

# A COMPREENSÃO DA LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS: ALGUNS CONTRIBUTOS DO PNEP UM BREVE APONTAMENTO

**Pedro Balau Custódio**

Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação  
balaus@esec.pt

## **Resumo**

Este artigo apresenta, com brevidade, alguns dos desafios que se colocam aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Português no âmbito específico do ensino da compreensão leitora.

Entre a decifração e o treino da compreensão da leitura há um percurso didático de assinalável importância e de relevo crescente quando pretendemos ensinar as crianças a ler. A partir de 2006, o PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português*) trouxe à ribalta das práticas docentes vários afloramentos teóricos no domínio da compreensão da leitura. A divulgação de estudos e a aplicação de novas práticas nesta área têm permitido, pois, uma renovação metodológica do trabalho dos professores neste grau de ensino.

**Palavras-Chave:** Compreensão da leitura; Ensino da leitura; Ensino Básico Português, Programa Nacional de Ensino do Português.

## **Abstract**

This paper presents, briefly, some of the challenges that Elementary Teachers face in the specific range of teaching Reading Comprehension strategies.

Between decoding and reading comprehension trainings there's a very important way to track when our goal is to teach children how to read. Starting in 2006, PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português*) brought recent research in reading and comprehension skills to the fore and this spotlight changed teaching practices. Thus, the



spreading of these investigations and the application of new practices in this field have enabled a renewal of methodologies in what concerns teaching in elementary schools.

**Keywords:** Teaching Reading Comprehension; Elementary Teachers training; *National Program for Portuguese Language Teaching*.

## Introdução

Todos os sistemas educativos estão sujeitos a alterações constantes que derivam da conjugação de múltiplos fatores de natureza sociopolítica e didática. O caso português não tem sido exceção e é, sem dúvida, um dos subsistemas nacionais que mais transformações tem conhecido nas últimas décadas.

A Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, com as alterações introduzidas pela Lei N.º 115/1997, de 19 de setembro, estabelecem a chamada *Lei de Bases do Sistema Educativo*, à qual foi dada renovada redação pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Por entre as alterações mais recentes, das quais não nos cabe agora sinalizar os principais marcos, está uma iniciativa de grande mérito nacional, designada PNEP (*Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º Ciclo*), lançada pelo Ministério da Educação, no ano letivo de 2006.

Este programa, da responsabilidade da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC, resulta de uma medida legislativa iniciada no ano letivo de 2006/2007 (Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro).

Desde o início, o principal objetivo consistiu em melhorar o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, introduzindo novas abordagens teóricas e um claro refrescamento e melhoria de práticas respeitantes ao trabalho sobre a língua materna com as crianças deste grau de escolaridade.

Por entre os objetivos específicos do PNEP, contam-se o melhoramento dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, num período estimado entre quatro a oito anos, através da modificação



das práticas docentes no ensino do Português, bem como a criação e fomento de uma dinâmica interna de formação contínua no seio dos agrupamentos de escolas, suportada pelas instituições de ensino superior, de proximidade geográfica, e cujo cordão umbilical permitisse um trabalho conjunto de formação e investigação (cf. Custódio, 2010).

Esta iniciativa de extensão e alcance nacional tinha, por entre as suas maiores metas, as de “Domínio do ensino da leitura: O ensino da decifração; O desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão; (...)” (PNEP, 2007).

A análise atenta dos objetivos deste programa deixa claramente entrever uma preocupação específica com o domínio da leitura, no seu amplo percurso metodológico, e não apenas na fase inicial da decifração. Há, de modo nítido, um compromisso estreito com o ensino explícito da compreensão da leitura e com as rotas de aprendizagem que professores e alunos percorrem neste trabalho diário.

Na senda dessa renovação, o novo Programa de Português, que entra em vigor em setembro de 2011, contempla a compreensão da leitura como uma área-chave, pois “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Programa de Português, 2009).

Como (toda) a leitura é (sempre) um ato de compreensão que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade, é “(...) um trabalho que nunca está feito” (Sá, 1999: 424) e que deve começar cada vez mais cedo nos patamares da escolaridade obrigatória.

