

[342]

# DESAFIOS DA LITERACIA EM LEITURA PELO PISA E AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO 9.º ANO

Rita Marques e Carlos Meireles-Coelho

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro

*[Resumo] As avaliações internacionais PISA apontam para o desenvolvimento de competências de literacia, aqui entendida como a relação entre o indivíduo, a realidade e os símbolos que representam a realidade. O desafio que se coloca aos alunos não é que reproduzam o currículo, mas que resolvam problemas a partir do que nele aprenderam. À escola cabe desenvolver os mecanismos para ativar o desenvolvimento dessas competências, contrariando a tendência do programa que se baseia em textos literários. Numa experiência piloto pré-experimental, pretendeu-se aferir se a compreensão do texto literário e do texto não literário exigem (ou não) um desenvolvimento diferenciado de competências.*

## Introdução

As escolas são chamadas a transformar-se em centros locais de aprendizagem centrados não na avaliação do currículo, mas em resolver situações a partir do que se aprendeu no currículo (EU, 2000; EU, 2010). As avaliações PISA (Programme for International Student Assessment) desafiam os alunos de 15 anos a desenvolverem competências de literacia, diferentes das escolares, que lhes permitam analisar, comunicar, interpretar, criar, problematizar e resolver problemas em situações diversas (UNESCO, 2003; OECD, 2011).

Sendo o desenvolvimento de competências em literacia globalizante e não programável nem expectável, como ativar esse desenvolvimento a partir da disciplina de Português, cujo programa se baseia em textos literários? A compreensão do texto literário e do texto não literário exigem (ou não) um desenvolvimento diferenciado de competências?

Através de um estudo de caso, procurou-se contribuir para analisar o modo como a escola portuguesa procura responder ao desafio da literacia, em tempos de mudança curricular, com base numa experiência piloto (pré-experimental).

## 1. Desafios da literacia: o PISA

Pela análise comparada das finalidades e objetivos previstos para a Língua Portuguesa nos programas atuais e futuros, e através do desenvolvimento de competências de leitura (e os contextos em que surgem) em cada

um deles, no programa ainda em vigor, o texto literário surge como ponto de partida para o estudo da língua (interpretação e estrutura formal) e a leitura é vista como um modo de enriquecimento cultural e artístico do aluno. O mesmo já não se verifica, de forma tão acentuada, no programa futuro a implementar, onde se procura equilibrar a incidência de vários tipos de texto e cujas orientações apontam também para a leitura em diferentes suportes. A leitura é aqui encarada como uma competência a desenvolver de acordo com finalidades explícitas e alargada a vários domínios. (Faure, 1972; UNESCO, 1974; UNESCO, 1990; Delors, 1996.)

No contexto da avaliação no ensino básico enquadra-se a avaliação externa, e a comparação dos exames nacionais de Língua Portuguesa de 2005 a 2009 permitiu verificar em que medida neles o ponto de partida para a avaliação das competências de leitura é sempre o texto literário, ou se se vai verificando um desvio em relação a este (PT, 2005; PT, 2009). Estando o programa e a avaliação numa fase acelerada de transição para os (futuros) novos programas de Português, verificou-se que o programa de 1991 já não acompanha a avaliação, razão pela qual os exames nacionais de Língua Portuguesa no 9.º ano têm vindo a distanciar-se dos objetivos e finalidades propostos pelo (ainda) atual programa e a aproximar-se do previsto no próximo programa (PT, 2000; PT, 2009<sub>b</sub>). Ao nível da avaliação de competências de compreensão/interpretação textual, os exames nacionais tendem agora a diversificar os textos (tendencialmente equilibrados entre os literários e não literários) o que satisfaz os objetivos e finalidades dos novos programas, permitindo uma

avaliação mais autêntica de tipos de leitura diferentes em contextos diversos, ainda que o atual programa não refira algumas competências de leitura que são depois avaliadas nos exames nacionais. (Freire, 1967, 1970, 1987.)

