Conselheiros Pedagógicos e dos gabinetes locais e regionais de aconselhamento pedagógico identificam os distúrbios e chamam a atenção para a necessidade de explorar alternativas de tratamento. O grupo de aconselhamento pedagógico do distrito de Ferencváros, que disponibiliza informação aos pais sobre causas e tratamentos de remediação, é um bom exemplo destas práticas.

<http://www.fernevtan.hu/szolgalatasok/fejlesztes.htm>

- Instituto Peto, Budapeste (*Pet? Intézet, Budapest*)

O Instituto Peto da Hungria é uma instituição internacionalmente reconhecida que apoia a integração na sociedade de crianças com deficiência motora entre os 2 e os 17 anos. Os seus programas extensivos dão apoio a muitas deficiências e o trabalho que fazem também dedica atenção ao desenvolvimento da leitura.

<http://peto.hu/>

Malta

- Identificar crianças em risco, abordagem escolar global à literacia de leitura/competências essenciais, apoio complementar (ensino de remediação)

Através da utilização de listas de controlo, os professores são apoiados no processo de identificação dos alunos com dificuldades. O objectivo é identificar os alunos com dificuldades de leitura numa fase precoce e dar-lhes o necessário apoio individualizado sem ter de esperar por uma avaliação formal.

- Apoio à criança na sala de aula

Professores suplementares dão apoio regular aos alunos com dificuldades, tanto dentro como fora da sala de aula.

- Apoiar os alunos com dislexia na transição

Na transição da escola primária para a escola secundária, os professores ajudam os alunos com dislexia a lidar com as muitas exigências do ensino secundário.

Países Baixos

- Plano Dislexia

As actividades do Plano visam identificar problemas de leitura e dislexia, e orientar os alunos com dislexia em todas as escolas de ensino primário, ensino especial e ensino secundário. O objectivo geral é proporcionar aconselhamento rápido e adequado.

www.masterplandyslexie.nl

- Prémio Dr. Moomers

O Prémio Dr. Moomers destina-se às escolas que trabalham afincadamente, com bons resultados, na melhoria da qualidade do ensino da leitura e da língua, e que motivam outras escolas a melhorar também a qualidade do ensino da leitura e da língua.

www.mommersprijns.nl

- Fundação Leitura e Escrita (*Stichting Lezen en Schrijven*)

A Fundação tem como objectivo chamar a atenção para os problemas relacionados com a literacia, incentivar o debate sobre estes problemas e contribuir para a sua solução.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Áustria

- Individualização do ensino (inicial) da leitura baseado em critérios específicos (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)
Individualizar o processo de aprendizagem da leitura através da utilização de um conjunto de critérios específicos que cada aluno deve atingir.

- Programa de leitura assistida por computador para leitores com dificuldades (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Programa informático que permite identificar e aplicar estratégias de remediação para leitores com dificuldades no secundário. Os professores formados na utilização desta ferramenta conseguem identificar os motivos que provocam os problemas de leitura e proporcionam aos alunos apoio individualizado.

<http://www.celeco.de/>

- Escola de leitura, Tirol (*Schule des Lesens, Tirol*)

Iniciativa da direcção de educação do Tirol para apoiar programas de leitura no ensino secundário destinados a alunos com dificuldades de leitura e ao ensino da leitura em geral. O sítio Web disponibiliza material que pode ser descarregado e exercícios em linha. A equipa também organiza programas de formação contínua para as escolas.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Polónia

- Concurso de ortografia – Grande pintura ortográfica (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografii*)

Este concurso visa mostrar aos adultos os problemas que os alunos têm relacionados com a leitura e com a expressão escrita (em particular, ortografia e dislexia), promover novos métodos de ensino e motivar os professores a organizarem os seus próprios projectos didácticos.

http://www.ptd.edu.pl/aktualnosci/wielkie_malowanie_ortografii

- Dia do diagnóstico gratuito da terapia da fala (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych – DBDL*)

Esta acção visa facilitar o acesso de pessoas com problemas de fala a um diagnóstico profissional, divulgar conhecimento científico sobre terapias da fala e resolver problemas relacionados com a comunicação verbal.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugal

- Rede de Bibliotecas Escolares

Prover todas as escolas de bibliotecas escolares permite a utilização de estratégias de remediação e o acesso a vários tipos de livros e outros equipamentos.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- Plano Nacional de Leitura

Iniciativas governamentais de promoção de hábitos de leitura e várias iniciativas de incentivo à leitura em família, em articulação com as escolas.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Programa Nacional do Ensino do Português

Visa melhorar o ensino da Língua Portuguesa nos primeiros anos do ensino (primeiro ciclo do Ensino Básico), com ênfase na interpretação e na comunicação oral e escrita. Cada escola candidata escolhe um professor que recebe formação numa instituição de ensino superior durante um ano. No ano seguinte, o professor transmite os conhecimentos adquiridos a um grupo de professores da sua escola.

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Roménia

- Círculos de literatura (*Cercuri de lectură*)

Actividades destinadas a aumentar o interesse dos alunos pela leitura nos tempos livres, independentemente do contexto em que se realiza (tanto na escola como fora dela) em todos os ciclos de ensino.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Programa nacional para o desenvolvimento de competências de leitura (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

O objectivo principal é promover a leitura em diferentes ambientes (tanto na escola como fora dela) para todos os alunos do sistema de ensino.

<http://www.edu.ro>

- Desenvolvimento de competências-chave – Uma premissa da inclusão social. Um projecto FSE. (*Dezvoltarea competentelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Este projecto tem como objectivo melhorar as competências-chave no ensino primário através da criação/aferição/condução e aplicação de um programa de ensino integrado com vista à melhoria da qualidade do sistema de ensino.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Eslovénia

- Programa para crianças com dificuldades de leitura na escola primária pública Osnovna šola Dravlje, Liubliana (*Program za otroke z bralnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

O objectivo do programa é melhorar as competências de leitura dos alunos, promovendo a aprendizagem de palavras novas com vários jogos de palavras, exercícios de atenção ao pormenor e de compreensão da leitura, e também com textos literários de qualidade. Uma vez por semana, os alunos exercitam a leitura rápida e controlam a sua evolução individual.

Eslováquia

- Aconselhamento educacional e psicológico (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)

Dá apoio aos alunos com dislexia, disortografia e problemas em juntar sons para formar sílabas. Baseia-se no trabalho conjunto dos professores, pais e gabinete de aconselhamento.

- Assistentes para a etnia cigana (*Rómsky asistent učiteľa*)

Ajudam os professores das turmas no seu trabalho com os alunos de etnia cigana, para ultrapassar dificuldades que são consequência de um ambiente socialmente desfavorecido e para ajudar estas crianças a atingir as competências de um nível de leitura básico, em especial fazendo a ponte entre alunos de etnia cigana e a língua eslovaca.

Finlândia

- Ensino especial a tempo parcial (*Osa-aikainen erityisopetus*)

É proporcionado aos alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem ou de integração e que precisam de apoio especial, tanto em grupos pequenos como individualmente. Tem como objectivo dar um apoio efectivo aos alunos numa fase precoce, de modo a prevenir dificuldades que também possam surgir noutras disciplinas e ao longo de toda a escolaridade.

- Medidas de remediação (*Tukiopetus*)

Um modo de fazer a diferenciação dos alunos que se caracteriza por ter tarefas individualizadas, gestão do tempo individualizada, orientação e aconselhamento. Aplicam-se medidas de remediação assim que se identificam dificuldades de aprendizagem para que o aluno não fique atrasado nos estudos.

- Instituto Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)

O Instituto funciona como uma unidade de investigação e desenvolvimento multidisciplinar sobre deficiências de aprendizagem. A sua área de actuação consiste em prevenir precocemente que os jovens se afastem das suas responsabilidades educacionais.

www.nmi.fi

Suécia

- Sítio Web da Agência Nacional Sueca para a Educação (*Skolverket webbplats*)
O sítio Web reúne ideias de projectos e apresenta-as de uma maneira prática aos professores, disponibilizando os resultados para todos.
<http://www.skolverket.se/>

Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte⁽¹⁰⁵⁾

- Inglaterra – Um leitor em cada criança (*Every Child a Reader, ECaR*)
Não se trata de uma intervenção isolada, mas sim de um modelo para intervenções distintas nos primeiros anos do ensino primário (dos 5 aos 7 anos). 1.ª vaga, para todas as crianças, proporciona um ensino de alta qualidade na sala de aula, desenvolve competências orais e auditivas e a consciência fonológica, e utiliza um programa sistemático através do método fónico. 2.ª vaga, para crianças de 6 anos de idade com um desempenho ligeiramente abaixo das expectativas nacionais, proporciona apoio complementar com programas de intervenção em pequenos grupos orientados por um assistente. 3.ª vaga, para crianças de 6 anos de idade com dificuldades, proporciona apoio intensivo individualizado dado por um professor ou por um assistente com formação específica em ensino de crianças com dificuldades de leitura. A intervenção mais intensiva da 3.ª vaga é o programa “Reading Recovery” (ver a próxima entrada).

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811>

- Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte – Reading Recovery (RR)
“Reading Recovery” é uma intervenção de leitura que identifica os alunos de 5 e 6 anos mais fracos e que visa proporcionar-lhes ajuda antes de os problemas se tornarem graves. As crianças identificadas têm aulas diárias individuais de meia hora, dadas por um professor com formação específica, que adopta uma estratégia de ensino muito interactivo adaptado às necessidades de cada criança. “Reading Recovery” é uma intervenção que foi utilizada numa série de iniciativas de âmbito central e local em Inglaterra e noutras partes do Reino Unido, desde que foi trazida da Nova Zelândia em 1990. Presentemente, é um elemento-chave do programa ECaR em Inglaterra (ver entrada anterior). No País de Gales, o financiamento central do programa “Reading Recovery” já terminou, mas continua a ser apoiado por algumas autoridades locais. Na Irlanda do Norte, entre 1998 e 2006, esteve em funcionamento um programa de formação de professores em “Reading Recovery” e mantém-se o financiamento que permite aos conselhos educativos e de bibliotecas empregar um funcionário formado em “Reading Recovery”, que está disponível para apoiar as escolas e os professores em todas as zonas sob a direcção do conselho.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- Inglaterra – Ler aos Seis (*Reading by Six*) – o exemplo das melhores escolas

A inspecção-geral da educação, “Ofsted”, identificou 12 escolas primárias exemplares de boas práticas. Nestas escolas todas as crianças aprendem a ler, independentemente das condições económicas e sociais dos bairros onde moram, da origem étnica dos alunos, da língua falada em casa e das necessidades de ensino especial ou deficiências. “Ofsted”, o organismo de inspecção escolar, considerou que o sucesso destas escolas se baseia na certeza de que todas as crianças aprenderão a ler, apoiadas por uma abordagem muito rigorosa e sequencial a nível do desenvolvimento da fala e da compreensão oral, e no ensino da leitura, expressão escrita e ortografia através do método fónico sistemático. Cada escola apresenta um alto grau de coerência e de empenho na abordagem escolhida para o ensino da leitura. Neste contexto, são fundamentais a capacidade de liderança do professor responsável e do coordenador para a literacia.

<http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted>

- País de Gales – assistentes de apoio à aprendizagem em contextos de ensino em língua galesa

A utilização de assistentes de apoio à aprendizagem (também conhecidos como assistentes) para apoiar os professores na sala de aula é uma estratégia generalizada no País de Gales. A inspecção-geral da educação, “Estyn”, destacou como um exemplo de boas práticas na utilização de assistentes uma escola de ensino em língua galesa onde quase todos os alunos provêm de lares onde o galês não é a primeira língua. Financiados pela própria escola, os assistentes dão apoio aos alunos a quem foi diagnosticado um atraso na aprendizagem da leitura de um ano, com sessões individualizadas de 15 a 20 minutos, três vezes por semana. Estas sessões proporcionam aos alunos uma oportunidade para praticar e reforçar as suas competências ao nível da oralidade, bem como desenvolver as competências de leitura. Os professores e os assistentes trabalham em conjunto na planificação e avaliação do trabalho e progresso dos alunos, com a preocupação de garantir ligações fortes com o restante trabalho que os alunos fazem na sala de aula.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

⁽¹⁰⁵⁾ Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte): a data de referência para a informação é de 2009/10 até 31 de Março de 2010.

