



Curso de Mestrado em Português Língua Não Materna
Universidade Aberta – Lisboa

Vocabulário e (des)motivação para a leitura

Maria Isabel Moreira Rodrigues

Lisboa, 2014



Curso de Mestrado em Português Língua Não Materna
Universidade Aberta – Lisboa

Vocabulário e (des)motivação para a leitura

Maria Isabel Moreira Rodrigues

Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna

Orientação: Professora Doutora Isabel Falé

Lisboa, 2014

Agradecimentos

Ao meu marido, pela paciência, pela ajuda e pelas ocasiões em que teve de estar sozinho sem o meu apoio.

À restante família que, embora distante, sempre me incentivou e estimulou na concretização deste trabalho muito solitário.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Falé, pelas sábias orientações que me permitiram avançar neste projeto, pelo trabalho desenvolvido e também pelas palavras de incentivo constantes para que conseguíssemos chegar a bom porto.

Aos alunos e colegas que participaram nesta investigação, sem os quais não teria sido possível concluir eficazmente este trabalho.

RESUMO

Vivemos numa era tecnológica, em que as novas formas de acesso ao conhecimento florescem a um ritmo galopante e que fornecem aos nossos alunos um manancial inesgotável de recursos que colocam, por vezes, a leitura, no sentido mais tradicional, num lugar secundário das suas preferências. Paradoxalmente, é do senso comum que ler (e mais ainda, saber ler) é uma competência imprescindível para se alcançar sucesso a nível do contexto escolar e a nível social e profissional, o que significa que a importância da leitura não se restringe apenas aos anos que os alunos passam em ambiente escolar.

Nesta investigação procurou-se indagar se os nossos alunos têm consciência da importância da leitura, se estão devidamente motivados para lerem, se os seus indicadores motivacionais se mantêm ao longo dos 2º e 3º ciclos e se a complexidade lexical contribui de alguma forma para a (des) motivação dos jovens alunos perante a leitura.

Para tal, e através da reflexão e da investigação, pretende-se contribuir para a elucidação de todos os agentes educativos, da comunidade educativa em geral e dos professores em particular, acerca da temática em estudo. Dentro desta perspetiva, propusemo-nos levar a cabo um estudo empírico numa escola em que os índices culturais e as perspetivas culturais e profissionais são muito reduzidos, aplicando um inquérito a 100 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade.

Palavras-chave: vocabulário; leitura; hábitos de leitura; motivação

ABSTRACT

We live in a technological era, where new ways of accessing knowledge keep developing in an overpowering rhythm. Due to this growth, our students can access endless resources which place reading, in his traditional way, in an inferior position in their list of preferences. Paradoxically, however, it is known that reading (especially to know how to read) is a very important skill when one is reaching for scholastic success as well as for professional and social success. This means that the importance of reading isn't just bound to the years of learning spent in a scholarly environment.

The aim of this research was to find out whether our students are aware of the importance of reading, whether they are motivated to the reading activity, whether their motivational indicators are kept during the 2nd and 3rd cycles and finally, whether, in anyway, the lexical complexity contributes to (de)motivate students to reading.

In order to achieve the aimed goal, it is intended to provide a contribution to the enlightening of education agents, educational community and particularly teachers about the studied matter by means of its analysis and research.

Within this point of view, an empirical study in a school where both the cultural indexes and the cultural and professional perspectives are quite low was projected, by applying a questionnaire to a hundred students from the 5th to the 9th grade.

Key-words: vocabulary; reading; reading habits; motivation

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract	III
Índice geral	IV

INTRODUÇÃO.....	1
1. Considerações iniciais.....	2
2. Relevância da temática abordada	5
3. Objetivos do trabalho.....	8
4. Organização da investigação	9

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1. A Leitura.....	12
1.1. Definições para a competência da leitura.....	12
2. Processos cognitivos envolvidos na leitura.....	16
2.1. Processamento de nível inferior – decodificação.....	17
2.2. Processamento de nível superior- compreensão.....	19
3. A importância da leitura na vida escolar e na sociedade.....	21
4. O papel da motivação na aprendizagem	23
4.1. A leitura e a motivação ao longo da aprendizagem	26
4.2. Fases dos leitores.....	30
5. Ler: prazer <i>versus</i> obrigação	31
5.1. Como suscitar o desejo de ler	34
5.2. Ações de promoção da leitura.....	38
5.2.1. O Plano Nacional de Leitura (PNL)	38
5.2.1.1. Resultados do PNL	42
5.2.2. A Biblioteca Escolar	43
6. A Leitura em Portugal: os hábitos de leitura dos portugueses	45
6.1. Alguns estudos sobre a leitura em Portugal	45
6.2. O Programa PISA.....	49
6.2.1. O que nos indicam os dados do PISA	50
6.2.1.1. Resultados de 2000 a 2006	50