A partir do momento em que os alunos portugueses são submetidos às avaliações PISA e os resultados conhecidos são considerados pouco satisfatórios, em comparação com os resultados de outros países participantes, sucederam-se explicações e justificações. Fruto dessa reflexão, em 2001, o CNEB definiu um conjunto de dez competências gerais e considerou-as essenciais para os alunos no final da escolaridade obrigatória (Pr, 2001), tendo o PISA avaliado sobretudo competências de literacia em contexto de leitura, com base em indicadores de nível que constituem a Escala Global de Literacia. De acordo com a concepção de literacia que defendemos, como a relação entre o indivíduo, a realidade e os símbolos que representam a realidade, o caráter transdisciplinar e extracurricular das dez competências gerais do CNEB, lido à luz dos indicadores da Escala Global de Literacia, apontam para o desenvolvimento de competências em literacia. (Eu, 2008; Pr, 2009<sub>a</sub>; Meireles-Coelho, Neves, 2010). Foi nessa medida que se procurou conhecer o contributo da escola, nomeadamente na disciplina de Português, para a promoção e desenvolvimento destas competências, realizando-se a comparação possível entre os resultados globais dos exames nacionais de Língua Portuguesa do 9.º ano e os resultados globais das avaliações PISA (Pr, 2001<sub>b</sub>; Pr, 2004; Pr, 2007). Este foi o desafio: se a avaliação das competências de literacia em contexto de leitura do PISA se faz numa dimensão equilibradamente objetiva (a leitura do mundo) e subjetiva (a leitura de si próprio no seu mundo) se as competências gerais do CNEB se orientam nesse sentido e o modo como a escola portuguesa procura desenvolver umas e outras. (Marques, 2010.)

De acordo com os dados recolhidos disponíveis, globalmente, os resultados totais das avaliações PISA são inferiores aos dos exames nacionais. Os alunos portugueses revelam desempenhos modestos nas avaliações PISA, apresentando dificuldades básicas de literacia em contexto de leitura, sobretudo em textos de tipo utilitário. Apesar disso, nos exames nacionais do ensino básico, os resultados são francamente favoráveis, embora se

registre um declínio nos últimos anos, altura em que se começou também a avaliar a leitura de textos de caráter mais pragmático, competência não tão extensamente desenvolvida nas aulas de português. Note-se que esta comparação de resultados entre as avaliações PISA e os exames nacionais, através de dados globais não é exata e rigorosa porque o tipo de competências avaliadas nos dois enunciados é bastante diferente: nos exames nacionais avaliam-se três domínios (leitura/compreensão/interpretação, funcionamento da língua e escrita) e nas avaliações PISA são avaliadas competências de literacia em contexto de leitura.

Refira-se que os testes PISA aplicados aos alunos portugueses em 2000, 2003 ou 2006 não foram disponibilizados pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), apesar de estes terem sido solicitados tendo-se justificado os fins a que se destinavam. O GAVE alegou que «o material usado no PISA é confidencial porque pode ser usado em vários ciclos», remetendo essa pretensão para o material que se encontra disponível no respetivo *site*. O mesmo aconteceu em relação aos resultados dos exames nacionais por item/competência, aos quais também não se pôde aceder.

## 2. Comparação de exames nacionais com um PISA: uma experiência piloto

Sabendo que a compreensão do texto narrativo (literário) e do texto informativo (não literário) exigem desenvolvimentos diferenciados de competências, (o que nem sempre acontece na prática letiva, dada a utilização quase exclusiva de textos de caráter literário como ponto de partida para o estudo da língua), os alunos portugueses sentem dificuldades acrescidas em situações que os obrigam a colocar-se perante a realidade e a compreender enunciados diferentes (textos de tipologia e géneros diversos) daqueles a que estão habituados porque não são extensamente abordados nas aulas.