Reino Unido – Escócia

- Estratégias de literacia de West Dunbartonshire
Programa intensivo de actividades de intervenção precoce (na educação pré-escolar e nos dois primeiros anos do ensino primário) que utiliza um recurso publicado comercialmente que adopta uma abordagem de “método fónico sintético”. O programa visa aproveitar a capacidade das crianças para compreender precocemente os fonemas e reconhecer palavras, bem como fomentar a leitura por prazer e uma atitude positiva em relação à leitura.
<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>
- Projecto de North Lanarkshire: Projecto-piloto de literacia activa (*Active Literacy Pilot*)
Programa que visa assegurar expectativas e níveis de literacia altos para todos, prestando especial atenção ao progresso dos alunos que se deparam com dificuldades nas etapas iniciais do desenvolvimento da leitura.
<http://www.ltsotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>
- Círculos de literatura e leitura por prazer (*Literature Circles and Reading for Enjoyment*)
Pequenos grupos de quatro a seis crianças encontram-se regularmente na aula para debater sobre um livro que todos estão a ler. Esta estratégia promove a leitura por prazer aproveitando as ligações sociais que existem dentro do grupo.
<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islândia

- Literacia inicial (*Byrjendalæsi*)
Literacia inicial é uma estratégia interactiva para o ensino de competências de literacia ao primeiro e ao segundo ano de escolaridade. Engloba artes linguísticas, é inclusiva, valoriza a utilização de textos com significado, a colaboração, a aprendizagem activa e a metacognição. Esta estratégia permite que as necessidades individuais possam ser abordadas na sala de aula.
http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid
- Rastreio como parte integrante dos exames nacionais do 4.º ano (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)
Uma parte dos exames nacionais do 4.º ano na Islândia destina-se a identificar os alunos com dificuldades de leitura. Não é dada nota a esta parte, apenas um breve comentário, que os professores podem usar para avaliar as capacidades de leitura dos alunos.
- Audiolivros (*Hljóðbækur*)
“Námsgagnastofnun” é uma instituição governamental que fornece às escolas de ensino obrigatório da Islândia todo o tipo de material de ensino. Os alunos das escolas de ensino obrigatório que têm dificuldades de leitura podem descarregar gratuitamente audiolivros a partir do sítio Web da instituição.
<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Noruega

- TRAS – Registo precoce do desenvolvimento da linguagem (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)
O projecto visa prevenir problemas de leitura e de expressão escrita identificando problemas de linguagem nos primeiros anos (na educação pré-escolar). É uma maneira de observar e trabalhar com as crianças de forma dinâmica.
<http://lesesenteret.uis.no/frontpage/> http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html
- Projecto professores especialistas em leitura na comunidade Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)
O projecto visa formar professores comuns para os requalificar como professores especialistas em leitura e baseia-se num programa de leitura.
<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>
- Testes nacionais sobre competências de leitura básicas no 5.º e 8.º ano do ensino primário e do secundário inferior (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)
Os testes nacionais são feitos para fornecer informação sobre o ponto em que os alunos estão na aprendizagem das competências básicas, de acordo com os objectivos de aprendizagem fixados nos currículos das disciplinas.
<http://www.udir.no/>
- Testes de leitura para mapeamento (*Kartleggingsprøver i lesing*)
O objectivo de fazer mapas a partir dos testes é permitir aos professores e às escolas identificar os alunos que podem vir a precisar de acompanhamento e apoio complementar. O mapeamento das competências básicas de leitura nos 1.º, 2.º e 3.º anos do ensino primário faz parte do acompanhamento individual de cada aluno e ajuda a prevenir o abandono escolar no ensino secundário.

Secção 3.4. do anexo/Principais programas para a promoção da leitura na sociedade apresentados por peritos nacionais, 2009/10

Bélgica – comunidade francófona

- Fúria de ler (*Fureur de lire*)

Duração do programa: desde 1991 – em curso

Um evento de leitura anual que se realiza especialmente em bibliotecas públicas e livrarias, com o objectivo de promover a leitura através de entrevistas com autores e ilustradores, passeios em família para contar histórias, leitura em voz alta para as crianças, exposições sobre banda desenhada, etc.

Coordenação/Sítio Web

Serviço Geral das Letras e do Livro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/>

- *Lectomaton*

Duração do programa: em curso

Lectomaton é uma cadeia de leitura que se partilha durante todo o ano na Internet, através da gravação da leitura de um excerto à escolha via câmara Web, telemóvel, câmara de vídeo, máquina fotográfica digital, sozinho ou acompanhado, em casa, na rua, numa biblioteca, numa livraria.

Coordenação/Sítio Web

Serviço Geral das Letras e do Livro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- Pequena fúria (*Petite Fureur*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Pequena fúria é um concurso organizado pela comunidade francófona, para incentivar a leitura entre as crianças dos 3 aos 13 anos e para divulgar autores e ilustradores da Valónia e de Bruxelas.

Coordenação/Sítio Web

Serviço Geral das Letras e do Livro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- Actividades das bibliotecas públicas (*Activités des bibliothèques publiques*)

Duração do programa: em curso

As bibliotecas públicas organizam várias actividades à volta de um livro referido na Internet, entre as quais se encontram as seguintes iniciativas: Palavras perdidas, Livros Mikados, A hora dos mais velhos. As bibliotecas públicas também utilizam um "biblioautocarro": um veículo transformado para permitir o empréstimo de livros e acolher confortavelmente todos os leitores e visitantes.

Coordenação/Sítio Web

Serviço Geral das Letras e do Livro (*Service général des lettres et du livre*)

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/>

<http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/>

<http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>

- Feira do livro de Bruxelas (*Foire du livre de Bruxelles*)

Duração do programa: desde 1970 – em curso

A Feira do livro de Bruxelas é uma plataforma de promoção das profissões relacionadas com o livro, uma caixa de ressonância que promove a leitura e suscita a curiosidade. Além da apresentação de livros, as conferências (sobre o livro electrónico, por exemplo), a leitura em voz alta pelos autores, animações (algumas das quais destinadas às escolas), tudo contribui para promover o livro e a leitura.

Coordenação/Sítio Web

Feira do livro de Bruxelas (*Foire du livre de Bruxelles (asbl)*)

<http://www.flb.be/>

Bélgica – comunidade germanófona

- Crescer com livros (*Mit Büchern groß werden*)

Duração do programa: desde 1997 – em curso

Iniciativa que visa destacar o importante papel desempenhado pelos livros no desenvolvimento das crianças, assim como apoiar os pais a integrar a alegria da leitura na vida dos seus filhos. Os pais recebem informação sobre o empréstimo de livros e a oferta de actividades relacionadas com a leitura que se realizam perto do lugar onde vivem.

Coordenação/Sítio Web

Mediateca da comunidade germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- Os “amigos da leitura” na comunidade germanófona (*Lesefreundschaften in der DG*)

Duração do programa: desde 2003 – em curso

Voluntários com idades compreendidas entre os 10 e os 75 anos oferecem o seu tempo para ler com e ler para grupos de crianças, de adultos, de pessoas com deficiência e de idosos em infantários, escolas, lares, bibliotecas ou em acontecimentos especiais.

Coordenação/Sítio Web

Mediateca da comunidade germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

- Oficina multicultural de língua alemã (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

O projecto destina-se às mulheres imigrantes e organiza cursos com vista a desenvolver as suas competências linguísticas e de leitura.

Coordenação/Sítio Web

Liga das mulheres (*Frauenliga*)

<http://www.frauenliga.be/>

- Mochila literária (*Lesehits im Rucksack*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Projecto escolar que envolve uma mochila preparada por bibliotecas com livros apropriados para certas idades. A mochila começa numa turma da escola e fica aí durante um mês. As crianças lêem os livros, discutem-nos, escrevem sobre os seus livros preferidos e colocam essas observações na mochila antes de a enviar para outra turma ou até para outra escola.

Coordenação/Sítio Web

Mediateca da comunidade germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) em colaboração com as bibliotecas e a empresa de autocarros (TEC)

www.medienzentrum.be

- A Carlota também brinca (*Leselotta Karotta*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Projecto que envolve uma boneca que “mora” na biblioteca e escreve uma carta a crianças da escola primária que estão a aprender a ler e a escrever. Pede-se às crianças que respondam e se tornem correspondentes. No final do ano lectivo, os alunos são convidados a visitar a sua amiga na biblioteca e a ficar a conhecer a sua “casa” no meio dos livros.

Coordenação/Sítio Web

Mediateca da comunidade germanófona (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)

www.medienzentrum.be

Bélgica – comunidade flamenga

- Plano operacional para o aumento da literacia (*Stratisch Plan Geletterdheid Verhogen*)

Duração do programa: Desde 2005-2011

Plano operacional para o aumento dos níveis de literacia da população em geral através da investigação científica, do desenvolvimento de ferramentas de aferição da literacia, da promoção da literacia no local de trabalho e ao nível das políticas sociais locais, e ainda do apoio financeiro ao centro de educação básica de adultos.

Coordenação/Sítio Web

Departamento de educação da comunidade flamenga

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Diversos programas de incentivo a uma cultura de leitura da autoria do organismo nacional para a promoção da leitura (*Stichting Lezen*)

Duração do programa: desde 1972 – em curso

– Júri infantil e juvenil (*Kinderen- en jeugdjury*): é o maior grupo de leitores do país (www.kjv.be).

– Semana do livro infantil (*Kinderboekenweek*): é um festival anual para jovens leitores (www.jeugdboekenweek.be).

– O desafio do livro (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): é um método para jovens com mais de 15 anos no ensino técnico-profissional (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).

– Toda a gente lê (*Iedereen leest*): inspira toda a gente a ler! (www.iedereenleest.be)

Coordenação/Sítio Web

Stichting Lezen: organismo nacional para a promoção da leitura

www.stichtinglezen.be

- *Perdão? (Wablieft)*

Duração do programa: desde 1984 – em curso

Wablieft é o centro para linguagem clara e acessível (com ênfase na literacia de adultos) com 3 tarefas principais: elaborar um jornal de fácil leitura, prestar aconselhamento às empresas para uma escrita clara e acessível, e facultar livros de fácil leitura para adultos.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Lezen: organismo nacional para a promoção da leitura

www.wablieft.be

- *Book.be (Boek.be)*

Duração do programa: em curso

A organização coordena, por exemplo, a Feira do livro flamengo (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) e o projecto *Boekenbeestenbus* (<http://boekenbeesten.be>). Representa os distribuidores flamengos, importadores e livreiros. Organiza campanhas de promoção de vendas de livros, como www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, etc.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Lezen: organismo nacional para a promoção da leitura

www.boek.be

- LOCUS

Duração do programa: em curso Organização de apoio às bibliotecas e aos centros comunitários e culturais locais. Organizador da Semana das Bibliotecas.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Lezen: organismo nacional para a promoção da leitura

www.locusnet.be

Bulgária

- Programa nacional “Com atenção a cada aluno” – Módulo “Garantir formação suplementar para os alunos empenhados em melhorar as suas aquisições nas disciplinas do ensino geral” (*Национална програма „С грижа за всеки ученик” – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище”*)

Duração do programa: desde 2008 – em curso

Os objectivos deste módulo são:

- proporcionar oportunidades de formação suplementar às crianças com problemas em assimilar os conteúdos didácticos;
- motivar os professores para o trabalho com os alunos tendo em consideração as suas capacidades e interesses individuais.
- promover a aplicação de abordagens inovadoras a nível do ensino e da aprendizagem de crianças com diferentes capacidades.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação, Juventude e Ciência

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010pl8_s-grizha.pdf

- *Ser letrado (Бъди грамотен)*

Duração do programa: desde 2009 – em curso

Campanha nacional na Internet que visa promover os níveis gerais de literacia dos jovens, apostando na sua participação em concursos de literacia.

Coordenação/Sítio Web

Portal educacional – Akademia

www.akademika.bg

- *A grande leitura (Голямото четене)*

Duração do programa: de Outubro de 2008 a Março de 2009 Campanha a nível nacional veiculada pela Televisão Nacional da Bulgária, que deu aos cidadãos a oportunidade de votar e escolher o seu romance preferido da literatura búlgara e mundial. O objectivo era aumentar o interesse do público pela leitura.

Coordenação/Sítio Web

Televisão Nacional da Bulgária

www.bnt.bg

República Checa

- Todos os checos lêem às crianças (*Celé Česko čte dětem*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Projecto de motivação dos pais para lerem em voz alta aos filhos, permitindo assim a criação de hábitos de leitura que se prolonguem pela vida adulta. Além dos pais, vários actores, cantores, escritores, atletas, políticos, etc. vão às escolas, às bibliotecas, às livrarias, aos hospitais e lêem livros às crianças.

Coordenação/Sítio Web

Celé Česko čte dětem, organização sem fins lucrativos (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)

<http://www.celeceskoctedetem.cz/>

Sobre o programa em inglês: <http://www.celeceskoctedetem.cz/gb/>

- Inquérito público SUK – Todos nós lemos (Anketa SUK – Čteme všichni)

Duração do programa: desde 1993 – em curso

Programa que promove a leitura e literatura infantil contemporânea através de um inquérito público em que as crianças votam no seu livro preferido publicado no ano anterior. Fornece informações para professores e editores acerca da qualidade da literatura infantil.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional Comenius de Educação – um departamento do Instituto para a Informação sobre Educação (Národní pedagogická knihovna Komenského – *divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)

<http://www.npkk.cz/>

- Já sou um leitor – Um livro para o 1.º ano (*Už jsem čtenář – knížka pro prvníáčka*)

Duração do programa: desde 2009 – em curso

Programa no qual os alunos do 1.º ano frequentam uma biblioteca e participam em diversas actividades de divulgação da leitura (encontros com autores, exposições de livros, debates, etc.) com vista ao desenvolvimento das suas competências de leitura desde o início do ensino, promovendo hábitos de leitura e utilizando as bibliotecas públicas ou escolares como fontes de informação.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional Comenius de Educação – um departamento do Instituto para a Informação sobre Educação. Este projecto é apoiado pelo Ministério da Educação, Juventude e Desporto.

<http://www.npkk.cz/>

- Uma noite com Andersen (*Noc s Andersenem*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Iniciativa realizada em bibliotecas e que consiste numa noite de aventura, leitura de contos de fadas, concursos, jogos e surpresas para estimular o interesse dos alunos pela leitura.

Coordenação/Sítio Web

Associação dos profissionais das bibliotecas e da informação da República Checa (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm

Sobre o programa em inglês: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Crescendo com o livro (*Rosteme s knihou*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Projecto destinado aos alunos da educação pré-escolar e do ensino escolar com o objectivo de desenvolver e reforçar uma atitude positiva em relação à literatura e aos livros, promovendo as suas competências de leitura, melhorando as competências comunicativas e ampliando a sua cultura geral.

Coordenação/Sítio Web

Associação dos editores e livreiros da República Checa (*Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN*)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Sobre o programa em inglês: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Dinamarca

- Começar com o livro (*Bogstart*)

Duração do programa: desde 2009 a 2012

Programa focado na importância da estimulação precoce da linguagem. Ajuda os pais a dar apoio aos filhos no desenvolvimento de competências de leitura precoces através da oferta de um conjunto de livros, incluindo CD com música e leituras.

Coordenação/Sítio Web

Agência Dinamarquesa para as Bibliotecas e os *Media* (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Sobre o programa em inglês: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Programa “Prazer de ler” (*Læselyst*)

Duração do programa: desde 2008 a 2010

Programa que visa estimular o prazer da leitura nas crianças a partir de um amplo leque de iniciativas e actividades, incluindo bibliotecas no jardim infantil, campanhas nacionais de leitura para crianças em idade escolar e actividades literárias para jovens.