6.2.1.2. Resultados do PISA 2009.....	53
6.2.1.3. Resultados do PISA 2012.....	56
7. O papel do vocabulário na leitura	60
8. A sociedade em mudança e o surgimento de um novo aluno e de uma nova realidade.....	66
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO.....	71
1. Apresentação.....	72
2. Contextualização do estudo	72
2.1. A escola e a região.....	72
2.2. As turmas envolvidas.....	75
3. Metodologia utilizada	75
4. Instrumentos de recolha de dados	77
4.1. O inquérito aplicado	77
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS... 81	
1. Caracterização social e cultural dos inquiridos e do agregado familiar.....	82
2. Motivação e hábitos de leitura pessoais e do contexto familiar	85
2.1. Hábitos de leitura	85
2.2. Motivação em relação à leitura.....	90
3. Reconhecimento lexical, leitura de textos e compreensão de vocabulário.....	100
3.1. Reconhecimento lexical.....	100
3.2. Leitura de textos e compreensão de vocabulário	103
CAPÍTULO IV- REFLEXÕES FINAIS	120
1. Principais conclusões.....	121
2. Propostas para futuras investigações.....	125
2.1. Outras sugestões	126
BIBLIOGRAFIA.....	129
ANEXO I – QUESTIONÁRIO	139

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1: Freguesias pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Maxial.....	74
Quadro nº 2: Reconhecimento lexical.....	102
Quadro nº 3: Gosto pelo Texto I.....	103
Quadro nº 4: Gosto pelo Texto II.....	103
Quadro nº 5: Palavras desconhecidas - Texto I.....	106
Quadro nº 6: Frequência de ocorrência das palavras desconhecidas - Texto I	107
Quadro nº 7: Palavras desconhecidas - Texto II.....	108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: O olho humano e os seus constituintes (retirado de Dahene, 2007).....	18
Figura 2: Posicionamento de Portugal face aos outros países	54
Figura 3: Dados comparativos Leitura PISA 2000- 2009.....	55
Figura 4: Evolução de Portugal nos últimos estudos do PISA	58
Figura 5: Mapa de Torres Vedras e Maxial.....	73

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Caracterização da amostra por turma e ano de escolaridade.....	75
Gráfico nº2: Distribuição da Idade e do Género da amostra.....	82
Gráfico nº3: Composição e distribuição do agregado familiar da amostra.....	83
Gráfico nº4: Grau de escolaridade do pai.....	84
Gráfico nº 5: Grau de escolaridade da mãe.....	84
Gráfico nº6: Tipo de leituras dos elementos do agregado familiar.....	85
Gráfico nº 7: Número de alunos que ouviam ler em criança.....	86
Gráfico nº8: Número de alunos que recebiam livros ilustrados em criança.....	87
Gráfico nº 9: Existência de livros em casa.....	88
Gráfico nº 10: Tipo de livros existentes em casa.....	88
Gráfico nº 11: Existência de computador com acesso à Internet em casa.....	90
Gráfico nº 12: O que representa a leitura para o inquirido.....	91