Através de uma experiência piloto (pré-experimental), simulou-se a comparação entre os resultados dos exames nacionais (de 2005 e 2009) e um teste de literacia - PISA elaborado com base em [itens libertos](#), onde se pretendeu diversificar os tipos de texto e o âmbito das questões, numa tentativa

de aproximação aos autênticos testes PISA. (Marques, 2010)

Nesta experiência-piloto, de resultados mais exploratórios do que conclusivos, foram realizados os exames nacionais de 2005 e de 2009 (primeiro e último disponíveis no momento da sua realização, mas também o mais próximo e o mais distante do primeiro ano de implementação do PISA), assim como um teste de literacia - PISA. O tempo de realização dos exames nacionais foi o que correspondeu a cada um dos exames no ano em que foram implementados (e o teste de literacia - PISA foi realizado em 45 minutos). Foram seguidos os critérios de avaliação dos referidos exames assim como os critérios de classificação que acompanhavam cada um dos [itens libertos](#).

Embora os exames nacionais referidos tenham sido realizados na sua totalidade, pretendeu-se apenas analisar comparativamente os itens relacionados com a avaliação da competência de literacia em contexto de leitura, considerando para o efeito não só os tipos de texto utilizados em ambos, como também o teor e incidência do tipo de questões que os acompanham.

Em 2005 o texto principal do exame, constituído por um excerto de *Constantino, guardador de vacas e de sonhos*, de Alves Redol (1962), apresenta uma explicação vocabular longa (11 vocábulos) e um conjunto de nove questões (subdivididas) através das quais se pretende: detetar com exatidão a informação autorizada pelo texto, interpretar uma informação, inferir sentidos, detetar o sentido de uma frase através de respostas de escolha múltipla. Pede-se para inferir traços caracterizadores de uma personagem, a partir de questões de verdadeiro/falso, para detetar com exatidão a informação recolhida no texto ou explicitar sentidos a partir de indícios textuais, em respostas mais alongadas, assim como para identificar uma metáfora e explicitar os sentidos produzidos pela mesma. O segundo texto é um excerto (duas estâncias) de um episódio de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, obra de leitura e análise obrigatória no 9.º ano, sobre o qual se explicita o sentido de nove vocábulos. Sobre este texto são colocadas três questões (igualmente subdivididas) através das quais se pretende aferir conhecimentos adquiridos, onde se solicita aos alunos para explicitar sentidos permitidos pelas informações dadas pelo texto, ler na

pista de um pormenor e justificar uma opinião pessoal, mobilizando conhecimentos acerca do episódio em causa (Pr, 2005).

Sobre o primeiro texto, recai uma cotação de 34 pontos percentuais e sobre o segundo 16, num total que contabiliza metade da cotação total do exame. O primeiro texto é narrativo literário e o segundo, também de carácter literário, é obra de leitura orientada (obrigatória), faz parte do programa de 9.º ano, é conhecido pelos alunos, sendo extensamente trabalhado nas aulas.

O exame de 2009 é constituído por três textos de tipologia diferente: um texto informativo (adaptação de um artigo publicado na revista *Visão* em 2007), um excerto de um texto dramático de Ivette Centeno, *As três cidras do amor* (1991), e um excerto (duas estâncias) de um episódio de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Quanto ao tipo de questões formuladas, em relação ao primeiro texto, é solicitado aos alunos que ordenem cronologicamente acontecimentos biográficos referidos no texto, indiquem a que nome se refere um pronome numa frase e ainda (em itens de escolha múltipla) que completem sentidos de frases (num total de sete questões). Com base no segundo texto é-lhes pedido para relacionar e justificar informações recolhidas no texto, desfazer ambiguidades textuais e explicitar sentidos de texto e ainda justificar uma opinião pessoal (cinco questões no total). O terceiro texto serve de mote a um exercício de escrita extensa orientada, a que os alunos deverão responder, num número limite de palavras (entre 70 e 100 palavras), mobilizando conhecimentos adquiridos sobre o episódio de *Os Lusíadas* apresentado (Pr, 2009).