Coordenação/Sítio Web

Agência Dinamarquesa para as Bibliotecas e os *Media* em cooperação com o Ministério da Cultura, o Ministério da Educação e o Ministério do Interior e dos Assuntos Sociais (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Bibliotecas no jardim infantil – parte do programa “Prazer de ler” (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Duração do programa: desde 2008 a 2010

As bibliotecas no jardim infantil contribuem para o processo de democratização do acesso aos livros e outros materiais por parte das crianças e dos pais, já que proporcionam a todas as crianças igualdade de acesso aos livros e à leitura.

Coordenação/Sítio Web

Agência Dinamarquesa para as Bibliotecas e os *Media* (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Campanhas nacionais de leitura para crianças em idade escolar – parte do programa “Prazer de ler” (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Duração do programa: desde 2008 a 2010

Concursos e actividades organizadas pelas bibliotecas em colaboração com escolas para promover o prazer de ler nas crianças e proporcionar-lhes a oportunidade de serem leitores-modelo para os seus colegas de turma.

Coordenação/Sítio Web

Agência Dinamarquesa para as Bibliotecas e os *Media* (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Centro nacional de leitura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Duração do programa: desde 2006 a 2009 Centro que leva a cabo distintos projectos que visam recolher, produzir e transmitir conhecimentos sobre literacia da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Centro nacional de leitura (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Alemanha

- Fundação para a leitura (*Stiftung Lesen*)

Duração do programa: desde 1988 – em curso

Acontecimentos, campanhas e concursos organizados pela Fundação para promover as competências de leitura de toda a população.

Coordenação/Sítio Web

Estados federados/*Länder*

<http://www.stiftunglesen.de>

- Fórum para a promoção da leitura (*Forum Leseförderung*)

Iniciativa que recolhe estudos, informação e abordagens pragmáticas para motivar a discussão pública sobre a promoção da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Professores em linha (*Lehrer-online*)

Iniciativa que proporciona às bibliotecas de escola e de turma “pacotes de leitura”, para apoiar os professores na promoção da leitura como uma competência cultural no mundo digital.

<http://www.lehrer-online.de>

- A leitura na Alemanha (*Lesen in Deutschland*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Sítio Web que reúne, apresenta e actualiza com regularidade uma panorâmica de todas as campanhas, projectos, iniciativas, acções e actores envolvidos na promoção da leitura em todos os estados federados. O objectivo é recolher e divulgar amplamente esta informação de modo a estimular e a apoiar a promoção da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Instituto Alemão para a Investigação Pedagógica Internacional (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estónia

- Ler é divertido (*Lugemine on mõnus*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Programa que envolve crianças a discutir livros em linha de modo a promover uma cultura da leitura, a desenvolver competências de leitura e a capacidade de análise. Também abarca crianças com deficiência auditiva e crianças de língua russa, e combina a leitura com o interesse das crianças pelos computadores.

Coordenação/Sítio Web

Associação de leitura da Estónia (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.ee/

- Ninho de leitura (*Lugemispesa*)

Duração do programa: desde 2004 – em curso

Os professores têm formação em contar histórias e em criar o ambiente de leitura mais propício – um ninho de leitura – para promover o interesse da criança pela leitura.

Coordenação/Sítio Web

Associação de leitura da Estónia (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.ee/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlanda

- Festival do livro infantil

Duração do programa: desde 1990 – em curso

Uma celebração nacional da leitura e do livro infantil que se realiza todos os anos durante o mês de Outubro e que visa criar a consciência do valor e da importância dos livros para os jovens. As actividades desenrolam-se nas bibliotecas, nas escolas, em livrarias e nos centros de arte comunitária e abrangem leituras por parte do autor, oficinas com o ilustrador, sessões de contos, concursos e questionários.

Coordenação/Sítio Web

Children's Books Ireland

www.childrensbooksireland.ie

Associação das bibliotecas da Irlanda - Grupo de bibliotecas para jovens

www.libraryassociation.ie

- Áreas de estudo nas bibliotecas públicas de Dublin (*Learning Zones in Dublin City Public Libraries*)

Duração do programa: desde Março de 2007 – em curso

Programa em que as bibliotecas disponibilizam recursos para alunos da primária poderem fazer os seus trabalhos de casa, disponibilizando uma área de estudo específica para o efeito e apresentando medidas de apoio para fomentar a aprendizagem e a leitura.

Coordenação/Sítio Web

Bibliotecas públicas de Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Programa de leitura em família (Family Reading Programme)

Duração do programa: desde 2008 – em curso

Programa em que as bibliotecas oferecem ou emprestam livros a instituições de apoio à infância, organizam actividades para apresentar e ler livros às crianças desde uma tenra idade, em articulação com os pais e os educadores.

Coordenação/Sítio Web

Bibliotecas públicas de Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

- História das bibliotecas públicas de Dublin para alunos das escolas (*Dublin City Public Libraries Local History for School Students*)

Duração do programa: desde 2008 – em curso Programa que visa contar a história dos edifícios de Dublin num formato adequado aos alunos do ensino primário.

Coordenação/Sítio Web

Bibliotecas públicas de Dublin

www.dublincitypubliclibraries.ie

Grécia

- Clube de leitura/grupos de leitura em toda a Grécia e Chipre (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Clubes de leitura/grupos de leitura que promovem uma cultura de leitura e encontros de leitores com a literatura contemporânea.

- Programa de actividades de apoio às livrarias (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Actividades culturais relacionadas com o livro para apoiar as livrarias na divulgação dos livros e da leitura, apoiar o trabalho dos autores e facilitar o contacto com os seus leitores.

Coordenação/Sítio Web

Centro Nacional do Livro da Grécia (EKEBI)

- Poesia em movimento: comemoração do dia mundial da poesia (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Duração do programa: Desde 2002-2008

Campanha de promoção da leitura que tem lugar em vários meios de transporte (metro, autocarro, comboio e aeroporto), destinada a atrair jovens leitores, estimular o seu interesse pela leitura e proporcionar-lhes um contacto com a poesia na vida quotidiana.

Coordenação/Sítio Web

Centro Nacional do Livro da Grécia (EKEBI)

- Escritores e ilustradores na escola (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Duração do programa: Setembro de 2009 - Junho de 2010

As escolas (1.º ao 3.º ano) organizam visitas de escritores e ilustradores que vão falar sobre o seu trabalho e divulgar a literatura entre os alunos das escolas.

Coordenação/Sítio Web

Centro Nacional do Livro da Grécia (EKEBI)

- Exposições itinerantes (*Κινητές εκθέσεις*)

Duração do programa: em curso

Exposições itinerantes sobre literatura grega são postas à disposição de diferentes instituições culturais como escolas, bibliotecas e organizações culturais, para que o público tenha acesso ao trabalho de autores gregos consagrados.

Coordenação/Sítio Web

Centro Nacional do Livro da Grécia (EKEBI)

Espanha

- Campanha de incentivo à leitura “Maria Moliner” (*Campaña de animación a la lectura “María Moliner”*)

Duração do programa: desde 1998 – em curso

Ação de incentivo à leitura com três objectivos centrais: colaborar com organizações locais na elaboração de projectos de incentivo à leitura em municípios pequenos, melhorar os recursos das bibliotecas municipais no que respeita à literatura infantil e juvenil, bem como criar uma base de dados com experiências de incentivo à leitura em áreas de baixa densidade populacional.

Coordenação/Sítio Web

Subdirecção geral dos livros, da leitura e da literatura espanhola, Ministério da Cultura

- Serviço de orientação da leitura (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Sítio Web que visa dar apoio à aprendizagem e a melhorar a leitura a partir da escola e da família. Faz recomendações de livros, acompanha e guia os utilizadores de acordo com as suas questões e interesses.

Coordenação/Sítio Web

Federação dos editores espanhóis em colaboração com o Ministério da Cultura (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

- Promoção das bibliotecas públicas (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

Duração do programa: desde 2001 – em curso

Programa que trata de construir e modernizar os edifícios, as instalações e os equipamentos das bibliotecas públicas do Estado, adaptando-os para os tornar mais confortáveis e atractivos, tornando mais fácil o contacto dos cidadãos com a cultura, o lazer, a educação e a informação.

Coordenação/Sítio Web

Subdirecção geral para a coordenação das bibliotecas (Ministério da Cultura) em colaboração com os serviços de bibliotecas das comunidades autónomas.

- Promoção dos hábitos de leitura nas escolas (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

Duração do programa: desde 2001 – em curso

Séries de conferências com escritores espanhóis de diferentes géneros literários, organizadas em escolas secundárias e em universidades, de modo a aproximar dos alunos da criação literária contemporânea e a fomentar os seus hábitos de leitura, motivados pela visão dos autores sobre o seu próprio trabalho.

Coordenação/Sítio Web

Subdirecção geral para a promoção dos livros, da leitura e da literatura espanhola (Ministério da Cultura)

- Acções de consciencialização e colaboração com outras instituições (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Iniciativas que visam promover os hábitos de leitura não apenas nas escolas e nas bibliotecas públicas, ou instituições directamente relacionadas com a leitura, mas que também envolvem outras instituições de carácter público ou privado no desenvolvimento dos hábitos de leitura.

Coordenação/Sítio Web

Autoridade nacional: Subdirecção geral para a promoção dos livros, da leitura e da literatura espanhola (Ministério da Cultura)

França

- Promover a igualdade de oportunidades na escola – Impulso (*Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé*)

Duração do programa: desde 1985 – em curso

Programa intensivo diário de apoio a leitores principiantes (1.º ano) depois da escola. Visa estabelecer um diálogo entre as famílias e a escola, aumentar a confiança dos pais nas suas capacidades como educadores e fomentar a confiança das crianças na sua própria capacidade de êxito.

Coordenação/Sítio Web

Associação para a promoção da igualdade de oportunidades na escola (*Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apféé*)
<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Ler e dar a ler (*Lire et faire lire*)

Duração do programa: desde 1999 – em curso

Programa que visa fomentar a alegria da leitura através da solidariedade intergeracional. Os voluntários, com mais de 50 anos, dedicam uma parte do seu tempo livre a pequenos grupos de crianças em centros de animação, infantários, bibliotecas, escolas, etc., lendo para crianças e com elas.

Coordenação/Sítio Web

Liga de educação e União nacional das associações familiares – UNAF (*Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales*)

www.laligue.org

- Acompanhamento educativo (*L'accompagnement éducatif*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Apoio educacional para alunos de escolas em zonas desfavorecidas. Uma série de iniciativas neste contexto centra-se na promoção do livro e da leitura entre os alunos.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação Nacional (direcção geral da educação escolar), gabinetes de ensino de âmbito local, inspecções académicas (para o ensino primário), escolas (*Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires*)

- Associação da fundação de estudantes para a cidade (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Duração do programa: desde 1991 – em curso

Apoio prestado por estudantes voluntários aos alunos em situações escolares e sociais problemáticas. Entre outras coisas, o programa visa auxiliar as crianças e os pais na introdução a uma cultura de literacia e na descoberta dos recursos dos bairros, como as bibliotecas.

Coordenação/Sítio Web

Associação da fundação de estudantes para a cidade (*Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV*)

Itália

- Laboratórios (*Laboratori*)

Duração do programa: desde de 2005 a 2009

Oficinas de Internet para crianças e jovens com o objectivo de fomentar uma cultura do livro, das bibliotecas e da leitura, assim como de literatura de ficção ou ensaio em articulação com as diferentes disciplinas do seu percurso de ensino.

Coordenação/Sítio Web

Centro para o livro e para a leitura (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

- O amigo livro (*Amico libro*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Programa que visa a promoção da cultura do livro nas escolas, aumentando a paixão pela leitura entre os mais jovens com iniciativas em todo o país para divulgar o prazer de ler entre jovens de todas as idades.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação e da Investigação (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca – MIUR*) em conjunto com a Associação Nacional das Comunas Italianas (*Associazione Nazionale Comuni Italiani – ANCI*), a União das Províncias Italianas (*Unione Province Italiane – UPI*) e a Associação de Editores Italianos (*Associazione Italiana Edutori – AIE*).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

- Serviço nacional de bibliotecas (*Servizio bibliotecario nazionale*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Sistema de cooperação baseado numa rede nacional de bibliotecas que visa ultrapassar a fragmentação das estruturas bibliotecárias.

Coordenação/Sítio Web

A rede de bibliotecas italianas é apoiada pela MiBAC, pelas regiões e pelas universidades; é coordenada pelo Instituto Central para o Catálogo Único das Bibliotecas Italianas (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche italiane – ICCU*)

<http://opac.sbn.it/>

- Nascidos para ler (*Nati per leggere*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Nascidos para ler é um programa que fomenta o gosto pela leitura nas crianças desde tenra idade (dos 0 aos 6 anos). O programa baseia-se numa grande descentralização e no estabelecimento de uma rede cada vez mais alargada, de modo a alcançar o maior número de realidades locais. A rede inclui bibliotecários, pediatras, professores, associações.

Coordenação/Sítio Web

Promovido pelas organizações profissionais e culturais de bibliotecários e pediatras (*Associazione Culturale Pediatri – ACP, Associazione Italiana Biblioteche – AIB, Centro per la salute del Bambino – CSB*)

<http://.nati-per-leggere.it>

- A leitura é o alimento da mente: passa a palavra! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

Duração do programa: 2009

Campanha com *spots* de vídeo e de rádio, anúncios na imprensa e na Internet, e cartazes. Visa aumentar a consciência de todos sobre a importância de promover e fomentar a leitura nas suas diversas formas e em todas as idades.

Coordenação/Sítio Web

Presidência do Conselho de Ministros

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo%20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Chipre

- Promoção da literacia – em escolas que fazem parte do programa de zona de acção educativa (*Προώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Duração do programa: desde 2003 – em curso

Programa que inclui aulas de grego e de literatura básica para crianças e famílias provenientes de estratos socio-económicos e educacionais mais baixos e que não têm o grego como primeira língua.