Gráfico nº 13: Importância da leitura para o inquirido.....	92
Gráfico nº 14: Tipo de documentos mais lidos pelos inquiridos.....	93
Gráfico nº 15: Gosto pela leitura – resultados globais.....	93
Gráfico nº 16: Gosto pela leitura – resultados por nível de escolaridade.....	94
Gráfico nº 17: Gosto pela leitura de livros.....	96
Gráfico nº 18: Gostar de ler <i>versus</i> Gostar de ler livros.....	96
Gráfico nº 19: Número de livros lidos nos últimos 12 meses e razões associadas a essa leitura.....	98
Gráfico nº 20: Autoavaliação da competência de leitura.....	99
Gráfico nº 21: Dificuldades na leitura.....	100
Gráfico nº 22: Dificuldades na compreensão do Texto I.....	104
Gráfico nº 23: Dificuldades na compreensão do Texto II.....	104
Gráfico nº 24: Compreensão das palavras do Texto I.....	104
Gráfico nº 25: Compreensão das palavras do Texto II	105
Gráfico nº 26: Texto I – Gostar de ler <i>versus</i> Dificuldade na compreensão.....	109
Gráfico nº 27: Texto II – Gostar de ler <i>versus</i> Dificuldade na compreensão.....	109
Gráfico nº 28: Texto I – Dificuldade na compreensão <i>versus</i> Conhecimento lexical.....	110
Gráfico nº 29: Texto II – Dificuldade na compreensão <i>versus</i> Conhecimento lexical.....	111
Gráfico nº 30: Comportamento de leitura face a dificuldade lexical.....	112
Gráfico nº 31: Explicitação do significado das palavras como fator motivador para a leitura.....	113
Gráfico nº 32: Extensão do parágrafo como fator inibidor.....	114
Gráfico nº 33: Razões para desistir de ler um livro.....	115
Gráfico nº 34: Idade de começar a ler <i>versus</i> ouvir ler quando criança.....	115
Gráfico nº 35: Idade de começar a ler <i>versus</i> importância da leitura.....	116
Gráfico nº 36: Gosto pela leitura <i>versus</i> importância da leitura.....	118
Gráfico nº 37: Gosto pela leitura <i>versus</i> autoavaliação da competência de leitura.	118

INTRODUÇÃO

“O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar» ... o verbo «sonhar» ...” (Pennac, 2002)

1.Considerações gerais

A sociedade vive em permanente mudança e a escola também. Se analisarmos, ainda que de uma forma holística, os alunos atuais, percebemos que eles possuem características específicas que os distinguem daqueles que existiam há décadas atrás. Entre essas características destacam-se a sua habilidade (e muitas vezes dependência) na utilização das novas tecnologias. Mais ainda, vivendo num mundo predominantemente tecnológico, os seus gostos e os seus passatempos têm tendência a ser diferentes.

Este panorama é o reflexo da sociedade dos nossos dias que tem sofrido mudanças galopantes nas últimas décadas, a nível social, político, económico, cultural e tecnológico. Tal como afirmam Viana e Teixeira (2002), “ o crescimento, a aceleração, o carácter efémero das situações são características da nossa sociedade”. Surgem, então, algumas questões sobre as quais importa refletir:

- i. Qual o papel da leitura de livros e de obras literárias neste universo?
- ii. Estarão os alunos suficientemente motivados para a leitura de obras literárias?
- iii. Terá o vocabulário um papel determinante na motivação para a leitura literária?

Se é certo que a sociedade está em permanente mutação, é do senso comum que a leitura continua a desempenhar um papel indispensável na vida quotidiana de qualquer cidadão, encontrando-se intimamente ligada aos atos mais simples como ler e interpretar os documentos das instituições bancárias, as instruções dos equipamentos domésticos, etc.

Considerando que saber ler é importante, também devemos afirmar que é essencial ser competente ao nível do seu uso, pelo que, e reportando-nos ao universo escolar, o aluno tem de mobilizar o que leu, o que aprendeu com a sua leitura, ter uma posição

crítica da informação “adquirida” e ser um leitor autónomo, capaz de se questionar sobre o que leu (Bastos, 2006).

Sabe-se que o meio-escolar “é um contexto especializado onde a grande maioria dos alunos aprende a ler” (Marcelino, 2008), o que nos leva a afirmar que a escola é também um espaço privilegiado para incutir nos alunos o interesse, a curiosidade e a motivação pela leitura e pela aprendizagem em geral para os poder preparar convenientemente na sua futura integração social e profissional.

Sem a competência da leitura, dificilmente o indivíduo sobrevirá numa sociedade que é implacável com os analfabetos e iletrados. Falamos em competência, pois consideramos que é o saber em ação; não basta saber ler, é necessário perceber o que lemos, aprender os seus significados, inferir os sentidos ocultos, para posteriormente mobilizar esses conhecimentos noutras áreas ou noutras atividades, sem esquecer o papel preponderante que a disciplina de língua materna tem nesta aprendizagem. Assim, tal como afirma Silva (2000),

“através da disciplina de Língua Portuguesa, o aluno deverá aprender a usar a linguagem, a defender-se da linguagem, a interagir através da linguagem, a intervir com os outros através da linguagem. E esse será o domínio com que o aluno parte, no presente da escola, para o sucesso noutras disciplinas e, no futuro, para a integração na vida.” (p. 366)

Reflexo dessa consequência é o facto de existirem muitos colegas de diferentes áreas curriculares que se queixam dos alunos que “não sabem ler os enunciados”; “não respondem corretamente às questões, porque não leem os itens até ao fim”; “não sabem o que quer dizer a palavra *x*”, entre outras lamentações, o que nos leva a depreender que a leitura e o conhecimento do vocabulário são essenciais para o sucesso educativo em todas as áreas do saber.