Tal como aconteceu em 2005, sobre o primeiro texto, recai uma cotação de 17 pontos percentuais, sobre o segundo 23, e sobre o terceiro 10, num total que contabiliza metade da cotação do exame. O primeiro texto é informativo (não literário), o segundo pertence ao género dramático (literário) e o terceiro, também literário é de leitura obrigatória, exigido pelo programa de 9.º ano, bem conhecido pelos alunos e largamente trabalhado nas aulas.

Estas são questões que correspondem ao grupo I, isto é, aquele onde o texto é dominante e que, segundo as informações produzidas pelo GAVE se

pretende avaliar competências nos domínios da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao teste de literacia - PISA, a sua elaboração teve por base um conjunto de [itens libertos](#), idênticos aos utilizados nos testes de avaliação da literacia em contexto de leitura em 2000, 2003 e 2006, que se encontram disponíveis no *site* do GAVE. Pretendeu-se organizar um conjunto de questões idênticas às questões do PISA e selecionou-se quatro textos e respetivos questionários, tentando variar a situação (uso pessoal e público), o formato do texto (texto contínuo, texto descontínuo), os processos de leitura (aceder e retirar/ integrar e interpretar/ refletir e avaliar), o tipo de texto (narrativo, expositivo, de imprensa, formulário) e o formato de resposta (de escolha múltipla e resposta construída). Os textos são de tipologia e grau de dificuldade distintos: um texto narrativo (conto tradicional), uma carta publicada num jornal australiano em 1997, um texto autêntico (fatura e respetiva garantia de compra) e um texto informativo (artigo de jornal - editorial). A cada um destes textos corresponde um conjunto de questões que pretendem avaliar diferentes competências: retirar informação (ligação sinónima, usar a informação de outra fonte para preencher um formulário, ligação literal); compreender o texto globalmente (identificar o tema principal de uma história); desenvolver uma interpretação (inferir os motivos ou intenções de uma personagem, ligar a coesão local e global, reconhecer representação gráfica de informação dada num texto escrito); refletir sobre o conteúdo de um texto (testar uma representação mental do que acontece no texto em contraposição a uma crença baseada em informação prévia, fazer comparações entre conceitos representados na história e o próprio conhecimento); refletir sobre a forma de um texto (identificar o objetivo do escritor) (Marques, 2010).

Descritos os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo, a reflexão sobre os resultados observados será feita comparativamente e na perspectiva da literacia tal como a entendemos.

Os alunos que realizaram o exame nacional de 2005 obtiveram resultados que os situam acima da média esperada para este exame, isto é dos 50%. Isto corresponde a uma percentagem de 80% de sucesso, tendo obtido uma média de classificações de 59%.

No texto narrativo (A), o resultado é globalmente satisfatório, encontrando-se apenas duas questões abaixo da média. Este facto é compreensível atendendo ao objetivo de cada questão: uma implicava explicitar sentidos a partir de indícios textuais e a outra exigia a interpretação dos sentidos produzidos por uma metáfora. Este tipo de questão, muito subjetivo e de índole meramente interpretativa, contrasta com as restantes questões que apenas solicitam inferência de sentidos e deteção de informação textual, e além disso são avaliadas no seu duplo aspeto de forma e conteúdo. No texto B verifica-se que há um certo desequilíbrio nas respostas apresentadas. Assim, nota-se que quando os alunos apenas têm que ler na pista de um pormenor, os resultados são bons, mas baixam os seus resultados se têm que explicitar sentidos ou exprimir uma opinião mobilizando outros conhecimentos. O texto narrativo é sem dúvida aquele que mais insistentemente se desenvolve na prática letiva e por isso os alunos apresentam melhores resultados quando confrontados com um tipo de texto que reconhecem, perante o qual despoletam facilmente competências de leitura e compreensão assimiladas.

Quando os alunos realizaram o exame nacional de 2009, obtiveram também resultados que os situam acima da média esperada para o exame. Isto corresponde a uma percentagem de 70% de sucesso. Neste caso, a média das classificações obtidas por estes alunos neste exame é de 52%.