Coordenação/Sítio Web

Zona de acção educativa em colaboração com o centro de educação de adultos (*Θεσμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Letónia

- Júri infantil: programa nacional de promoção da leitura (*Bēnu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Programa que visa fomentar o prazer da leitura entre as crianças e os jovens, respeitar as escolhas das crianças, incluir um prémio literário em que as crianças escolhem o vencedor, desenvolver uma colaboração a nível nacional para apoiar iniciativas locais de incentivo à leitura, salientar as vantagens de ser um bom leitor e disponibilizar às crianças literatura actual, permitindo assim uma proveitosa ocupação dos tempos livres.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional da Letónia (Centro de literatura infantil) e, ao nível regional, bibliotecas públicas centrais regionais

www.bernuzurija.lv

- Portal dos contos de fadas (*Pasaku portāls*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Projecto em linha que visa promover a leitura, estimular o interesse das crianças e dos adolescentes pela literatura e pela herança cultural, bem como promover a criatividade através da utilização das novas tecnologias, da Internet e outros formatos – texto, áudio, vídeo e imagem.

Coordenação/Sítio Web

Fórums *Ideju* (ONG – Associação)

www.pasakas.net

- Projecto “Iniciação ao livro” (*Grāmatu starts*)

Duração do programa: desde 2007-2008, 2010

Programa desenvolvido em bibliotecas que visa despertar a atenção dos pais recentes, divulgando os serviços das bibliotecas para as famílias, fomentando uma atitude positiva da sociedade em relação às crianças e à cultura dos pais e dos filhos, no sentido de criar um livro de imagens para apoiar a promoção da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Centro de literatura infantil da Biblioteca Nacional da Letónia.

- Projecto “Livros do lobo branco” (*Baltā Vilka grāmatas*)

Duração do programa: Desde 2007-2008

Diversas iniciativas anuais, incluindo leituras, concursos, viagens, colónias de férias, que visam chamar a atenção do público para as crianças que lêem belas e interessantes obras da literatura da Lituânia. Também se pretende melhorar a variedade e a qualidade dos livros infantis da Lituânia, tornando-os mais contemporâneos e adequados às necessidades das crianças dos nossos dias.

Coordenação/Sítio Web

A secção letã do IBBY está a pôr em prática o projecto “Livros do lobo branco” em associação com o Centro de literatura infantil da Biblioteca Nacional da Letónia, a União de escritores da Letónia, uma série de bibliotecas regionais, instituições de ensino superior, museus, teatros e grandes meios de comunicação da Letónia.

www.ibby.org/index.php?id=436

- Ano da leitura 2010 (*Lasīšanas gads 2010*)

Duração do programa: desde Fevereiro de 2010 – em curso

O principal objectivo do Ano da leitura é tornar a leitura uma parte importante da formação da personalidade, alargar o interesse por diversos livros e fomentar o debate e o interesse por eles através de distintos meios – Internet, cartazes, *outdoors*, várias

atividades e “ações de guerrilha”. Estabelece-se o Ano da leitura tanto para ajudar diversas organizações relacionadas com a leitura como para apresentar a imensa variedade de livros existentes a grupos de todas as idades, incentivando-os a ler mais e a tentar ler livros que antes teriam evitado.

Coordenação/Sítio Web

Agência de publicidade “Publicis Riga”

www.vairaknekavienadzive.lv

Lituânia

- Programa nacional de promoção da leitura (*Skaitymo skatinimo programa*)

Duração do programa: desde o final de 2006 – 2011

Diversas iniciativas (por exemplo, campanhas, concursos, prémios, formação, oficinas, feiras, etc.) que visam incentivar pessoas de todas as idades e grupos sociais a ler mais, a melhorar as suas competências de leitura, bem como aumentar o prestígio da leitura, aumentar o número de leitores regulares e, desta forma, contribuir para a formação de cidadãos criativos e responsáveis, capazes de pensar criticamente.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Cultura da República da Lituânia (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/>

<http://www.skaitymometai.lt>

- Prémios “Livro do Ano” (*Metų knygos rinkimai*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Programa que envolve toda a sociedade no processo de leitura e de escolha dos melhores livros publicados cada ano. Visa fomentar o interesse da população em geral pela literatura lituana contemporânea e aumentar o prestígio da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional da Lituânia Martynas Ma vydas (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/>

<http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt/>

- Bibliotecas para a inovação (*Bibliotekos pažangai*)

Duração do programa: desde 2008 a 2012

O principal objectivo é, aproveitando as capacidades das bibliotecas públicas, conseguir uma utilização mais eficaz das TIC como meio de obtenção de informação e de comunicação entre a população lituana, em particular junto da população das zonas rurais e de grupos em risco social.

Coordenação/Sítio Web

Centro de exposições e congressos da Lituânia LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Feira do livro de Vilnius (*Vilniaus knygų mugė*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Feira do livro anual que visa apresentar aos leitores o catálogo das publicações lituanas, proporcionando a oportunidade para novos negócios. Junta leitores, autores e o sector editorial. Apresentam-se as melhores publicações estrangeiras, promove-se a leitura na sociedade e procuram-se novas formas de comunicação e de cooperação.

Coordenação/Sítio Web

Associação de editores da Lituânia (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.lla.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Ler e escrever para o pensamento crítico (*Trapautinis projektas "Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant"*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Programa de formação que inclui palestras, trabalho individual e de grupo, investigação, estratégias de cooperação, leitura, escrita, discussão, debate, etc., que visam, entre outros objectivos, o desenvolvimento de competências de leitura activa e o fomentar de uma leitura reflexiva e significativa, que se poderá tornar um hábito para toda a vida.

Coordenação/Sítio Web

Centro de didáctica moderna – MDC (*Šiuolaikinių didattikų centras*)

<http://www.sdcentras.lt>

http://www.sdcentras.lt/proj_kmusr.htm

Luxemburgo

Dados não disponíveis

Hungria

- O grande livro (*A Nagy Könyv*)

Duração do programa: 2005

Inquérito público sobre o título nacional preferido da população que visa levar os cidadãos a pensar e a falar sobre livros, promovendo a leitura.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Cultura e da Educação

- Semana do livro nacional e dias do livro infantil (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

Duração do programa: desde 1929 – em curso

Programa que inclui a venda de livros com desconto e encontros com autores em todas as grandes cidades, com vista à divulgação dos livros em língua húngara, da literacia e da cultura. Apresentação de autores, editores e círculos literários, estabelecendo uma relação entre os autores e os leitores.

Coordenação/Sítio Web

Associação nacional de editores e livreiros (*Magyar Könyvkiadók és Könyvkereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhét.hu/index3.html>

- Dia do conto popular (*A népmese napja*)

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Diversos programas e iniciativas (como palestras, mesas-redondas, conversas sobre livros, contadores de histórias e concursos de ilustração para jovens leitores) com o objectivo de preservar a tradição literária, o conto popular e promover a leitura de histórias que celebram a identidade nacional da Hungria.

Coordenação/Sítio Web

Associação de leitura da Hungria

<http://www.hunra.hu/>

Malta

- Programa de apoio familiar

Duração do programa: desde 2001 – em curso Diversas actividades de formação para os pais, apoiando e incentivando o envolvimento das famílias na educação dos filhos.

Coordenação/Sítio Web

Direcção para a qualidade e normalização da educação do Ministério da Educação, do Emprego e da Família (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Iniciativas de comunidade alargada

Duração do programa: desde 2001 – em curso Diversas actividades de leitura em bibliotecas locais bem como acções de formação para apoiar as escolas e as famílias.

Coordenação/Sítio Web

Direcção para a qualidade e normalização da educação do Ministério da Educação, do Emprego e da Família (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Ensino complementar

Duração do programa: desde 1970 – em curso

Programa de intervenção adaptado às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos ao nível das competências de leitura e de oralidade.

Coordenação/Sítio Web

Direcção para a qualidade e normalização da educação do Ministério da Educação, do Emprego e da Família (*Direttorat Għal Kwalità` U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- A leitura e o aluno com dislexia

Duração do programa: desde 1997 – em curso

Programas individualizados ou acções em pequenos grupos para assegurar o desenvolvimento da literacia nas crianças com problemas graves de aprendizagem da leitura.

Coordenação/Sítio Web

Direcção para a qualidade e normalização da educação do Ministério da Educação, do Emprego e da Família (*Direktorat Għal Kwalita' U Standards FI-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Países Baixos

- Ler em voz alta (*Hardop lezen*)

Duração do programa: 1. 2008; 2. 2005; 3. 1994 – em curso

Programas e actividades diversos, como por exemplo o dia nacional da leitura em voz alta (*Nationale Voorleesdagen*) ou o concurso nacional da leitura em voz alta (*Nationale Voorleeswedstrijd*), têm como objectivo introduzir os jovens pais e os seus bebés ao mundo dos livros e da leitura, salientar a importância da leitura em voz alta em estabelecimentos de educação pré-escolar, bibliotecas, etc., e organizar concursos de leitura em voz alta para crianças nos anos mais avançados do ensino primário, começando a um nível local e terminando com a escolha de um campeão nacional.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Lezen

- Sobre ler e escrever literatura (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Diversos programas e actividades. Por exemplo, o concurso de poesia (*Gedichtenwedstrijd*), Escreve agora! (sessões de leitura em voz alta conduzidas pelos autores nas escolas [*Auteurlezingen op scholen*] em que os autores são convidados a ir às escolas falar sobre o seu trabalho e ler em voz alta, concursos de poesia e prosa).

Coordenação/Sítio Web

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionale Bulkboek

- Opinião e educação do gosto (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Diversas actividades de escolha, por exemplo, o Júri Juvenil (*De Jonge Jury*) e O macaco de tinta (*De Inkttaap*), que visam educar o gosto literário comparando e emitindo juízos sobre livros e/ou autores premiados.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionale Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen

- Promoção de livros (*Boekpromotie*)

Duração do programa: desde 2000 – em curso

Diversas actividades de promoção dos livros. Por exemplo, a Semana do livro (*Boekenweek*) e a Semana do livro infantil (*Kinderboekenweek*), que têm como objectivo fomentar a compra e o empréstimo de livros.

Coordenação/Sítio Web

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

Áustria

- A Áustria lê. Ponto-de-encontro na biblioteca (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Ampla campanha de criação de publicidade para a leitura e para as bibliotecas públicas. Destina-se a reforçar o papel da leitura e das bibliotecas públicas em todos os segmentos da sociedade.

Coordenação/Sítio Web

Associação de bibliotecas da Áustria (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)

<http://www.bvoe.at/>

<http://www.oesterreichliest.at/>

- Iniciativa de literacia da leitura da Estíria (*Leseoffensive Steiermark*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Programa que visa fomentar o prazer da leitura em grupos de todas as idades e que tenta estabelecer a relação entre as várias iniciativas de leitura em todas as bibliotecas públicas da Estíria.

Coordenação/Sítio Web

Centro de leitura da Estíria (*Leselesezentrum Steiermark*)

<http://www.lesezentrum.at/>

<http://www.leseoffensive.st/>

- Clube austríaco de leitura dos jovens (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

Duração do programa: desde 1948 – em curso

Diversos programas e iniciativas como por exemplo: *Mit Lesen mehr bewegen*, programa de literacia da leitura para leitores fracos em parceria com uma companhia petrolífera austríaca; *Wissens-Trolley 2010*, iniciativa em parceria com o Ministério da Ciência e da Investigação austríaco para apoiar obras não ficcionais para crianças e jovens adultos.

Coordenação/Sítio Web

Clube austríaco de leitura dos jovens (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

<http://www.buchklub.at/>

<http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>

<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>

- É hora de ler – A leitura na Baixa Áustria (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Iniciativa que promove diversos eventos, actividades criativas e jogos – que incluem materiais impressos, textos digitais e vídeos – com o propósito de motivar as crianças, os adolescentes e os adultos a trabalhar com símbolos, letras, textos e imagens de uma forma criativa e alegre.

Coordenação/Sítio Web

Associação para a promoção da criatividade (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)

<http://www.zeitpunktlesen.at>

Polónia

- Clubes de leitura (*Dyskusyjne Kluby Książki*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Criação de espaços onde se pode debater um livro sem ser um crítico literário profissional e onde é possível desfrutar do prazer de discutir literatura. Os clubes de leitura também pretendem ser pólos de animação das comunidades que se juntam à volta das bibliotecas e incentivar os livreiros a promover a “moda da leitura”.

Coordenação/Sítio Web

Instituto do Livro de Cracóvia (*Instytut Książki w Krakowie*)

<http://www.instytutksiazki.pl/pl/tc,index.php>

- Biblioteca + (*Biblioteka +*)

Duração do programa: em curso

Programa que visa estabelecer um programa informático central e único MAK+ para a gestão dos recursos bibliotecários, levando a Internet às bibliotecas, formando os bibliotecários em novas competências, apoiando financeiramente a modernização e o desenvolvimento das bibliotecas locais.

Coordenação/Sítio Web

Instituto do Livro de Cracóvia, Divisão de Varsóvia (*Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.instytutksiazki.pl

- Campanha de promoção “Toda a Polónia lê às crianças” (*Cała Polska czyta dzieciom*)

Duração do programa: desde 2001 – em curso

Programa que incentiva os adultos a ter o hábito de ler diariamente aos seus filhos. Visa apoiar a saúde psicológica, intelectual e moral das crianças e dos jovens.

Coordenação/Sítio Web

Fundação ABCXXI Toda a Polónia lê às crianças (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portugal

- Ler+ Em Família

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Programa no âmbito do qual os professores fazem com que as crianças levem livros e material de apoio para casa, para ler em família.

Coordenação/Sítio Web

Plano Nacional de Leitura

- Ler+ Dá Saúde

Duração do programa: desde 2008 – em curso

Programa que promove a leitura nas consultas pediátricas, demonstrando os benefícios da leitura no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças.