Por outro lado, apesar de vivermos numa sociedade em que o acesso à informação, aos livros e às diferentes fontes de informação é muito facilitado, é evidente que nem sempre este acesso privilegiado é sinónimo de leitura autónoma (aquela que não é obrigatória e que depende da vontade individual) por parte dos alunos. Dito por outras palavras, o facto de existirem *ebooks*, livros que podem ser consultados na Internet, bibliotecas escolares devidamente apetrechadas e com um acervo

significativo, não quer dizer que os alunos procurem os livros por iniciativa própria e leiam mais. Efetivamente, no entender de Marcelino (2008),

“nem sempre a escola consegue motivar os jovens para este domínio, pois existe ainda uma grande discrepância entre aquilo que se lê na escola (textos e obras específicos pré definidos) e aquilo que se lê na vida quotidiana (jornais e revistas). “ (p.6)

Num âmbito mais específico, ao longo da prática letiva dos professores de Português, é usual verificar-se a preocupação de implementar e fomentar hábitos de leitura nos alunos, tarefa que se afigura muitas vezes inglória e que se apresenta como uma das maiores batalhas profissionais, pois assiste-se cada vez mais à demonstração de um sentimento dos discentes de resistência à leitura, nomeadamente no 3.º ciclo, aliada à existência de elevados níveis de insucesso escolar. Com efeito, expressões como “ não gosto de ler” e “ nunca li um livro” (entenda-se por iniciativa própria) são escutadas nos corredores e salas das nossas escolas, ou seja, “as queixas, as constatações de que as crianças e os jovens não lêem são imensas” (Machado, 1994). Deste modo, é necessário perceber as motivações dos alunos e saber o que contribui para a sua desmotivação face aos livros e à leitura.

Esta preocupação pela literacia¹ de leitura dos alunos em particular e dos cidadãos em geral é também partilhada pelos governantes nacionais e internacionais e agentes educativos. Na verdade, têm sido efectuados estudos com o intuito de, entre outros objetivos, analisar esta problemática e melhorar os hábitos de leitura das crianças e dos jovens: apontamos os exemplos do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e do Plano Nacional de Leitura (PNL), os quais irão ser explicados ao longo da presente investigação.

¹ O termo literacia entende-se, neste contexto, como “capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana.” (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996: 4). Estas capacidades abarcam a leitura, escrita e cálculo, encontrando-se em diferentes suportes e materiais escritos (textos, documentos, gráficos), e dizem respeito ao uso quotidiano nas vertentes social, profissional e pessoal. No estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*) o conceito de literacia apresentado pelo GAVE (2004) remete – nos para: “a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. O conceito é mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num *continuum*. Não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado” (p.8).

Ressalve-se igualmente que o trabalho de melhoria dos índices de literacia e de cultura do povo português tem sido um percurso moroso e lento; todavia os resultados, ainda que parcos, vão aparecendo paulatinamente. Nesta linha, não podemos esquecer um número impressionante relacionado com esta temática: em 1930, o número de analfabetos cifrava-se nos 73,1%, enquanto os Censos de 2011² apontavam para 5,23%, o que é uma melhoria significativa, mas não satisfatória, pois consideramos que nos tempos atuais o facto de existir algum analfabeto no nosso país significa que nem tudo tem sido feito para acabar de vez com esta situação.

2. Relevância da temática abordada

As questões ligadas à falta de hábitos de leitura dos alunos portugueses são atuais e causa de inquietações para professores, pais e governantes, o que facilmente pode ser comprovado com a grande quantidade de estudos e de investigações que existem sobre este tema (Sim-Sim *et al.*, 1997). Efetivamente, as grandes preocupações com as questões da literacia são mundiais, tendo a UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) batizado a década 2003/2012 como a *United Nations Literacy Decade* (a Década Internacional da Literacia), demonstrando assim que a literacia é atualmente uma das maiores batalhas da humanidade.

Embora não exista unanimidade quando se procura uma definição para leitura, é consensual concordar-se com a ideia de que esta competência é fundamental para o sucesso académico e social dos alunos e dos indivíduos em geral, entre outros aspetos. Doutra modo, podemos afirmar que a leitura deve ser encarada como meio da formação geral de uma pessoa, dado que é uma

“fonte de conhecimento, que nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, que através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, que por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos.”