No que diz respeito ao exame de 2009, apenas se poderão considerar as primeiras questões, uma vez que são as únicas sobre as quais recaem cotações relativas ao conteúdo, isto é, avaliam a competência de leitura e compreensão *per si*. As outras questões são também avaliadas em relação à forma, embora aqui só tenham sido contabilizados os dados referentes ao conteúdo com cotação total ou parcial muito aproximada. Isto quer dizer que, nesta análise, os dados disponíveis são muito limitados e não permitem uma comparação muito fiel. Apesar disso, em relação ao texto informativo, os resultados obtidos pelos alunos são pouco satisfatórios, tendo em conta que a finalidade das questões era muito clara e que apenas exigiam competências para ordenar sequências textuais ou retirar informação do texto. É que no 9.º ano, trabalha-se muito pouco (ou quase nada) o texto informativo (não literário), uma vez que

as orientações programáticas apontam quase exclusivamente para a leitura e análise de textos literários que regulam os exames nacionais. Sobretudo nesse ano, o desenvolvimento de competências de leitura de informação é relegado para segundo plano ou simplesmente não existe.

A análise comparativa dos resultados dos exames nacionais utilizados nesta experiência, a partir da leitura vertical (por domínios), permite verificar que no exame de 2005 o grupo I (leitura e escrita) é o que obtém os resultados mais altos (63%) e que em 2009 este domínio é o que obtém resultados mais baixos.

Na realidade, verificou-se uma queda acentuada de 13 pontos percentuais entre os resultados globais dos exames nacionais de 2005 e os de 2009, quanto ao domínio da leitura e compreensão. Este decréscimo é relevante e acompanha a tendência nacional que aponta para uma regressão em termos de resultados quando comparados os mesmos exames. Uma coisa é certa: os resultados em 2005 (mais próximo do previsto no programa de Língua Portuguesa de 1991) são sempre superiores aos de 2009 (que se aproxima tendencialmente dos objetivos previstos no PISA) a nível nacional, regional ou na experiência local. Isto acontece porque as competências de leitura mais trabalhadas na disciplina de Língua Portuguesa no 9.º ano, aquelas que se treinam diariamente, se baseiam em textos de caráter literário.

A correção do *teste de literacia - PISA* foi baseada nos indicadores que cada um dos [itens libertos](#) apresentava. Por se desconhecer a grelha de classificação subjacente ao PISA, os resultados obtidos terão que ser lidos por item, para poderem ser comparados com as correspondentes dos exames nacionais, ou seja, com as competências previstas no grupo I (leitura e escrita) dos mesmos. A análise por tipo de texto permite retirar algumas conclusões de âmbito mais restrito.

Considerando a tipologia dos textos incluídos no *teste*, numa primeira análise de âmbito mais geral pode-se concluir que globalmente, o texto A (narrativo – literário) apresenta melhores resultados do que os textos B (expositivo/argumentativo – não literário) e D (informativo – não literário) e que o texto C (documento autêntico – não literário) é de todos, aquele que apresenta resultados superiores.

À partida, no texto C, os alunos revelam ser capazes de preencher um documento de acordo com informações anexas ou de retirar informação do texto, mas têm mais dificuldade em separar informações parciais de um dado global, e não revelam habilidade para refletir sobre a forma do texto.

O texto A aparece como o segundo texto com melhores resultados. Apenas duas questões surgem com resultados negativos, embora haja ainda outra cujo resultado também não é muito satisfatório. As restantes questões encontram-se claramente acima da média. Tratando-se de um texto narrativo, estes resultados parecem incompreensíveis. Contudo, se se considerar o teor das duas perguntas referidas como as de resultados mais fracos verifica-se que, embora relacionadas com a compreensão textual, elas remetem também para a associação com a realidade dos alunos: solicita-se a comparação entre conceitos representados na história e o próprio conhecimento. Os alunos em questão não responderam satisfatoriamente revelando um desconhecimento que se pretendia razoável e não rigoroso concretamente sobre o sistema legal nacional. Em relação à questão que solicitava que os alunos avaliassem comparativamente as situações apresentadas como aparentemente similares na história, foi visível a dificuldade manifestada por uma grande percentagem de alunos.