Coordenação/Sítio Web

Plano Nacional de Leitura

- Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões

Duração do programa: desde 1997 – em curso

Programa que visa a promoção da leitura em lugares não convencionais. Tem como objectivo aumentar os níveis de literacia entre a população prisional.

Coordenação/Sítio Web

Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas

- Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos

Duração do programa: desde 2001 – em curso

Programa que oferece livros e outras leituras às crianças nos hospitais pediátricos. Tem como objectivo ajudar as crianças a passar momentos agradáveis, lendo ou ouvindo contar histórias.

Coordenação/Sítio Web

Fundação Gil, financiada pela Direcção-geral do Livro e das Bibliotecas

- Programa de acções de promoção da leitura nas bibliotecas públicas

Duração do programa: desde 1997 – em cursoPrograma que oferece formação, oficinas, pequenos cursos de literatura, comunidades de leitores, exposições e *performances* inspiradas em livros – com o objectivo de combater baixos níveis de literacia e de fomentar hábitos de leitura em toda a comunidade, pelo simples prazer de ler.**Coordenação/Sítio Web**

Direcção-geral do Livro e das Bibliotecas

Roménia

- Desenvolvimento das competências da leitura (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Duração do programa: desde 2009 – em curso

Programa que visa promover a leitura em todos contextos (dentro e fora das escolas) para todos os alunos. Os objectivos específicos abrangem: identificar estímulos motivacionais, desenvolver e aplicar estratégias de remediação para a leitura, estabelecer um conjunto mínimo de indicadores padrão para a leitura e desenvolver ferramentas para uma abordagem intercultural à leitura.

Coordenação/Sítio WebMinistério da Educação, da Investigação, da Juventude e Desporto/Departamento de ensino escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Círculos de literatura (*Cercurile de lectură*)

Duração do programa: desde 2004 – em curso

Programa que promove a leitura como actividade de lazer, fora da escola, entre os jovens, através de círculos literários, concursos, acções “pro-leitura” (como encontros e desfiles), etc.

Coordenação/Sítio WebInspecção-geral da educação do Condado de Cluj + Associação Nacional de Professores de Língua Romena “Ioana Em. Petrescu” [ANPRO] + Ministério da Educação, da Investigação, da Juventude e Desporto (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română "Ioana Em. Petrescu" (ANPRO) + Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=menu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Leitura para o terceiro milénio (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Programa que visa estimular o interesse pela leitura durante a educação pré-escolar e os primeiros anos do ensino primário, de modo a diminuir o risco de insucesso escolar. As acções envolvem alunos e professores das escolas primárias bem como as suas famílias.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação, da Investigação, da Juventude e Desporto/Departamento de ensino escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Desenvolvimento de competências-chave – uma premissa da inclusão social (um projecto FSE) (Dezvoltarea competențelor cheie – *Premisa incluziunii sociale* (proiect FSE))

Duração do programa: desde 2009 a 2012

Programa que tem como objectivo melhorar as principais competências no ensino primário, como as competências de leitura e expressão escrita e as técnicas de leitura, através da criação/aferição/condução e aplicação de um programa de ensino integrado com vista à melhoria da qualidade do sistema de ensino.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação, da Investigação, da Juventude e Desporto/Departamento de ensino escolar (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Eslovénia

- Crachá de leitura (*Bralna znacka*)

Duração do programa: desde 1960 – em curso

Abordagem multidisciplinar (incentivar a leitura em família e actividades de lazer para crianças e jovens) com vista a promover a leitura, uma cultura de leitura e a literacia de leitura entre jovens leitores.

Coordenação/Sítio Web

Sociedade eslovena do crachá de leitura (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnaznacka.si/>

- Ler com Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)

Duração do programa: 1999

Clubes de leitura organizados em toda a Eslovénia com o objectivo de promover a leitura junto dos adultos de todas as idades e de os incentivar a falar sobre livros que leram por puro prazer.

Coordenação/Sítio Web

Instituto Esloveno para a Educação de Adultos (*Andragoski center RS*)

- Ler e escrever em conjunto (*BIPS-Beremo in pišemo skupaj*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Projectos de promoção da leitura e da escrita em situações do quotidiano familiar. Informa-se os pais sobre a importância da literacia e estimula-se a leitura das crianças de uma forma lúdica.

Coordenação/Sítio Web

Instituto Esloveno para a Educação de Adultos (*Andragoski center RS*)

- Ler para adquirir conhecimentos e por prazer (*BZZ-Branje za znanje in zabavo*)

Duração do programa: desde 2009 – em curso Os tutores recebem formação para apoiar pais com menor instrução no processo de aquisição da literacia por parte dos seus filhos.

Coordenação/Sítio Web

Instituto Esloveno para a Educação de Adultos (*Andragoski center RS*)

Eslováquia

- Informatização e revitalização das bibliotecas escolares (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

Duração do programa: desde 2006 a 2008

Programa que visa melhorar as iniciativas das bibliotecas através da colaboração e da troca de informações com outras bibliotecas, através da introdução das TIC e do acesso à Internet, do alargamento e melhoria dos serviços prestados aos alunos, aos professores e funcionários das escolas e do aumento da cultura de leitura dos alunos.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca pedagógica da Eslováquia (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk www.infolib.sk

- Concurso para a iniciativa mais interessante levada a cabo pelas bibliotecas escolares (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)
Duração do programa: 2008 O evento foi organizado pelas bibliotecas escolares e foi anunciado nos meios de comunicação social regionais com vista a informar o público em geral sobre estas actividades. O objectivo genérico era apoiar uma boa e sustentável relação com os livros, com as bibliotecas escolares e com a leitura.
Coordenação/Sítio Web
 Biblioteca pedagógica da Eslováquia (*Slovenská pedagogická knižnica*)
www.spgk.sk
- Projecto nacional de formação de bibliotecários escolares (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)
Duração do programa: desde 2008 a 2009 Programa de ensino para os bibliotecários escolares e para a compra de livros de leitura obrigatória.
Coordenação/Sítio Web
 Ministério da Educação da SR, Biblioteca pedagógica da Eslováquia (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogicka knižnica*)
- Concurso nacional de declamação e leitura de poesia e prosa, infantil e artística – *Hviezdoslavov Kubín (Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín)*
Duração do programa: desde 1960 – em curso
 Concurso de declamação e leitura de poesia e prosa, e de leitura de textos literários, para familiarizar os alunos com os valores da literatura, criatividade, cultura linguística, desenvolvimento de dons poéticos e leitura literária.
Coordenação/Sítio Web
 Ministério da Cultura e Ministério da Educação da SR (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); Organismo responsável: Centro Nacional de Esclarecimento, Centros Regionais de Esclarecimento, autoridades regionais de educação (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)
www.nocka.sk

Finlândia

- Ponto de assistência à literacia de leitura (*Lukineuvola*)
Duração do programa: desde 2005 a 2008
 Programa que visa criar e fortalecer redes de apoio regionais para pessoas com dificuldades de aprendizagem, e sensibilizar a população para as dificuldades de aprendizagem. Além disso, o objectivo é criar um modelo de assistência concentrado para facultar orientação e aconselhamento sobre dificuldades de aprendizagem e dar formação a profissionais de diferentes áreas relacionada com as dificuldades de aprendizagem e dislexia.
Coordenação/Sítio Web
 Conselho nacional de educação finlandês – FNBE (*Opetushallitus*)
<http://www.lukineuvola.fi/>
- As crianças, o multimédia e as bibliotecas 2009-2010/Programa de formação das bibliotecas para o multimédia (Lapset, media ja kirjastot)
Duração do programa: desde 2006 – em curso
 Cursos de formação para o multimédia dirigidos a bibliotecários que trabalham principalmente com crianças e jovens. O principal objectivo do programa é desenvolver a literacia multimédia junto das crianças de modo a promover um ambiente mediático seguro para elas.
Coordenação/Sítio Web
 Associação de bibliotecas finlandesas (ONG) (*Suomen kirjastoseura*)
<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/>
http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008
- Formação em literacia de leitura para imigrantes adultos – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)
Duração do programa: desde 2008 a 2011
 Programa que coordena projectos de desenvolvimento de sistemas de aprendizagem electrónica de línguas e de sistemas de avaliação em Língua Finlandesa e Língua Sueca para imigrantes. Inclui material de aprendizagem de línguas para imigrantes iletrados com dificuldades ao nível da leitura e da escrita.
Coordenação/Sítio Web
 Conselho nacional de educação finlandês – FNBE (*Opetushallitus*)
<http://www.opi.fi/kehittamishankkeet/aikis>

- Revitalização da língua romani (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

Duração do programa: 2009 – em curso

Programa que visa a revitalização da língua romani falada na Finlândia, promovendo o encontro das pessoas e incentivando-as a falar de assuntos da vida quotidiana em língua romani sob a orientação de um professor qualificado para o efeito.

Coordenação/Sítio Web

Conselho nacional de educação finlandês – FNBE (*Opetushallitus*)

Suécia

- Prémio Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Duração do programa: desde 2002 – em curso

Maior prémio mundial concedido à literatura infanto-juvenil. É entregue anualmente a um ou mais vencedores, independentemente da língua e da nacionalidade. Podem receber o prémio autores, ilustradores, contadores de histórias e promotores. O objectivo do prémio é reforçar e aumentar o interesse global pela literatura infanto-juvenil e defender os direitos das crianças.

Coordenação/Sítio Web

Conselho das Artes da Suécia

<http://www.alma.se/sv/>

- Catálogo de livros (*Barnbokskatalogen*)

Duração do programa: em curso

O Conselho das Artes da Suécia publica anualmente um catálogo de novos livros para crianças e jovens, com cerca de 312 títulos escolhidos por especialistas. Esta publicação é distribuída gratuitamente nas clínicas médicas e dentárias com pacientes jovens, em centros comerciais, bibliotecas, às próprias crianças e jovens, etc. para promover a leitura e actividades em bibliotecas e escolas.

Coordenação/Sítio Web

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tabid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/In-English/

- Colaboração local (*Lokalt samarbete*)

Duração do programa: em curso

O Conselho das Artes da Suécia apoia anualmente projectos locais e regionais. Para 2011, estão previstos projectos relacionados com livros electrónicos para jovens. Outro exemplo é o projecto organizado pelo sindicato dos trabalhadores dos transportes da Suécia e pelo sindicato da hotelaria e da restauração em colaboração com as bibliotecas públicas regionais: “bibliotecas de restaurantes de beira de estrada/bibliotecas de estações de serviço” destinadas a motoristas profissionais.

Coordenação/Sítio Web

www.kulturradet.se/en/InEnglish/
http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c48005471_26/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0,bibliotek

- Leitura nos serviços de saúde pediátricos (*Läsfrämjande vid Barnvårdscentralen (BVC)*)

Duração do programa: em curso

Em muitas localidades as instituições de educação pré-escolar vão regularmente às bibliotecas locais e os funcionários colaboram com a leitura. Muitas localidades têm um programa de apoio à literacia para a infância e que é organizado em colaboração entre as instituições de educação pré-escolar, bibliotecas, bibliotecas escolares, organizadores de aulas do pré-escolar, escolas e serviços médicos pediátricos. Esta cooperação começa com a oferta de um livro que os pais recebem do centro de saúde, quando levam o seu filho recém-nascido à consulta. Ao longo de todo o período pré-escolar, o pessoal médico informa os pais acerca do desenvolvimento linguístico da criança e sobre a importância de lerem em voz alta às crianças. Os centros de saúde podem organizar grupos de pais onde, entre outras coisas, se podem familiarizar com a biblioteca local.

Coordenação/Sítio Web

www.kulturradet.se/en/In-English/

- Livros no McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på Mcdonald's*)

Duração do programa: em curso

Em Outubro, a McDonald's Suécia e o “Movimento de leitura” juntaram esforços para oferecer livros a muitas crianças. O cliente recebe um livro ao comprar um Happy Meal. São livros novos de autores e ilustradores suecos consagrados. O Movimento de leitura começou em 1999 e trabalha com projectos de incentivo à leitura em colaboração com outros intervenientes.

Coordenação/Sítio Web

www.larforlivet.nu/
www.mcdonalds.se/se.html

Reino Unido – Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte ⁽¹⁰⁶⁾

- Inglaterra – Jogar para o sucesso

Duração do programa: desde 1997 – em curso

Criar centros de apoio escolar no âmbito dos clubes desportivos profissionais, utilizando os estímulos de uma ampla oferta desportiva para motivar os jovens em risco de reprovar, maioritariamente entre os 10 e os 14 anos. Através dos programas de aprendizagem, “Jogar para o sucesso” visa contribuir para o aumento dos padrões educacionais, em especial ao nível da numeracia e da literacia, e aproximar os níveis de aquisição dos alunos mais fracos à média esperada para a sua idade.

Coordenação/Sítio Web

Aspectos operacionais e de execução: Rex Hall Associados, consultadoria educacional. O financiamento resulta de uma parceria a três entre o Governo, autoridades locais e o clube desportivo de acolhimento. Muitos centros acabam por conseguir financiamento também de patrocinadores locais.

www.playingforsuccessonline.org.uk

- Inglaterra e País de Gales – Programas de literacia familiar

Duração do programa: desde 2001 – em curso, mas já existiam iniciativas de âmbito local anteriores a 2001

Incentivar as famílias a aprender em conjunto e, sempre que possível, levar os adultos e as crianças a prosseguir os estudos.

Coordenação/Sítio Web

Em Inglaterra, os programas de literacia familiar são uma das vertentes dos programas de literacia familiar, de língua e numeracia, que fazem parte da estratégia governamental Competências para a Vida. São apoiados através das verbas concedidas às autoridades locais pelo Conselho de Aprendizagem e Competências, um organismo financiado pelo governo. Os programas chegam através de um amplo leque de entidades às escolas, centros infantis Sure Start, bibliotecas, centros familiares, unidades de referência de alunos, projectos para pais adolescentes e centros de juventude. Uma abordagem semelhante é levada a cabo para a promoção da literacia no País de Gales e na Irlanda do Norte (embora os pormenores dos programas, do financiamento e dos resultados possam ser diferentes).