(Lages *et al.*, 2007:9)

² In <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1afa.aspx>, consultado em 12 de outubro de 2013.

Ler é igualmente uma forma privilegiada não só para aceder ao saber, mas também de conquistar a autonomia na aprendizagem (Pinto, 2010). É sabido que quem apresenta dificuldades em ler e em escrever enfrenta vários problemas, académicos, culturais e sociais e está dependente de terceiros para resolver situações problemáticas de várias ordens. Na opinião deste autor, devemos ter a

“consciência de que um mau domínio das competências em compreensão na leitura e a falta de hábitos de leitura são prejudiciais para o desenvolvimento pessoal e social conduziu à realização de estudos que visam uma maior compreensão da natureza do processo de leitura e ao desenvolvimento de projetos com vista a uma promoção mais eficaz da mesma.” (p.71)

Para um grande número de alunos, ler é uma etapa rápida, suave, mas para outros pode constituir um enorme problema que pode condicionar toda a sua aprendizagem e perpetuar-se ao longo do tempo. Não podemos esquecer que a leitura acompanha cada indivíduo para além das paredes da escola, tal como advoga Sim-Sim (1998) que entende que a leitura se aprofunda ao longo da vida de uma pessoa, o que contribui para melhorar os conhecimentos ao longo da sua existência e potenciar o seu crescimento cognitivo. A mesma investigadora refere que o

“ processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar.” (p.5)

Acresce ainda que a literacia em leitura é um veículo integrador de qualquer cidadão ativo na sociedade da informação e a mola impulsora de um país e dos seus cidadãos. Dada esta importância, seria de esperar que os alunos valorizassem e praticassem de forma regular e sistemática esta atividade, mas muitas vezes tal não acontece. Segundo Machado (1994), os alunos habitualmente não leem e é uma espécie de castigo obrigá-los a ler, sobretudo quando se trata de obras literárias. Na sua opinião, grande parte dos alunos chega aos últimos anos de escolaridade sem

compreenderem “o que lêem, sem saber resumir um texto, se ele não for uma simples notícia de jornal”, sendo uma punição sujeitá-los a esta atividade.

Ainda que o espaço escolar possa constituir, para muitos alunos, a forma exclusiva de contactar permanentemente com os livros, sabe-se que não são só os professores e as escolas (nomeadamente as bibliotecas escolares) os únicos responsáveis pela melhoria da capacidade de leitura dos alunos. Deste modo, é importante frisar que a família, os pais e /ou encarregados de educação detêm um papel fulcral: sem o exemplo dado por estes, sobretudo quando os alunos são ainda crianças, o esforço dos professores e de outras estruturas escolares será inglório. Assim sendo, o papel dos pais/educadores pode ser mais abrangente, dado que

“O papel do adulto (educador ou pais), realçando as ideias principais, relembrando informação anterior através de questões que vai colocando, lendo com cuidado e com a entoação apropriada, fazendo pausas quando necessário, respeitando o ritmo das crianças, é de extrema importância e contribui de forma preponderante para o desenvolvimento da capacidade de selecção de informação e o consequente acesso à compreensão.” (Mata, 2008:85)

Partindo do pressuposto de que não é o único responsável por motivar os alunos para a leitura, o professor pode, no entanto, contribuir para a diminuição das dificuldades que os alunos apresentam no domínio da leitura e do insucesso dos alunos ao nível da leitura e da escrita; ora, se estiver informado e formado nesta área mais facilmente desempenhará eficazmente este papel essencial na vida escolar dos alunos.

Pelo referido torna-se, por isso, bastante relevante a realização de estudos acerca da leitura, na medida em que é um passo muito importante para envolver pais, alunos e professores nesta problemática. É necessário igualmente perceber por que razão ou razões os alunos não leem ou deixam os livros a meio e qual o papel do vocabulário nesta situação, no sentido de se conseguirem delinear estratégias de atuação e perceber em que áreas investir para a melhoria da situação.

3. Objetivos do trabalho

Escolher a temática da leitura em geral e o vocabulário e desmotivação em particular deveu-se ao interesse pessoal e profissional pelo tema e à importância que a competência da leitura, sendo uma competência nuclear, tem no desempenho educativo dos alunos em todas as áreas curriculares. É importante frisar que, no lado oposto, o deficiente domínio da leitura constitui um entrave e muitas vezes um fator de desmotivação para os discentes.