Quanto ao texto D, os resultados apresentados não são satisfatórios, embora se posicionem acima da média, acontecendo na primeira pergunta uma situação idêntica à referida anteriormente em relação ao texto A. Nesta questão os alunos tinham que desenvolver uma interpretação que exigia relacionar factos.

Finalmente, o texto B apresenta resultados mais fracos, facto justificável em primeiro lugar por apenas conter duas questões, e em segundo lugar por ser um tipo de texto de caráter mais intimista. Tratando-se de uma carta, de teor expositivo e simultaneamente apelativo, as questões que lhe estão associadas remetem para a compreensão simultaneamente global e particular da mensagem que pretende transmitir. A segunda questão é aquela onde os alunos obtêm resultados inferiores à média. São capazes de, por um lado, identificar o objetivo do autor, mas por outro não conseguem refletir sobre o conteúdo do

texto de modo a poderem exprimir a sua opinião.

Notamos ainda que os alunos respondem com maior correção aos itens de resposta fechada do que aos de resposta aberta e que as maiores dificuldades, quando relacionadas com o tipo de questões que lhe estão associadas, referem-se a capacidades que não são de facto treinadas em sala de aula. Por se tratar de questões demasiado específicas de outras áreas que não o Português, ou porque os alunos se encontram desfasados da realidade, a verdade é que a grande maioria não consegue ultrapassar os modelos ditos escolarizáveis, nem separar, em contexto de avaliação, a vida da escola da vida real.

Na experiência comparada, reconhecemos mais uma vez, que os dados obtidos são limitativos, pois correspondem a uma pequena amostra, pouco representativa, mas apesar de tudo real e estes deverão ser lidos *per se*, tendo em conta que as escalas em que eles são apresentados são diferentes.

Feita a análise dos resultados obtidos na *experiência local*, resta concluir que também aqui se revela a tendência atrás enunciada: globalmente, os resultados dos exames nacionais também são superiores aos do *teste de literacia - PISA*, mas quando se analisam os itens especificamente relacionados com a leitura e compreensão de textos acentua-se a discrepância na média dos resultados entre os dois exames referidos (63% no exame de 2005, 50% em 2009), explicada pelo facto de em 2009 estes resultados refletirem ainda parcialmente a competência de escrita. Segundo os dados recolhidos nesta *experiência*, e de acordo com as conclusões apresentadas, confirma-se que, de uma forma geral, a compreensão do texto narrativo (literário) tem melhores resultados do que a do texto informativo (não literário).

Os resultados do estudo empírico realizado têm um caráter mais exploratório do que conclusivo. A avaliação desses resultados aponta para que, no 9.º ano, a compreensão de diferentes tipos de texto depende do desenvolvimento diferenciado de competências. Como a compreensão do texto narrativo (literário) e do texto informativo (não literário) exigem desenvolvimentos diferenciados de competências, a diversificação dos

materiais de leitura (leia-se diferentes tipos de texto em diversos suportes) a utilizar em sala de aula deverá constituir uma prática regular e contrapor-se à utilização quase exclusiva de textos literários. De acordo com o programa até então em vigor, verifica-se precisamente o oposto, razão pela qual as competências de leitura dos alunos refletem principalmente as práticas letivas e não podem por isso ser consideradas competências em literacia (Marques, 2010).

## Conclusão

O PISA pretende avaliar competências de literacia em contexto de leitura do mundo (respeito da objetividade científica) e de si próprio no seu mundo (respeito da subjetividade literária). Essa perspectiva não é (ainda) encarada como um desafio para a disciplina de Português, onde se continua a sobrevalorizar o estudo da língua a partir do texto literário, desaproveitando o potencial de outros tipos de texto de carácter funcional e/ou prático. Estas incongruências refletem-se tanto nas avaliações internacionais, cujos resultados colocam os alunos portugueses em situação desfavorável, como nas avaliações externas (exames nacionais) onde estes obtêm resultados mais positivos, sendo satisfatórios em relação ao texto narrativo (literário) e menos satisfatórios no que se refere ao texto informativo (não literário).