Portugal, à semelhança de outros países, tem participado em estudos internacionais como o *Reading Literacy*, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e, recentemente, a nível interno com as provas de aferição que, entre outros objetivos, visam testar o desempenho dos alunos no que respeita à leitura e à compreensão dos textos. Como é público, os alunos portugueses não obtiveram resultados satisfatórios em alguns destes testes, revelando desempenhos insuficientes no domínio específico da leitura, e que se traduziram em dificuldades em extrair do texto uma ideia principal, cumprir uma instrução, identificar e retirar do texto uma informação, realizar uma compreensão inferencial, entre outros aspetos.



Também os relatórios produzidos com base nos resultados do Pisa (Pisa: 2000, 2003, 2006) revelaram alguns melhoramentos nos índices de compreensão da leitura mas deixam-nos atrás do resultado alcançado por outros países provando, assim, que existe um caminho que precisa de ser trilhado neste âmbito específico.

Esta preocupação com as estratégias e os resultados em torno da compreensão da leitura motivaram, também, a realização de provas de aferição por entre as crianças do 4º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciadas no ano 2000 e cujo objetivo tem sido, igualmente, procurar analisar e compreender quais as maiores dificuldades nesta área, tentando avaliar as competências de compreensão da leitura, a compreensão literal, a compreensão inferencial, a ordenação sequencial de informação, a identificação e/ou a seleção de informação, etc.

Fruto deste trabalho de auscultação e de análise, há algumas conclusões que merecem uma reflexão profunda, e que nos demonstram, por exemplo, que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) revelam um bom nível de compreensão leitora, sobretudo na esfera da compreensão literal. Pelo contrário, os resultados não são claramente positivos relativamente a outras competências, sobretudo as que envolvem maior grau de dificuldade, como é o caso de “Identifica factos e opiniões” ou “Apreende o sentido global do texto”, como atestam as conclusões produzidas pelo Ministério da Educação. (Provas de Aferição, 2009).

No mais recente levantamento de dados sobre estas provas, efetuado pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE, 2010) são fornecidas algumas pistas cruciais para compreender as dificuldades neste domínio, pois “constata-se que os alunos demonstram facilidade em identificar uma informação explícita no texto (o estado de uma personagem) (...). No entanto, quando os alunos são solicitados a identificar uma informação explícita no texto (o que fazia cada personagem...; a que é comparada a personagem...), detetam-se maiores dificuldades (itens 2 e 3), ainda que se trate de transcrição.

Na apreciação global que o referido gabinete realiza, pode verificar-se que “os alunos evidenciam um bom desempenho ao nível do *Conhecimento Explícito da Língua* e da *Expressão Escrita*, mas que permanecem um pouco aquém no que respeita à *Compreensão da Leitura* (GAVE, 2010: 16).



Consequentemente, este departamento do Ministério da Educação recomenda, no domínio da Leitura, “a implementação de atividades que favoreçam a identificação das ideias explícitas num texto, nomeadamente através da localização e extração de informação relevante” (GAVE, 2010: 16).

Com grande grau de fiabilidade poderemos afirmar que os alunos não têm sido familiarizados com o ensino de estratégias explícitas de compreensão uma vez que, no estudo, atestou-se que naquilo que são ensinados, os alunos revelam bons desempenhos. (Rocha, 2007: 62-66). Ora, algumas das competências que foram avaliadas no âmbito de estudos internacionais não eram desenvolvidas, de modo extenso e sistemático, nas escolas portuguesas. Haveria, pois, um acentuado desfasamento entre aquilo que se ensinava, e o que era, posteriormente, testado como sendo competências-chave.

### **A Competência de Leitura**

Todas as práticas e estratégias de leitura que o leitor leva a cabo são condicionadas pela tipologia do texto com que se depara, sendo que são as suas diferenças que ditam os procedimentos adstritos a cada um deles.

A especificidade do enunciado determina e/ou influencia o resultado da compreensão do mesmo, obrigando a convocação de estratégias próprias de leitura. (cf. Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2007). Ler não é, somente, um reconhecimento sequencial de palavras escritas, embora seja esse um dos patamares iniciais para a descodificação. O conhecimento prévio do leitor é crucial neste processo. Como refere Sousa (Castro, 1998b: 104), “a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita”.