Não obstante esta importância inquestionável, muitos estudos têm apontado no sentido de se verificar que, no decorrer do 2º e 3º ciclos do ensino básico, a motivação dos alunos para a leitura vai decrescendo ao longo da aprendizagem. Nesta linha, Corte-Real (2004) cita Maughan (1994) que afirmava que as atitudes que qualquer um de nós assume relativamente à leitura são estabelecidas desde os primeiros anos de escolaridade; o mesmo autor defendia que existem níveis de motivação relativamente baixos e que estes tendem a manter-se estáveis entre o 1º e 5º ano de escolaridade. Assim, e dada a importância que é atribuída a esta competência, é crucial conhecer e compreender os motivos que estão na base desta situação. Desta forma, decidimos realizar um trabalho de cariz exploratório que nos possibilitasse reunir um conjunto de dados que permitissem uma caracterização mais adequada da desmotivação dos alunos para a leitura de textos convencionais. Nesta linha, os objetivos gerais deste trabalho são:

- i. apresentar um estudo que revele hábitos de leitura de alunos portugueses;
- ii. identificar fatores que contribuem para a falta de motivação para a leitura durante o período de escolarização;
- iii. apontar razões para que os alunos deixem de ler de uma forma autónoma diferentes tipos de texto;
- iv. analisar a progressão da falta de motivação para a leitura ao longo do período de escolarização;
- v. perceber em que fase os alunos começam a desinteressar-se pelos livros;
- vi. avaliar em que medida a crescente complexidade linguística dos textos pode funcionar como um fator de desmotivação para a leitura.

4. Organização da investigação

Este trabalho está dividido em quatro capítulos. Inicialmente, na introdução, para além de serem tecidas algumas considerações gerais sobre a leitura e o seu papel na sociedade e na escola, é apresentada a relevância do tema tratado, bem como os objetivos que nortearam a presente investigação, finalizando-se esta parte com a explanação da sua organização.

No capítulo I, que apelidamos de *Enquadramento teórico*, são apresentadas várias definições para a noção de leitura. São igualmente explanados os processos cognitivos envolvidos no ato de ler, nomeadamente ao nível inferior e superior para, de seguida, nos debruçarmos sobre a importância da leitura na vida dos alunos e dos cidadãos em geral. Posteriormente, tentamos perceber a correlação entre a motivação e a leitura, ao longo da aprendizagem.

Ainda neste capítulo exploramos a dicotomia entre o prazer e a obrigação que podem existir no ato de ler, seguida da descrição de algumas ações e iniciativas que têm vindo a ser implementadas para promover a leitura na escola e na sociedade, como são os casos do Plano Nacional de Leitura e a Biblioteca Escolar. Como consideramos importante perceber qual a situação de Portugal ao nível do contexto mundial, no que diz respeito aos hábitos de leitura dos portugueses, são apresentados alguns estudos nacionais e internacionais ligados à problemática da literacia, apresentando-se os índices de literacia e de leitura dos portugueses. Posteriormente, procede-se à explanação do papel do vocabulário no ato de ler, procurando indagar sobre a influência que o vocabulário complexo e os elementos linguísticos mais complexos podem ter para a desmotivação dos alunos face à leitura, finalizando-se com a apresentação das características que os alunos da sociedade atual patenteiam.

No que concerne ao capítulo II, intitulado *Estudo Empírico*, debruçamo – nos sobre a contextualização do estudo, fazendo a apresentação da escola, da região e das turmas envolvidas no estudo. Serão fornecidos dados sobre a metodologia utilizada, nomeadamente o instrumento de recolha de dados empregue, assim como será efetuada a exploração do inquérito aplicado.

O capítulo III é dedicado à análise e interpretação dos dados obtidos, com base nos resultados do inquérito aplicado.

Finalmente, no capítulo IV, são tecidas as principais conclusões do estudo, tendo em conta toda a investigação efetuada e a análise e os resultados obtidos. Serão também fornecidas sugestões para investigações futuras, assim como para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Leitura

A problemática ligada à leitura deixou de estar centralizada na esfera educacional, para começar a ser estudada inter e transdisciplinarmente, sendo o motor impulsionador de muitos estudos e investigações.

1.1. Definições para a competência de leitura

Parafraseando Antão (1997), a leitura é um processo complexo e multifacetado e encontrar uma definição consensual para este conceito é uma tarefa que se nos afigura difícil, dadas as inúmeras opiniões que têm surgido sobre o assunto.