A inexistência de uma prática letiva abrangente e diversificada, que faculte o desenvolvimento de diferentes competências de leitura com base em textos de diversas tipologias e em suportes variados e a sobrevalorização do carácter cultural da língua são fatores que condicionam os resultados dos alunos portugueses em avaliações internacionais que nelas continuam a mobilizar os conhecimentos do currículo e não respondem positivamente aos desafios das literacias.

## Referências Bibliográficas

- Delors, J. *et al.* (1996). [Learning: the treasure within](#). Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: Unesco / [Educação: um tesouro a descobrir](#). Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.
- EU (2000). [Lisbon Strategy](#): Lisbon European council 23 and 24 March 2000: Presidency conclusions / [Estratégia de Lisboa](#): conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março.
- EU (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of [The European Qualifications Framework \(EQF\)](#). / Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 23 de abril de 2008 relativa à instituição do [Quadro Europeu de Qualificações \(QEQ\)](#) para a aprendizagem ao longo da vida. *JO, n.º C 111, de 6 de maio de 2008*.
- EU (2010) [EUROPE 2020](#): A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth. / [EUROPA 2020](#): Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.
- Faure, Edgar *et al.* (1972<sub>a</sub>). [Learning to be](#). Paris: UNESCO. / [Apprendre à être](#). Paris: UNESCO-Fayard, 1972<sub>b</sub>. / [Aprender a ser](#). Lisboa – S. Paulo: Bertrand - Dif. Ed. do Livro, 1974.
- Freire, Paulo (1967). [Educação como prática de liberdade](#). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1970). [Pedagogia do oprimido](#). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo; Macedo, Donald (1987). [Literacy: Reading the word and the world](#). South Hadley: Bergin and Garvey. / [Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra](#). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- Marques, Rita (2010). [Avaliação em português no 9.º ano e o desafio da literacia \(2000-2009\)](#). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, Carlos; Neves, M. de Fátima (2010). [Aprendizagem ao longo da vida: desafios ao ensino superior para a estratégia EU 2020](#).
- Actas da I International Conference “Learning and Teaching in Higher Education”. Évora: Universidade de Évora.
- OECD (2011). [Shift Learning because learning keeps changing](#): Summary (from PISA): Innovative concept of “literacy”.
- PT (2000). [Programa de Língua Portuguesa: plano de organização do ensino-aprendizagem, volume II, Ensino Básico, 3.º ciclo](#). Lisboa: ME/DGIDC.
- PT (2001<sub>a</sub>). [Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais](#). Lisboa: ME/DGIDC.
- PT (2001<sub>b</sub>). [Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for international student assessment](#). Lisboa: ME/GAVE.
- PT (2004). [Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Programme for international student assessment](#). Lisboa: OCDE, ME/GAVE.
- PT (2005). [Exames nacionais do ensino básico](#). Lisboa: ME/GAVE.
- PT (2007). [PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses](#). Lisboa: OCDE/PISA, ME/GAVE.
- PT (2009<sub>b</sub>). [Programas de Português do ensino básico](#). Lisboa: ME/DGIDC.
- PT (2009<sub>a</sub>). [Portaria n.º 782/2009](#) de 23 de julho que regula o Sistema Nacional de Qualificações.
- PT (2009<sub>c</sub>). [Exames nacionais do ensino básico](#). Lisboa: ME/GAVE.
- PT (2011). [PISA - itens libertos](#) (testes de literacia). Lisboa: ME/DGIDC.
- UNESCO (1974). [Réunion d’experts sur le cycle de base des études: rapport final](#). 24-29 juin. Paris: Unesco, ED-74/CONF.622/5.
- UNESCO (1990). [World Declaration on Education For All: Meeting Basic Learning Needs](#), Jomtien, Thailand. / [Declaração mundial sobre a educação para todos](#): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Unesco, 1998.
- UNESCO (2003) [Literacy Assessment and Monitoring Programme – LAMP](#).