Ora, a compreensão do texto esteia-se, num primeiro momento, nos conhecimentos que as crianças possuem e, como tal, convém ser trabalhada, de modo explícito e sistemático, nas aulas. Essa tarefa deve, prioritariamente, iniciar-se por volta do 3º ano. Esta delimitação decorre do facto de, como refere Sá, ser “indispensável começar a estimular estes aspetos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as crianças já são capazes de ler corretamente” (Sá, 1999: 421). As abordagens teóricas da Psicologia Cognitiva têm demonstrado que a maturidade e o desenvolvimento da



capacidade de extrair e recompor os sentidos de um texto começam por volta “dos oito, nove anos e precisa de toda a adolescência do sujeito para se desenvolver” (Sá, 1999:421), constituindo, assim, uma capacidade que necessita de um ensino explícito que exige treino sistemático, orientado e consistente, e do qual depende uma prática continuada.

A investigação nesta área tem sido pródiga, embora não seja ainda absolutamente claro como é que as crianças transitam neste percurso entre os diferentes níveis de leitura e estágios de aprendizagem.

Relembra Colomer (1990:66) que “Tampoco existen investigaciones concluyentes sobre cómo progresar en el dominio de estos niveles de procesamiento”. Esta zona imprecisa de fronteiras origina diversas (e naturais?) assimetrias, de modo a que cada aluno cumpre as tarefas de leitura e melhora as competências neste âmbito, de forma distinta, quer ao nível do desenvolvimento linguístico, quer cognitivo, lendo e reconstruindo os significados dos textos.

Num trabalho teórico de relevo em Portugal, e destinado à (re)definição das competências nucleares no Ensino Básico, Sim-Sim (Sim-Sim, et al. 1997) refere que a competência de leitura visa a “Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito”, facto que implica, inequivocamente, um afinçado trabalho dos docentes no âmbito da motivação para a leitura, no desenvolvimento da linguagem oral, entre outros fatores. Assim, “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias” (Sim-Sim, 2007: 17).

Ora, a escola chama a si alguns dos maiores objetivos neste domínio e convoca esta como uma das maiores e mais importantes metas a atingir. A consecução desta competência leitora converge de múltiplas operações intelectuais e do recurso a vários e distintos modos de conhecimentos. Torna-se evidente que a mestria desta competência origina leitores mais informados e mais conscientes e, sobretudo, mais proficientes, e capazes de ler mais e melhor.

Também por essa razão, há atualmente um amplo consenso quanto ao facto do trabalho em torno desta competência ser desenvolvido de modo transversal e interdisciplinar. O novo programa de Português (2009:69) realça que “Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua



portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura”.

### **O Tratamento Didático da Competência Leitora Pós PNEP**

Apesar das investigações sobre a compreensão da leitura terem conhecido um forte avanço e de serem já comuns as aplicações práticas decorrentes de estudos como de Giasson (1993) por entre a comunidade docente do 1.º CEB, a verdade é que, à semelhança do tratamento didático de outras componentes de ensino, o treino sistemático da competência leitora não estava por entre as práticas mais frequentes e disseminadas neste ciclo de estudos. As razões são múltiplas e não cabem na estreita reflexão que agora se tece.

Independentemente desses motivos que estavam já, há vários anos, mapeados, era sentimento geral que o ensino da leitura necessitava, com urgência, de uma renovação no terreno educativo. Nesse sentido, o PNEP introduziu e/ou operou fortes alterações, imprimindo um refrescamento teórico e uma renovação das práticas dos professores e dos alunos em muitas áreas-chave do ensino do Português, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

Para este desígnio concorreram a divulgação de estudos nesta área, o empenho e disseminação de práticas pela Comissão Nacional de Acompanhamento, e mesmo a produção de brochuras destinadas aos professores, como são exemplos: *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (Sim-Sim, 2007) e *O Ensino da Leitura: A Avaliação* (Viana, 2009).

Assim, o trabalho desenvolvido nacionalmente pelas equipas de formação, e que foi vertido em ações preparatórias dos docentes do 1º CEB, pautou-se por um conjunto de princípios que incluíram uma revisão exaustiva sobre os fatores determinantes da compreensão e das maiores dificuldades neste domínio.