Para alguns autores, ler é saber decifrar, ou seja, interpretar de forma correta as palavras mesmo que não se entenda o sentido do texto. Esta noção insere-se na teoria que vigorou até aos anos sessenta do século XX, segundo a qual a leitura era associada a um ato perceptivo, em que cada criança devia ser capaz de decompor as palavras e letras de uma frase e fazer o emparelhamento dessas unidades com correspondências na linguagem oral.

Há quem considere que ser capaz de ler significa ser capaz de identificar a mensagem escrita e de estabelecer a correspondência entre a representação gráfica e a respetiva pronúncia. Outros consideram que ler é compreender o sentido de um texto, outros ainda associam a leitura ao raciocínio (Viana e Teixeira, 2002).

Concordamos com Machado (1994) que defende que a leitura implica uma competência a vários níveis: compreender, inferir e avaliar o texto que se está a interpretar. Esta noção está na linha de Viana e Teixeira (2002) que partilha a opinião de Bonboir (1970) segundo a qual saber ler significa encontrar as inferências de um texto, já que a leitura possibilita “recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”.

Na opinião de Cruz (2007), a leitura é um processo gradual e complexo intrinsecamente ligado à aprendizagem e à linguagem. Na mesma ótica, Marcelino (2008) aponta também para o carácter contínuo do processo de leitura que abrange a decifração de signos gráficos e o desenvolvimento da consciência fonológica, e também “a longa tarefa de inculcar na criança a capacidade de extrair o significado da

informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade”.

Sim-Sim (2003) apresenta igualmente a fluência como um objetivo fulcral da leitura, em que o aluno deve ser rápido, preciso e eficiente na extração de todos os sentidos daquilo que está a ser lido e para que tal aconteça é necessário o exercício contínuo que deverá focar-se na tradução letra-fonema e no reconhecimento das palavras.

Pode –se entender, por outro lado, que o processo de aprendizagem da leitura é uma construção individual, interligada com conhecimentos prévios que cada pessoa tem, em que os docentes podem servir de mediadores. Este processo de aprendizagem deve começar com o desejo do leitor em aprender o sistema alfabético e do conhecimento do mundo envolvente, passando, então, de um descodificador de símbolos, a alguém que atribui um significado à mensagem escrita (Araújo *et al.*, 2009).

Sim-Sim (2006) fala na finalidade da leitura e afirma que esta visa compreender o que é lido, sendo que esta compreensão irá depender do grau de conhecimento prévio do leitor, sobre aquilo que está a ser lido.

Dahene (2007), por seu turno, salienta a ideia de que ler é um processo de transformação, uma vez que a linguagem falada sofre um processo de alteração, conferindo-lhe significado. Para ele, há dois procedimentos diferentes para realizar esta transformação: a conversão grafema-fonema (via fonológica) e a pesquisa na memória de longo prazo (a via lexical).

Sim-Sim (2006) explica que a via de acesso ao significado é ativada de imediato, logo que o leitor consegue reconhecer visualmente as palavras. Todavia, se a forma global da palavra não for identificada, o acesso ao seu significado é feito através da forma fonológica das palavras. Para esta investigadora, a aquisição da linguagem falada acontece de uma forma espontânea, ao contrário do que acontece com a aprendizagem da leitura que “requer uma consciencialização do que se está a aprender”. Para que este processo de aprendizagem de linguagem seja bem-sucedido, a criança deve conhecer e dominar o princípio de escrita alfabético no qual se alicerça a língua portuguesa. Nesta perspetiva, se existir uma boa consciência fonológica por parte de quem está a aprender, o sucesso na aprendizagem da leitura poderá ser mais evidente, pois, como afirma Sim-Sim (1998:234),

“A consciência de que as palavras contêm sílabas e fonemas é a base da passagem das actividades linguísticas de cariz primário, falar e ouvir falar, para actividades secundárias, como é o caso da leitura e da escrita.”

Desta situação resulta a necessidade de haver um grande investimento no jardim de infância no desenvolvimento desta consciência fonológica para a obtenção de melhores desempenhos dos aprendentes no ato de ler a curto, médio e longo prazo. Efetivamente, é sabido que quem apresenta dificuldades em ler e em escrever enfrenta vários problemas, académicos e sociais e está dependente de terceiros em múltiplos aspetos (Rebello, 1993).

Nos Novos Programas de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009), a definição de leitura leva-nos para a noção de relação de interação entre o leitor e o texto em que há a reconstrução do significado do texto por parte do leitor. A complexidade do processo da leitura anteriormente referido é aqui mais uma vez evidenciada, por dois motivos essenciais:

- i) implica a ação de múltiplos processos ligados entre si, a saber: decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc;
- ii) contempla textos em diversos suportes e linguagens.