- Inglaterra e País de Gales – Bookstart

Duração do programa: desde 1992 (como projecto-piloto local) – em curso. “Booktime” e “Booked Up” desde 2005

O projecto “Bookstart” visa proporcionar conjuntos de livros gratuitos a todos os bebés do Reino Unido aos 7 meses, 18 meses e 3 anos. Procura dar a conhecer a importância dos livros e as vantagens de partilhar livros com os bebés, tanto como forma de fortalecimento dos laços com os pais e de valorização da inteligência emocional, como na formação de boas competências comunicativas e de compreensão oral. O programa procura também construir as bases da literacia precoce. “Bookstart” é a primeira oferta, de âmbito nacional e alcance universal, de livros gratuitos em fases-chave do desenvolvimento, “Booktime” destina-se a crianças que acabam de entrar na escola, “Booked Up” destina-se a crianças no primeiro ano da escola secundária e o “The Letterbox Club” destina-se a crianças à guarda das autoridades locais. Também são oferecidos livros especiais a crianças invisuais ou amblíopes (“Booktouch”) e a crianças surdas (“Bookshine”).

Coordenação/Sítio Web

O coordenador é a Booktrust, uma instituição de beneficência independente. As estratégias de oferta de livros a todas as crianças, incluindo o “Bookstart”, receberam financiamento do Departamento para as Crianças, as Escolas e as Famílias em Inglaterra, do Governo do País de Gales e do Departamento de Educação da Irlanda do Norte, assim como apoio de editores e livreiros infantis.

www.booktrust.org.uk

www.bookstart.co.uk

- Inglaterra e País de Gales – Ano Nacional da Leitura 2008

Duração do programa: 2008

O Ano Nacional da Leitura 2008 foi uma campanha nacional em Inglaterra que visou desenvolver uma cultura de leitura, promover a leitura na família e ajudar a construir uma nação de leitores. O País de Gales teve também o seu próprio Ano Nacional da Leitura 2008. As duas campanhas visaram estimular actividades de leitura baseadas na comunidade, assim como fomentar campanhas nacionais na comunicação social e incentivar as autoridades locais a desenvolver as suas próprias estratégias de leitura.

Coordenação/Sítio Web

Em Inglaterra, o Departamento para as Crianças, as Escolas e as Famílias encarregou o National Literacy Trust de comissionar o Ano, com a Agência da Leitura como parceiro principal. No País de Gales, o Ano Nacional da Leitura foi financiado pelo Governo do País de Gales e coordenada pelo Conselho dos Livros do País de Gales.

⁽¹⁰⁶⁾ Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte): a data de referência para a informação é de 2009/10 até 31 de Março de 2010.

- Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte – O Desafio de Leitura de Verão (*The Summer Reading Challenge*)

Duração do programa: 1998 – em curso

Incentivar as crianças (entre os 4 e os 11 anos de idade) a visitar a biblioteca pública e ler seis livros durante as férias de Verão, quando as suas competências de leitura podem diminuir sem a actividade regular de leitura na escola. O desafio é promovido nas escolas antes das férias de Verão. Todos os anos há um tema diferente e utilizam-se materiais interactivos tais como autocolantes para coleccionar, um sítio Web com blogues de autores e jogos e actividades criativas dirigidas pelas bibliotecas.

Coordenação/Sítio Web

Coordenado pela Agência da Leitura, uma instituição de beneficência que recebe o apoio do Conselho das Artes da Inglaterra, do Conselho das Bibliotecas e Arquivos dos Museus, Inglaterra, do Conselho dos Livros Galeses, País de Gales, e das Associação das Bibliotecas da Irlanda do Norte.

www.readingagency.org.uk
www.summerreadingchallenge.org.uk

- Irlanda do Norte – Festival do Livro Infantil (*Children's Book Festival*)

Duração do programa: desde 2007 – em curso Ver a descrição para a Irlanda (IE)

Coordenação/Sítio Web

O Festival do Livro Infantil recebe o apoio do Departamento de Educação da Irlanda do Norte.

Reino Unido – Escócia

- Scottish Book Trust

Duração do programa: desde 2007 – em curso

Organização que financia, dirige e divulga um grande número de iniciativas e actividades para promover a leitura (por exemplo, O Bichinho dos Livros, Programa dos Primeiros Anos do Scottish Book Trust). Visa promover a literatura na Escócia, desenvolvendo projectos inovadores para incentivar os adultos e as crianças a ler, escrever e a deixar-se inspirar pelos livros.

Coordenação/Sítio Web

Scottish Book Trust

<http://www.scottishbooktrust.com/>

- Leitura de Verão (*Summer Read*)

Duração do programa: Março de 2010 – Agosto de 2010

Programa que promove os livros escoceses (incluindo eventos de promoção do voto popular e do livro) para incentivar a leitura entre o público geral, alargar as escolhas e experiências de leitura, e trazer novos grupos de pessoas às bibliotecas.

Coordenação/Sítio Web

Conselho Escocês das Bibliotecas e da Informação

www.slainte.org.uk

- Estrelas da Leitura da Primeira Liga Escocesa - *SPL (Scottish Premier League) Reading Stars*

Duração do programa: Março de 2009 A segunda fase começou em Dezembro de 2009.

Iniciativas que visam usar o poder de motivação do futebol profissional para cativar as famílias que precisam de apoio à literacia num ambiente positivo e agradável.

Coordenação/Sítio Web

Conselho Escocês das Bibliotecas e da Informação

www.slainte.org.uk

- Diploma em aplicações de TIC nas bibliotecas: desenvolvimento do apoio ao leitor; Autoridade Escocesa para as Qualificações (SQA); unidade nacional superior, nível 7 no quadro escocês de créditos e qualificações.

Duração do programa: desde 2005 – em curso

Formação em linha, gratuita para funcionários das bibliotecas. Visa proporcionar aos colaboradores da biblioteca uma habilitação e formação complementar no âmbito do acompanhamento dos leitores para bibliotecários.

Coordenação/Sítio Web

Autoridade Escocesa para as Qualificações e Conselho Escocês das Bibliotecas e da Informação

www.ictl.org.uk
www.sqa.org.uk
www.scqf.org.uk

Islândia

- Semana do Livro (*Vika bókarinnar*)

Duração do programa: desde 2006 – em curso

Em Abril, uma semana é baptizada de Semana do Livro. A semana é dedicada aos livros e à leitura. Todas as famílias do país recebem um vale de desconto para a compra de livros. O objectivo é incentivar a compra de livros e aumentar a literacia, em especial entre as crianças e os adolescentes.

Coordenação/Sítio Web

Associação de Editores da Islândia (*Félag íslenskra bókaútgefenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Listenstaine

- *Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*

Duração do programa: desde 2004 – em curso

Programa de promoção da leitura junto dos alunos do ensino primário em que se oferece um passaporte (*Lesepass*) e selos por cada livro que lerem. Existem também cartas de jogar (*Quartett*) que são dadas às crianças quando já leram um determinado número de livros.

Coordenação/Sítio Web

Federação das Associações de Pais em parceria com a Fundação EFFECT e o Gabinete de Educação (*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*)

<http://www.dev.li/ueber-uns.html>

<http://www.effect.li/>

<http://www.sa.llv.li/>

http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_0503.pdf (p. 25)

- Actividades de relações públicas da Biblioteca Nacional (*Public Relation Aktivitäten der Landesbibliothek*)

Duração do programa: em curso

Programa que visa promover a leitura e levar as pessoas às bibliotecas, ultrapassando as suas inibições. O programa prevê exposições, leituras, leituras lúdicas, concertos, visitas guiadas à biblioteca, palestras, filmes, oficinas, etc.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional, em parceria com instituições públicas e privadas (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- Iliteracia – dificuldades de leitura e expressão escrita (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Duração do programa: 2006 – em curso

Programa que visa fornecer informação sobre iliteracia à população e a instituições relevantes, linha de apoio com informação sobre a oferta de cursos na região, cursos para pessoas iletradas e prevenção.

Coordenação/Sítio Web

Fundação para o Ensino de Adultos (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Associação para a Educação Intercultural (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>

<http://www.vib-li.com/>

- Do ouvir ao ler. Uma iniciativa do “Fórum das bibliotecas escolares e comunitárias” (*Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des “Forums Schul- und Gemeindebibliotheken”*)

Duração do programa: em curso

Iniciativa que visa promover a leitura entre os alunos, os jovens e os adultos oferecendo conjuntos de livros e CD, leitores de CD e um manual. Todos os livros vêm com um CD onde se pode ouvir o princípio do livro. Após 15 minutos, a leitura pára e o ouvinte é convidado a ler o livro para saber mais sobre a história.

Coordenação/Sítio Web

Biblioteca Nacional (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Noruega

- Ano da leitura 2010 (*Leseåret 2010*)

Duração do programa: 2010

O objectivo geral é estabelecer uma política de leitura geral e de âmbito nacional para fortalecer as competências de leitura em todo o país. Fortalecer as competências de leitura é um modo de fortalecer a democracia, ao dar a todos uma oportunidade de participar na sociedade, na aprendizagem e nas experiências. O principal alvo são adultos que lêem pouco.

Coordenação/Sítio Web

Autoridade Norueguesa dos Arquivos, Bibliotecas e Museus (ABM-utvikling)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en

- Aprendizagem criativa – Arte e cultura no ensino 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)

Duração do programa: desde 2007 a 2010

Plano estratégico que visa desenvolver as competências nas artes e na cultura, a estética e a criatividade entre as crianças, alunos, estudantes e funcionários nos jardins-escola, no ensino primário e secundário e no ensino superior.

Coordenação/Sítio Web

Direcção-geral do Ensino Primário e Secundário e da Formação (*Utdanningsdirektoratet*) em colaboração com o Centro Nacional para a Arte e a Cultura no Ensino (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) na Universidade de Bodø (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17>

<http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>

- Programa para o desenvolvimento das bibliotecas escolares (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Duração do programa: desde 2009 a 2013

Programa que visa promover a utilização das bibliotecas escolares como parte da estratégia de desenvolvimento das competências de leitura e de literacia. Também tem por objectivo o desenvolvimento das competências dos professores, directores de escolas e bibliotecários escolares, no âmbito do planeamento e utilização de bibliotecas escolares.

Coordenação/Sítio Web

Universidade de Agder (*Universitetet i Agder*), sob a orientação da Direcção-geral do Ensino Primário e Secundário e da Formação (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en>

<http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turquia

- Campanha Nacional de Apoio à Educação (*Ulusal Eđitime Destek Kampanyası*)

Duração do programa: desde 2001 a 2008

Programas em centros públicos de formação com o objectivo de compensar a instrução insuficiente de cidadãos iletrados, ajudando-os a adquirir as competências e a formar-se em profissões, que lhes possam trazer valor acrescentado. Também visa trazer para o sistema de ensino crianças que estão fora da escola.

Coordenação/Sítio Web

Presidência da República

- Nós, Mãe e Filha na Escola (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Duração do programa: desde 2008 a 2012

Programas em centros públicos de formação que têm como objectivo ensinar competências de literacia a três milhões de pessoas, em particular a raparigas e mulheres que ultrapassaram a idade do ensino primário, são pobres e não tiveram instrução anterior.

Coordenação/Sítio Web

Senhora D^a Emine Erdoğan e Halk Bankası

- Campanha - A Turquia está a ler (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Duração do programa: desde 2008 a 2010

Aumento dos níveis de literacia, apoio aos cursos de literacia para adultos, desenvolvimento de uma cultura de leitura, aumento da literacia informática.

Coordenação/Sítio Web

Presidência da República, Ministério da Educação Nacional, Ministério do Turismo e Cultura. As actividades são coordenadas pelos governos provinciais. Cada governo tem o seu próprio sítio Web.

- Agora é hora de ler (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Duração do programa: desde 2010 – em curso

Esta campanha em larga escala visa desenvolver hábitos de leitura em todos os níveis da sociedade, em crianças de tenra idade e entre os jovens, para que a leitura se torne uma parte natural da ambicionada sociedade intelectual turca. É um projecto de dois anos com um ano-piloto.

Coordenação/Sítio Web

Ministério da Educação Nacional

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Secção 1.2 do anexo/Lista dos documentos utilizados na análise comparativa dos currículos de literacia da leitura e das orientações oficiais

Todas as hiperligações que se seguem foram visitados em 28 de Fevereiro de 2011.

Bélgica – comunidade francófona

- *Socles de compétences* [Competências de base] (1997) [Em linha] Disponível em:

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 2,5-14

Bélgica – comunidade germanófona

- *Dekret über die festlegung der entwicklungsziele für den kindergarten* Decreto que estabelece os objectivos de desenvolvimento para a educação pré-escolar (2002) [Em linha]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- *Dekret zur festlegung von kernkompetenzen und rahmenplänen im unterrichtswesen* Decreto que estabelece competências essenciais e as linhas de orientação curriculares no ensino (2008) [Em linha]

http://www.dgparlament.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-14

Bélgica – comunidade flamenga

- Objectivos de desenvolvimento para a educação infantil (01/09/1998) [Em linha]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 2,5-6

- Objectivos finais do ensino primário geral (01/09/1998) [Em linha]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-12

- Objectivos finais do primeiro ano do ensino secundário - ramo A (01/09/2002) [Em linha]

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-14

Bulgária

- *Програма за подготвителна група/клас* Programa propedêutico (2003)

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 5-7

- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* Programas de estudo da língua e literatura búlgaras do 1.º ao 4.º ano (2001-2003)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 7-11

- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Programas de estudo da língua e literatura búlgaras do 5.º ao 8.º ano (2001)]

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-15

República Checa

- Programa-quadro para a educação pré-escolar (2005) [Em linha]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- Programa-quadro para o ensino básico (2007) [Em linha]

http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-15

Dinamarca ⁽¹⁰⁷⁾

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Objectivos comuns para a Língua Dinamarquesa 2009] (2009) [Em linha]

<http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles%20Maal%202009%20-%20Dansk.aspx>

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-16

- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål) (BEK nr 748)* [Descrição dos objectivos e metas das disciplinas de "folkeskolens" do 1.º ao último ano (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [Em linha]

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-16

Alemanha

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* [Padrões de ensino para a disciplina de Língua Alemã no ensino primário] (2005) [Em linha]

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschole.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-10

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* Padrões de ensino para a disciplina de Língua Alemã na *Hauptschule* (2005) [Em linha]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-16

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* Padrões de ensino para a disciplina de Língua Alemã na *Realschule* (2004) [Em linha]

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-16

Estónia

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Currículo nacional de educação pré-escolar para instituições de apoio à criança] – Regulamento do Governo da República n.º 87 de 29 de Maio de 2008 [Em linha]

<http://www.estlex.com/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 6-7

⁽¹⁰⁷⁾ Um outro documento debruça-se sobre o ensino da leitura no CITE 0 (*Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklasse* (BEK nr 260) [Regulamento relativo ao ensino pré-escolar (BEK N.º 260)] (31/03/2009)). Ver <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Este documento não foi incluído na análise comparativa dos currículos de literacia de leitura.

- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Currículo nacional para as escolas do ensino básico e do ensino secundário superior] – Regulamento do Governo da República n.º 56 de 25 de Janeiro de 2002 [Em linha]

http://lex.andmevara.ee/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197

Níveis de ensino: CITE 1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 7-18

Irlanda

- Aistear – Quadro curricular para a primeira infância – Princípios e temas (2009)

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 0-6

- Currículo do ensino primário – Introdução (1999)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 4-12

- Currículo do ensino primário – Língua Inglesa (1999)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 4-12

- Currículo do ensino primário – Orientações para os professores de Língua Inglesa (1999)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 4-12

- Língua Inglesa: Material de apoio suplementar – Estrutura do currículo de Língua Inglesa (2005) [Em linha]

<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Acesso em 14 de Dezembro de 2010]

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 4-12

- Junior Certificate – Programa de Língua Inglesa

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-15

- Junior Certificate – Língua Inglesa – Orientações para os professores

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-15

Grécia

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Quadro curricular interdisciplinar para o ensino obrigatório] (2003) [Em linha]

www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-14

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο [Quadro curricular interdisciplinar e disciplinas da educação pré-escolar] (2003) [Em linha]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 4-5

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [Quadro curricular interdisciplinar e currículo de língua no ensino primário] (2003) [Em linha]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-11

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο [Quadro curricular interdisciplinar e currículo de língua no ensino secundário] (2003) [Em linha]

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-14

- *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης* [Guia do professor de educação pré-escolar: estratégias de ensino e ambientes de aprendizagem criativos] (2003) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 4-5

- *Γλώσσα Α" Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 1.º ano do *Dimotiko*: Letras, palavras e histórias, livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6

- *Γλώσσα Β" Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 2.º ano do *Dimotiko*: Viagem ao mundo da língua, livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 7

- *Γλώσσα Γ" Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 3.º ano do *Dimotiko*: Os lápis incríveis, livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 8

- *Γλώσσα Δ" Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 4.º ano do *Dimotiko*: Voando com as palavras, livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 9

- *Γλώσσα Ε" Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 5.º ano do *Dimotiko*: livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 10

- *Γλώσσα ΣΤ" Δημοτικού: Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες* [Língua, 6.º ano do *Dimotiko*: Palavras, frases, textos, livro do professor] (2006) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 11

- *Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Língua Grega Moderna, 1.º ano do *Gymnasium*, livro do professor] (2005) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12

- *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Língua Grega Moderna, 2.º ano do *Gymnasium*, livro do professor] (2005) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 13

- *Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού* [Língua Grega Moderna, 3.º ano do *Gymnasium*, livro do professor] (2005) [Em linha]

http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 14

Espanha

- *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (Lei da Educação 2/2006 de 3 de Maio) (2006) [Em linha]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0-3 **Grupo-alvo (idade):** 0-18

- *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (Real Decreto 1630/2006 de 29 de Dezembro que estabelece os currículos básicos para o segundo ciclo de educação pré-escolar) (2006) [Em linha]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 0-6 (3-6)

- *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria* (Real Decreto 1513/2006 de 7 de Dezembro que estabelece os currículos básicos para o ensino primário) (2006) [Em linha]

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-12

- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria* (Real Decreto 1631/2006 de 29 de Dezembro que estabelece os currículos básicos para o ensino secundário obrigatório) (2006) [Em linha]

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-16

França

- *Programme de l'école maternelle et élémentaire* Currículo da educação pré-escolar e do ensino primário (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [Em linha]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 2,5-11

- *Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français* Currículo de Língua Francesa do ensino secundário inferior] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) [Em linha]

http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-15

- *Programme et Accompagnement français* Estudo acompanhado em Língua Francesa] (Nova edição 2004) [Em linha]

<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-15

- *Socles de compétences* Competências de base comuns] (*Décret du 11 juillet 2006*) [Em linha]

<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 2,5-15

Itália

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [A nova organização escolar. Regras, sugestões, observações] (2004) [Em linha]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 3-14

- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* [Currículo para a educação pré-escolar e para o primeiro ciclo de ensino] (2007) [Em linha]

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 3-14

Chipre

- Ministério da Educação e Cultura, reimpressão de 2002-2007. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Currículos de educação pré-escolar]. Nicósia: Ministério da Educação e Cultura.

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 4-5

- Ministério da Educação e Cultura, reimpressão de 2002-2007. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Currículos do ensino primário]. Nicósia: Ministério da Educação e Cultura.

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 5,8 a 11,8

- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Currículos do ensino secundário] (2006) [Em linha]

<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-15

- O quadro curricular interdisciplinar e o currículo de língua na escola primária (Grécia) (2003)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-11

- O quadro curricular interdisciplinar e o currículo de língua no *Gymnasium* (Grécia)

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-14

- Língua, 1.º ano do *Dimotiko*: Letras, palavras e histórias, livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6

- Língua, 2.º ano do *Dimotiko*: Viagem ao mundo da língua, livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 7

- Língua, 3.º ano do *Dimotiko*: Os lápis incríveis, livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 8

- Língua, 4.º ano do *Dimotiko*: Voando com as palavras, livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 9

- Língua, 5.º ano do *Dimotiko*: livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 10

- Língua, 6.º ano do *Dimotiko*: Palavras, frases, textos, livro do professor (Grécia) (2006)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 11

- Língua Grega Moderna, 1.º ano do *Gymnasium*, livro do professor (Grécia) (2005)

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12

- Língua Grega Moderna, 2.º ano do *Gymnasium*, livro do professor (Grécia) (2005)

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 13

- Língua Grega Moderna, 3.º ano do *Gymnasium*, livro do professor (Grécia) (2005)

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 14

Letónia

- *Pirmsskolas izglitibas programma pirmsskolas izglitibas iestādēm* Programa de educação pré-escolar para instituições de educação pré-escolar (1998) [Em linha]

<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- *Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Lingua Letā. Normas para as disciplinas do 1.º ao 9.º ano. Regulamentos relativos às normas do ensino básico oficial e normas curriculares do ensino básico. Regulamento n.º 1027 do Conselho de Ministros, Riga, 2006.

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 7-15

- *Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. klasei. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Literatura. Normas para a disciplina do 4.º ao 9.º ano. Regulamentos relativos às normas do ensino básico oficial e normas curriculares do ensino básico. Regulamento n.º 1027 do Conselho de Ministros, Riga, 2006

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 10-15

Lituânia

- *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Programas gerais e normas de ensino] (8 de Agosto de 2003) [Em linha]

<http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 5-16

- *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Programas gerais do ensino primário e secundário inferior], (26 de Agosto de 2008) [Em linha]

http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm

<http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>

[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc)

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=282015&p_query=&p_tr2=

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 7-16

Luxemburgo

- *Plan d'études de l'enseignement fondamental* [Planos de estudo do ensino básico] (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [Em linha]

http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 3-11

- *Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire* [Desenvolvimento de capacidades, conhecimento, atitudes e competências das crianças na educação pré-escolar] (2004)

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-5

- *Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Ensino do Alemão focado nas competências no nível secundário – ensino secundário e ensino secundário profissional] (2007) [Em linha]

http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 13-14

Hungria

- *Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Programa básico de educação pré-escolar] (1996) [Em linha]

<http://www.okm.gov.hu/>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- *A Nemzeti Alaptanterv* [Currículo nacional básico] (2003 – última modificação em 2008) [Em linha]

<http://www.okm.gov.hu/>

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>

Níveis de ensino: CITE 1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 6-18

- *Keretanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezet? és kezd? szakaszra* [Quadro curricular para o 1.º ao 4.º ano] (2008)

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-10

Malta

- *Linji Gwida u Suggerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Orientações e sugestões para a aplicação do currículo no jardim de infância] (2002)

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-4

- Malti – *Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Programa de Língua Maltesa para as escolas primárias] (2005) [Em linha]

http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 5-10

- Malti – *Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Programa de Língua Maltesa para as escolas secundárias] (2009) [Em linha]

http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-16

Países Baixos

- Objectivos centrais do ensino primário (2006) [Em linha]

<http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 4 a 12

- Anexo aos objectivos centrais do ensino secundário (2006) [Em linha]

<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12 a 15/16

- *Referentiekader taal and rekenen-Referentieniveaus* [Quadro de referência de língua e de aritmética] (Janeiro de 2010) [Em linha]

<http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 4-15

Áustria

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* Currículo para a escola primária e último ano da educação pré-escolar: a língua e a expressão oral, preparação para ler e escrever (2003) [Em linha]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 5-10

- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* Currículo para o ensino primário: Língua Alemã, leitura e expressão escrita (2003) [Em linha]

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-10

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Currículo para disciplinas obrigatórias: Língua Alemã (HS) (2000 – última modificação em 2008)] [Em linha]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-14

- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* Currículo para disciplinas obrigatórias: Língua Alemã (AHS) (2000 – última modificação em 2008) [Em linha]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-14

- *Bildungsstandards* [Padrões de ensino] (2009) [Em linha]

http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-14

- *Grundsatzentwurf Leserziehung* [Dimensão interdisciplinar] (1999 – última modificação em 2002) [Em linha]

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leserziehung1594.xml>

Níveis de ensino: CITE 1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 6-18

Polónia

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Załącznik nr 1 – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego); [Regulamento do Ministério da Educação Nacional, de 23 de Dezembro de 2008, relativo aos currículos básicos para a educação pré-escolar e para ensino geral, em determinados tipos de escolas (Anexo 1 – Currículo básico para a educação pré-escolar nos jardins de infância, turmas de educação pré-escolar, aulas de pré-escolar em escolas primárias e outras formas de educação pré-escolar)]. (2008) [Em linha]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) [Regulamento do Ministério da Educação Nacional, de 23 de Dezembro de 2008, relativo aos currículos básicos para a educação pré-primária e para o ensino geral em determinados tipos de escolas (Anexo 2 – Currículo básico para o ensino em escolas primárias) (2008) [Em linha]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 7-12

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego); [Regulamento do Ministério da Educação Nacional, de 23 de Dezembro de 2008, relativo aos currículos básicos para a educação pré-primária e para o ensino geral em determinados tipos de escolas (Anexo 4 – Currículo básico para escolas “gymnasia” e “pós-gymnasium” schools que conferem o diploma Matura, depois de passar no exame Matura)] (2008) [Em linha]

http://bip.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Níveis de ensino: CITE 2-3 **Grupo-alvo (idade):** 13-18/19

Portugal ⁽¹⁰⁸⁾

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) [Em linha]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-5

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância)* (2006) [Em linha]

http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-5

- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2003) [Em linha]

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-14

⁽¹⁰⁸⁾ Além da lista em baixo, um novo documento orientador publicado em 2010, “Metas de Aprendizagem”, começou a ser utilizado no ano lectivo de 2010/11 como um instrumento de apoio aos professores dos níveis CITE 0-3, ajudando-os a gerir a aplicação dos currículos. A sua aplicação em pleno está prevista para 2013. Para mais informações, ver <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º ciclo* (2004, 4.ª edição, 1991, 1.ª edição) [Em linha]
http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-9

- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1.º ciclo* (2006) [Em linha]
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-9

- *Língua Portuguesa: plano de organização do Ensino-Aprendizagem – ensino primário* (1991) [Em linha]
http://sitio.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 10-11

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3.º ciclo* (1991) [Em linha]
http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 12-14

Roménia

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)* Currículo para a educação pré-escolar das crianças (dos 3 aos 6/7 anos de idade) (2008) [Em linha]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6/(7)

- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Língua e Literatura romenas 1.º e 2.º anos (currículo revisto)] (2003) [Em linha]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028>

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-7

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Currículo para o 3.º ano. Língua e Literatura romenas] (2004) [Em linha]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029>

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 8

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Currículo para o 4.º ano. Língua e Literatura romenas + níveis de desempenho no final do ensino primário] (2005) [Em linha]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080>

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 9

- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Currículo do 5.º ao 8.º ano. Língua e Literatura romenas] (2009)

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-13

- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Padrões de avaliação para o 4.º, 8.º e 12.º ano] (2003) [Em linha]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120>

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6192>

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>

Níveis de ensino: CITE 1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 9, 13, 18

Eslovénia

- *Kurikulum za vrtce* [Currículo do jardim-infantil] (1999) [Em linha]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 1-6

- *Program osnovne šole* [Currículo nacional de base para o ensino básico] (2004, alterado em 2008) [Em linha]
http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-15

- *Učni načrt: Slovenščina* [Currículo para Língua Eslovena] (1998) [Em linha]
http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-15

Eslováquia

- *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [Programa para o ensino estatal – CITE 0 – educação pré-escolar] (2008) [Em linha]

<http://www.minedu.sk>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-6

- *Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie* [Programa para o ensino estatal para o 1.º ciclo da escola básica na República Eslovaca – CITE 1 – ensino primário] (2008) [Em linha]