Deste modo, muitos professores, já com longos anos de experiência, mas sem a necessária renovação de lastro teórico, tiveram a oportunidade de problematizar aspetos tão importantes como o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema do texto; o (des)conhecimento lexical; a experiência do leitor e o seu conhecimento do mundo, entre outros fatores.



Estes postulados teóricos, todos de incidência prática na sala de aula, verteram inúmeras orientações diretamente para os contextos letivos dos professores e, em consequência, originaram a reformulação de (muitos) hábitos de trabalho com as crianças nestas faixas etárias. São os casos, por exemplo, de conversas antecipadas sobre o tema dos textos; o desenvolvimento intencional e explícito dos campos lexicais; o aprimoramento da precisão decifratória das palavras e, ainda, o enriquecimento e diversidade de experiências individuais de leitura – fatores determinantes para a fluência da compreensão da leitura de textos.

Seguindo uma orientação inspirada em McKenna e Stahl (2003), são explicitados aos professores deste grau de ensino muitos aspetos decisivos na tramitação do processo de compreensão e em fatores preditores do seu sucesso, sendo que a formação ministrada incide sobre o reconhecimento automático e eficiente da palavra como um nó seminal da leitura.

Desse modo, a formação PNEP, por entre uma reconhecida operação de pequenas (r)evoluções nos procedimentos didáticos dos professores, alertou para a necessidade de encetar, concertadamente, intervenções pedagógicas capazes de devolverem aos professores e aos alunos, uma responsabilização consciente e motivada, quer no seu desenvolvimento linguístico, quer no fomento da leitura, enquanto atividade nuclear, dentro e fora da escola.

Assumindo uma faceta (também) precursora, a formação PNEP veio reforçar a consciência da classe docente envolvida para a precocidade deste ensino e para o treino desta competência, remetendo para o Pré-escolar algumas tarefas e responsabilização nessa matéria. É o caso de situações didáticas em que, por exemplo, se leem histórias às crianças de tenra idade e se explora com elas, ainda que de modo incipiente, o *conteúdo* do que se leu. Ou seja, quando a metalinguagem do educador permite às crianças uma leitura da mesma história, mas numa segunda voz e instância.

É por essa razão que Sim-Sim (2007:13) reconhece que se “trata de um processo em espiral em que é necessário garantir uma progressão constante no nível de desempenho de leitura atingido.”



Por entre muitos objetivos, espera-se que as crianças, no final do 1.º CEB possam demonstrar, com segurança, alguns índices no desempenho da leitura, como por exemplo:

- Identificar um tema central;
- Identificar uma informação explícita no texto;
- Identificar informações relevantes num enunciado;
- Reconhecer o significado de uma palavra ou expressão;
- Identificar a sequência lógica de fases ou etapas de um evento, experiência ou acontecimento;
- Relacionar o conteúdo do texto com um título;
- Distinguir ideias principais de acessórias;
- Localizar informações específicas num enunciado;
- Usar essas informações de modo contextualizado e coerente para cumprir uma ordem ou instrução;
- Apreender o sentido global de um texto;
- Relacionar aspetos presentes no texto com outros conhecimentos, textos e/ou experiências do leitor;
- Relacionar informações contidas em diferentes segmentos ou partes de um texto;
- Detetar um sentido implícito num texto;
- Resumir e sintetizar segmentos específicos de um enunciado;
- Distinguir um enunciado ficcional de um não-ficcional;
- Diferenciar uma causa de um efeito;
- Separar um facto de uma opinião;
- Produzir uma conclusão após a leitura de um texto e/ou excerto;
- Compreender inferências, sendo capaz de mobilizar informações textuais e extratextuais de modo implícito e explícito;



- Estabelecer relações entre a informação apreendida no texto e os conhecimentos exteriores a ele;
- Deduzir o significado de um vocábulo desconhecido a partir do contexto;
- Antecipar informações intra e extratextuais;
- Reorganizar a informação usando palavras distintas do texto;
- Emitir juízos de valor, de apreciação e/ou de crítica.

### **Algumas Considerações Finais**

Por entre as novidades pedagógicas que o PNEP trouxe aos docentes portugueses do 1.º CEB, há que conceder, pois, justo realce à renovação das práticas respeitantes ao ensino explícito da compreensão leitora.

A formação em causa colocou uma tónica especial nos contextos, modos e procedimentos didáticos que propiciam o trabalho desta competência nos alunos da faixa etária em causa, apontando abordagens diversificadas, capazes de cumprirem essas metas. Há, claramente, uma maior consciencialização para a tipologia e diversidade de textos capazes de fomentar a competência leitora dos alunos.

De igual modo, tornou-se evidente para todos que é necessário existir uma clarificação dos objetivos de leitura, logo desde os primeiros anos de escolaridade, de maneira a que ler não seja, apenas, responder literalmente a uma questão, avaliando, de forma liminar, somente uma fração da compreensão do texto. Em simultâneo, foram também desbloqueadas outras linhas de atenção e de trabalho didático que permitirão aos professores desenvolver, com os seus alunos, aspetos tão cruciais como a leitura crítica, o comentário do texto, a promoção de questões argumentativas, a reorganização da informação, novas estratégias de seleção, bem como, também, o cuidado crescente sobre o modo como se devem formular as perguntas.

Toda a investigação tende a demonstrar o interesse em torno da promoção desta competência, com todas as valências a ela associadas, como é o caso da leitura crítica, da verificação dos objetivos de leitura, das estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, da ativação de conhecimentos ou da antecipação de conteúdos.



Assim, este trabalho assenta, não só em bases teóricas mas, ainda, em fortes necessidades que decorrem das tarefas de ensino. E, por esse motivo, os professores do 1.º CEB que frequentaram esta formação, mantiveram um elevado grau de interesse e de motivação nesta dinâmica de trabalho, dado que entenderam, logo desde início, o quanto ela representava nas suas práticas escolares quotidianas.

As tarefas que contribuem para o grau de proficiência da compreensão leitora passam, com frequência, por soluções didáticas aparentemente simples, do ponto de vista operativo e/ou metodológico, como é o caso de propiciar ao aluno instrumentos que lhe permitam sintetizar, resumir, tirar notas, redigir apontamentos, facilitar o processo de escrita, pesquisar ou, mesmo, tratar e/ou organizar a informação que se lhe depara.

Por conseguinte, a formação PNEP permitiu questionar, comprovar e (re)formatar práticas antigas e recentes, aproximar os professores de novas realidades teóricas que lhes possibilitem, não apenas dialogar com alguns (novos) saberes, como é o caso da consciência fonológica mas, ainda, apurar o seu olhar crítico sobre domínios tão cruciais como o dos manuais escolares, dos materiais didáticos, do ensino do conhecimento explícito da língua, entre tantos outros.

Na esteira desta formação, foram já produzidas análises capazes de traçar, com maior precisão, o *estado da arte* no âmbito da compreensão leitora no 1.º CEB. É o caso de estudos como o de Ramos (2010), que versa o ensino da compreensão de leitura nos manuais escolares, ou os recentes estudos de Viana (2010) sobre a compreensão nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico Português.

Contribuindo para esta clara renovação, é imperioso destacar o papel desempenhado pelo novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009) que, redigido sob a égide destas novas perspetivas e abordagens, atribui uma importância decisiva ao desenvolvimento explícito de estratégias de compreensão da leitura, num eixo transversal entre os três ciclos que compõem o sistema de ensino básico português.

Assim, e fruto da conjugação de distintos fatores, existe atualmente entre a comunidade educativa deste grau de estudos, uma pronunciada consciência sobre as vantagens do trabalho didático que contemple e priorize a compreensão leitora. Consequentemente, a edição de novos manuais que começaram, progressivamente, a chegar ao mercado em maio de 2011, e cuja aplicação se concretizará a partir do ano



letivo 2011/2011, irá certamente contribuir para a consolidação desta estratégia nacional e para o desígnio constante e, cada vez mais premente, que é fazer crianças leitoras, competentes e críticas ao longo da escolaridade mas, também, capazes de seguirem rotas próprias de leitura, fora da escola e pela vida fora.