<http://www.minedu.sk>

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-10

- *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie*. [Programa de ensino estatal para o 2.º ciclo da escola básica na República Eslovaca – CITE 2 – ensino secundário inferior] (2008) [Em linha]

<http://www.minedu.sk>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 10-15

Finlândia

- Currículo de base para a educação pré-escolar na Finlândia 2000 [Em linha]

http://www.opf.fi/english/education/pre-primary_education

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 6-7

- Currículo de base para o ensino básico 2004 (2004) [Em linha]

http://www.opf.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 7-16

Suécia

- Currículo para a educação pré-escolar Lpfö 98 (2006)

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-7

- Currículo para a escolaridade obrigatória, ensino pré-escolar e centros de ocupação de tempos livres Lpo 94 (2006)

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 3-16

- Disciplinas da escolaridade obrigatória (2008)

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 7-16

Reino Unido – Inglaterra

- Statutory framework for the early years foundation stage [Quadro oficial para a educação pré-escolar] (Maio de 2008) [Em linha]
http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 0-5

- The National Curriculum for England Key stages 1 and 2 [O currículo nacional para o 1.º e 2.º ciclos do ensino básico em Inglaterra] (1999 – 1.º ciclo alterado em 2007) [Em linha]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 5-11

- The National Curriculum for England Key stages 3 and 4 [O currículo nacional para o 3.º e 4.º ciclos do ensino básico e secundário em Inglaterra] (2007) [Online]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Níveis de ensino: CITE 2-3 **Grupo-alvo (idade):** 11-16

Reino Unido – País de Gales

- Framework for Children's Learning for 3- to 7-year-olds [Quadro para a aprendizagem das crianças dos 3 aos 7 anos de idade] (2008) [Em linha]

http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundation2008-e.pdf?lang=en

Níveis de ensino: CITE 0-1 **Grupo-alvo (idade):** 3-7

- English in the National Curriculum for Wales [Língua Inglesa no currículo nacional para o País de Gales] (2008) [Em linha]

<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolhome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Níveis de ensino: CITE 1-3 **Grupo-alvo (idade):** 7-16

Reino Unido – Irlanda do Norte

- Curricular Guidance for Pre-School Education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar] (2006) [Em linha]

http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-4

- The Northern Ireland Curriculum: Primary [O currículo da Irlanda do Norte: ensino primário] (2007) [Em linha]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 4-11

- The Statutory Curriculum at Key Stage 3: Rationale and Detail [O currículo oficial no terceiro ciclo: fundamentação e pormenores] (2007) [Online]

http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-14

Reino Unido – Escócia

- Curriculum for Excellence: literacy across learning. Principles and practice [Currículo para a Excelência: literacia ao longo da aprendizagem. Princípios e prática] (2004 – atualizado em 2007) [Em linha]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/responsibilityofall/>

Níveis de ensino: CITE 0-1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 3-18

- Literacy and English: experiences and outcomes [Literacia e Língua Inglesa: experiências e resultados] (2006) [Online]

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>

Níveis de ensino: CITE 0-2 **Grupo-alvo (idade):** 3-15

Islândia

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Guia do currículo nacional para a educação pré-escolar] (1999) [Em linha]
<http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/leikskensk.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 0-5

- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Guia do currículo nacional para o ensino obrigatório – secção de Língua Islandesa] (2007) [Em linha]
http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-16

Listenstaine

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Currículo para o Principado do Listenstaine] (2005) [Em linha]
http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_aufgabe_2_0512.pdf

Níveis de ensino: CITE 0-1-2 **Grupo-alvo (idade):** 4-15

- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasium* [Currículo para o ensino secundário inferior -Gymnasium Unterstufe] (2007) [Em linha]
<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-14

- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Apoio a estudantes com dificuldades (especiais) na leitura e na expressão escrita] (2006)

Níveis de ensino: CITE 0-1-2-3 **Grupo-alvo (idade):** 4-18

Noruega

- Plano-quadro para os conteúdos e tarefas dos jardins-infantis (2006) [Em linha]
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 1-5

- Currículo das disciplinas da Noruega (2008) [Em linha]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Níveis de ensino: CITE 1-2 **Grupo-alvo (idade):** 6-16

- Estudos aprofundados em Língua Norueguesa (2006) [Em linha]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education/

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 13-16

Turquia

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Programa de educação pré-escolar] (2006) [Em linha]
<http://oogem.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Níveis de ensino: CITE 0 **Grupo-alvo (idade):** 3-5

- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programa de ensino da Língua Turca do 1.º ao 5.º ano] (2009) [Em linha]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Níveis de ensino: CITE 1 **Grupo-alvo (idade):** 6-10

- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programa de ensino da Língua Turca do 6.º ao 8.º ano] (2009) [Em linha]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Níveis de ensino: CITE 2 **Grupo-alvo (idade):** 11-13

**AGÊNCIA DE EXECUÇÃO RELATIVA À EDUCAÇÃO,
AO AUDIOVISUAL E À CULTURA
P9 REDE EURYDICE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelas
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Editora executiva
Arlette Delhaxhe

Autores
Isabelle De Coster (coordenação), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Gráfismo e paginação
Patrice Brel

Coordenador de produção
Gisèle De Lel

Especialistas externos

Revisões temáticas da investigação:
Luísa Araújo, Instituto Superior de Educação e Ciências, Portugal
Colin Harrison, Universidade de Nottingham, Reino Unido
Gerry Shiel, Centro de Investigação Educacional, St Patrick's College, Irlanda
Patricia Schillings, Universidade de Liège, Bélgica
Sari Sulkunen, Instituto de Investigação Educacional, Universidade de Jyväskylä, Finlândia
Victor van Daal, Universidade de Stavanger, Noruega

Análise de currículos:
Patricia Schillings, Universidade de Liège, Bélgica (Concepção da matriz de análise)
Teresina Barbero, Centro de Linguística da Universidade de Turim, Itália
Xanthippi Kiriazzi, Grécia
Renata Kosinska, Polónia
Ljudmila Ivšek, Eslovénia

Análise secundária dos dados estatísticos:
Christian Monseur, Universidade de Liège, Bélgica

UNIDADES NACIONAIS DA REDE EURÍDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta;
perito: Christiane Blondin (Universidade de Liège, *Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement*)

Eurydice Vlaanderen/Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribuição da Unidade: Johanna Schröder

BULGARIA

Unidade Eurydice
Centro de Desenvolvimento dos Recursos Humanos
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribuição da Unidade: Lachezar Afrikanov

ČESKÁ REPUBLIKA

Unidade Eurydice
Instituto da Informação sobre Educação
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribuição da Unidade: Jana Halamová;
Alice Košková (Biblioteca Nacional Comenius de Educação);
peritos: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Unidade Eurydice
Agência Dinamarquesa para a Educação Internacional
Bredgade 36
1260 København K
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribuição da Unidade: Brigitte Lohmar

EESTI

Unidade Eurydice
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribuição da Unidade: Helin Puksand (docente, Instituto
de Ciências da Educação, Universidade de Tallinn)

ÉIRE / IRELAND

Unidade Eurydice
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribuição da Unidade: Pádraig Mac Fhlannchadha
(inspector de divisão, Department of Education and Skills),
Éamonn Murtagh (inspector-chefe assistente, Department of
Education and Skills)

ELLÁDA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Aprendizagem ao Longo da Vida e
Assuntos Religiosos
Direcção dos Assuntos da União Europeia
Secção C "Eurydice"
37 Andrea Papandreou Str. (Gabinete 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Orta 55
28006 Madrid
Contribuição da Unidade: Flora Gil Traver (coordenadora),
Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés
(perito externo)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribuição da Unidade: Thierry Damour;
perito: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences,
chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation,
INRP*)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
1000 Zagreb

ÍSLAND

Unidade Eurydice
Ministério da Educação, Ciência e Cultura
Gabinete de Avaliação e Análise
Sölvhólgstötu 4
150 Reykjavík
Contribuição da Unidade: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribuição da Unidade: Simona Baggiani, Alessandra
Mochi; perito: Lina Grossi (*investigadora, Istituto Nazionale
per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e
Formazione – INVALSI*)

KYPROS

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Cultura
Kimonos e Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribuição da Unidade: Christiana Haperi;
peritos: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
Serviço de Psicologia Educacional, Ministério da Educação
e Cultura)

LATVIJA

Unidade Eurydice
Valsts izglītības attīstības aģentūra
Agência para o Desenvolvimento do Ensino Público
Valņu street 1
1050 Riga
Contribuição da Unidade: Responsabilidade conjunta com
peritos: Zenta Anspoka (Academia de Formação de
Professores e Gestão Educativa de Riga), Silvija Tretjakova
(Biblioteca Nacional da Letónia) e Mudite Reigase (Centro
Curricular Nacional)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribuição da Unidade: Eva-Maria Schädler com o
apoio/aconselhamento de colegas do *Schulamt*

LIETUVA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para a Avaliação das Escolas
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribuição da Unidade: Kęstutis Kaminskas,
Teresa Aidukienė, Henrika Prośniakova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Unidade nacional Eurydice
Ministério dos Recursos Nacionais
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribuição da Unidade: Felvégi Emese (perito)

MALTA

Unidade Eurydice
Departamento de Investigação e Desenvolvimento
Direcção da Qualidade e Normas na Educação
Ministério da Educação, do Emprego e da Família
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribuição da Unidade: Marie-Anne Spiteri Ade e Tarcisio
Zarb (Responsável Educativo – Língua Maltesa), ambos do
Departamento de Gestão Curricular e eLearning, Direcção
da Qualidade e Normas na Educação, Ministério da
Educação, do Emprego e da Família

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.051
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta;
perito: Paul Knuijt (Ministério da Educação, Cultura e
Ciência)

NORGE

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Investigação
Departamento de Análise de Políticas, Aprendizagem ao
Longo da Vida e Assuntos Internacionais
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribuição da Unidade: Werner Schöggel (perito,
Pädagogische Hochschule Wien LITERACY
– Lehrerinnenbildung)

POLSKA

Unidade Eurydice
Fundação para o Desenvolvimento do Sistema de Ensino
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribuição da Unidade: Stanisław Drzażdżewski (perito do
Ministério da Educação Nacional), Magdalena Górowska-
Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribuição da Unidade: Teresa Evaristo, Carina Pinto,
Ana Bela Martins

ROMÂNIA

Unidade Eurydice
Agência Nacional para os Programas Comunitários no
Domínio da Educação e Formação Profissional
Calea Serban Voda, n.º 133, 3.º
Sector 4
040205 Bucharest
Contribuição da Unidade: Veronica - Gabriela Chirea em
colaboração com peritos do Ministério da Educação, da
Investigação, da Juventude e do Desporto: Liliana Preoteasa
(directora-geral), Viorica Preda (inspector, perito em
educação pré-escolar), Gabriela Droc (inspector, perita em
ensino primário), Mina Maria Rusu (inspector de língua
romena e literatura, perita em *gimnaziu* e primeira fase do
nível secundário inferior), Anca Denisa Petrache (inspector
de língua romena e literatura, perita em liceu – segunda fase
do nível secundário inferior), Laura Emilia Șerbănescu
(directora, formação contínua), Cristina Ștefania Dascălu
(inspector, formação contínua), Merima Carmen Petrovici
(perita, Centro Nacional de Formação de Pessoal Educativo
Pré-Universitário), Angelica Baroiu (inspector, Centro
Nacional de Formação de Pessoal Educativo
Pré-Universitário) e os professores universitários: Marin
Manolescu (PhD, Universidade de Bucareste), Gheorghe
Bunescu (PhD, Universidade Valahia de Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Fundação para a Colaboração Confederal
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Unidade Eurydice
Ministério da Educação e Desporto
Departamento para o Desenvolvimento da Educação (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribuição da Unidade: Peritos conjuntos: Ljudmila Ivšek,
Vida Vončina

SLOVENSKO

Unidade Eurydice
Associação Académica Eslovaca para a Cooperação
Internacional
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finlândia
Conselho Nacional Finlandês para a Educação
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

SVERIGE

Unidade Eurydice
Unidade de Formação Profissional e Educação para Adultos
Gabinete de Programas Internacionais para a Educação e a
Formação
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribuição da Unidade: responsabilidade conjunta

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribuição da Unidade: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday,
Dilek Gulecyuz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribuição da Unidade: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution of the Unit: Ernest Spencer (National expert)

EACEA; Eurydice

O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas
Bruxelas: Eurydice

2011 – 216 p.

ISBN 978-92-9201-195-6

doi: 10.2797/65541

Descritores: leitura, literacia, avaliação, metas de aprendizagem, competências básicas, currículo, apoio curricular, reforma curricular, actividades extracurriculares, professor especialista, professor do ensino especial, formação de professores, método de ensino, dificuldade de leitura, lazer, biblioteca, motivação, PISA, PIRLS, boas práticas, resultados da investigação, ensino primário, secundário inferior, ensino geral, análise comparativa, EFTA, União Europeia.

PT



A **Rede Eurydice** disponibiliza informação e análises sobre os sistemas educativos e as políticas europeias. Desde 2011, a Rede é constituída por 37 unidades nacionais, num total de 33 países que participam no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da União Europeia (Estados-Membros, Países EFTA, Croácia e Turquia), sendo coordenada e gerida pela Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, da União Europeia bases de dados.

A **Rede Eurydice** apoia principalmente os vários responsáveis envolvidos na formulação da política educativa, quer a nível nacional, regional ou local, assim como nas instituições da União Europeia. Foca-se principalmente na forma como a educação na Europa é estruturada e organizada ao longo de todos os níveis de ensino. As publicações da Eurydice podem incluir a descrição dos sistemas educativos nacionais, estudos comparativos sobre temáticas específicas, assim como indicadores e estatísticas. As referidas publicações estão gratuitamente disponíveis no sítio da Eurydice, ou em versão impressa mediante pedido.

EURYDICE na Internet

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



Serviço das Publicações

ISBN 978-92-9201-195-6



9 789292 011956