### Referências Bibliográficas

- Atas (2007). *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Lisboa.
- Atwood, B. (1997). *Como desenvolver a leitura crítica: Atividades práticas para desenvolver a compreensão da palavra escrita*. 1<sup>o</sup> edição, Plátano Editora. Lisboa.
- Bento, M. C. (2009). *A Língua Portuguesa na Educação Básica: O Discurso sobre a reorganização curricular e a sua recontextualização pedagógica*. Tese de Doutoramento em Educação Área de Conhecimento em Metodologia do Ensino do Português. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Cabral, M. L. (2004). *A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia?* In Cabral (org.), *Para o ensino da leitura e da escrita - Do Básico ao Superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve. Faro.
- Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998a). Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa. In Castro e Sousa (orgs.), *Linguística e Educação* (pp. 43-68). Edições Colibri. Lisboa..
- Castro, R. V. & Sousa, M. L D. (1998). A leitura e a escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação. In Castro e Sousa (orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp.31-68 e 103-120). Angelus Novus. Coimbra.
- Colomer, T. & Camps, A. (1990), *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones: Madrid.
- Custódio, P. B. (2010). O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: Cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico. OPDES, 9, junho. ESEC: Coimbra.
- Dionisio, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de Português*. Almedina. Coimbra.



- Duke, N., Purcell-Gates, V., Hall, L., & Tower, C. (2007). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60(4), 344-355.
- Ferreira, C. & Serrão, A. (2008). *Literacy competences of the Portuguese students: cross-national comparison among some Mediterranean countries*. Department of Educational Evaluation (GAVE) Portugal. acedido em maio 2011 em: [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=presentation\\_literacy\\_competences\\_of\\_the.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=271&fileName=presentation_literacy_competences_of_the.pdf)
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. 1ª Edição, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Lisboa.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão da leitura*. ASA: Porto.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Paidós. Barcelona.
- Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In Azevedo (org.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 73-92). Lidel. Lisboa.
- Martins, E. O. & Sá, C. M. (2008). *Ser leitor no século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. *Saber (e) Educar*. 13: 235-246.
- McKenna, M. C. & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for Reading Instruction*. New York: Guildford.
- Ramalho, G. (2002). Portugal no *PISA 2000 - Condições de participação, resultados e perspectivas*. *Revista Portuguesa de Educação* da Universidade do Minho. Braga. vol.15. 002: 25-50. Acedido em maio de 2010 em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37415202/37415202.html>.
- Ramos, Maria Helena dos Santos. (2011). *Os Manuais Escolares do 3º ano no Ensino da Compreensão de Leitura*. Tese de Mestrado em Português. ESEC: Coimbra.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. 1.º edição, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de



- Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. 384pp.
- Relatório Nacional PISA, (2001). GAVE, Ministério da Educação. Acedido em maio de 2011, em: [http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=primeiro\\_relatorio\\_nacional.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf)
- Relatório Nacional PISA, (2006). GAVE, Ministério da Educação. Acedido em maio de 2011, em: [http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=relatoio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf)
- Relatório Nacional Provas Aferição (2009) acedido em maio de 2011, em: [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=268&fileName=1C\\_LP\\_.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=268&fileName=1C_LP_.pdf)
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didáticas*. 1ª edição, Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Sim-Sim I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. 1ª edição, Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2001). Aprender a ler: Quando e como. *Noesis*, 59, 28-33.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. 1ª edição, Asa editores. Porto.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. 1ª edição, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa.
- Viana, F. L. (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa: Porto.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC): Lisboa.
- Viana, F. L. (org.). (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina: Coimbra.
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (org.). (2008). Transversalidade da Língua portuguesa: representações: Instrumentos e práticas. [CD-ROM]. Atas do Seminário realizado em 18 de abril de 2008, na Universidade de Aveiro. Aveiro. pp. 19-35-77-92-120-136.

### **Legislação referida**



Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro *Diário da República n.º 8/2007 – 2.ª série*  
Ministério da Educação: Lisboa.

Lei N.º 115/1997, de 19 de setembro. (Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). *Diário da República n.º 217/1997 - I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166/2005- I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.