Num outro patamar, podemos analisar também a leitura em função dos processos psicológicos ligados ao sujeito e das utilizações que são permitidas pela leitura, enquanto instrumento indispensável para as práticas culturais e intelectuais de uma sociedade (Giasson, 1993).

Outros autores apontam a leitura como um processo de socialização, dado que estabelece uma relação entre o leitor e o meio, condicionando esta relação. Mata (2008) refere o cariz sociológico do conceito de leitura, pois, a seu ver, esta pode ser associado a um objeto e a um bem cultural de uma nação, de um povo ou de uma comunidade. O seu domínio por parte da população favorece a inclusão social, dado que possibilita a democratização dos cidadãos (Waples, 1940, citado por Viana, 2002).

Esta noção de leitura ligada ao meio, ao contexto, numa palavra ao mundo, surge também na definição de competência de leitura apresentada pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE) que, segundo esta entidade, consiste “na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão pessoal a

partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade” (OCDE, 2002).

Emerge então a noção de *leitura multidimensional*, aquela que, na nossa opinião, reflete os tempos atuais, e que é própria do leitor moderno defendido por Solé (2012). Trata-se de um indivíduo que, através de leituras múltiplas, escolhe e processa o texto, dialoga com ele e o “interpela”.

Um dos desafios mais importantes que enfrentam hoje os leitores modernos é terem a capacidade de, para além de saber ler com velocidade, compreender o que leem. Devem, desta forma, saber ler com critério, de forma reflexiva e ao mesmo tempo crítica, transformando a informação assimilada em conhecimento.

Face às exigências da sociedade atual e das implicações que a leitura tem em todas as facetas de cada indivíduo, quer a nível pessoal, académico, ou social, entendemos que, independentemente de todas as conceções que possam existir, o que se pretende é a formação de indivíduos capazes de ler fluentemente e de uma forma crítica os mais diversificados tipos de texto, de modo a extrair deles toda a informação explícita e implícita, mas, ao mesmo tempo conseguir sentir todo o prazer que a leitura pode proporcionar. É neste sentido que Sim-Sim *et al.* (1997) falam da capacidade em “organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo” que a leitura pode propiciar.

Esta noção acompanha a filosofia dos Novos Programas de Português (Reis *et al.*, 2009) que, dentro da competência da leitura, apresentam um novo descritor de desempenho denominado *Ler para construir conhecimento (s)*, aos quais são associados determinados objetivos dos quais salientamos:

- i) selecionar informação;
- ii) identificar temas e ideias principais;
- iii) fazer inferências e deduções;
- iv) identificar relações intratextuais.

Esta construção de conhecimento é crucial para cada aluno, posterior cidadão do mundo e de uma sociedade em permanente mutação, na medida em que lhe permitirá compreender o que o rodeia e posicionar-se criticamente perante ele. Esta noção é corroborada por Viana e Teixeira (2002) que citam Toffler (1972), o qual afirma:

“ A tecnologia do futuro requer, não milhões de homens letrados, prontos a trabalharem em uníssono, em tarefas repetitivas, nem a obedecer cegamente

a ordens, mas homens que possam formular juízos críticos, que possam encontrar os seus caminhos através de ambiências novas, que estejam aptos a localizar novos relacionamentos dentro da realidade rapidamente em mutação.” (p.9)

2. Processos cognitivos envolvidos na leitura

Tradicionalmente é na altura em que uma criança entra para o primeiro ciclo, por volta dos seis anos de idade, que se dá início à aprendizagem da leitura, no entanto, para que tal aconteça, é imprescindível que se reúnam um conjunto de condições essenciais para essa aprendizagem (Marcelino, 2008), como a capacidade linguística, fonológica e cognitiva.

Existem duas competências que são imprescindíveis no processo da leitura: a descodificação, através dos processos percetivo e lexical (denominado de nível inferior), e a compreensão (chamado de nível superior), através dos processos sintático e semântico (Cruz, 2007). Embora assimétricos, estes dois processos são fundamentais para o domínio da leitura, pois se o leitor necessita de identificar palavras, tem também de interpretar o seu sentido e compreender e seleccionar a informação. Cruz (2007) assevera que estas duas últimas componentes não se podem operacionalizar sem a descodificação das palavras. Porém, esta pode acontecer sem interferir com a compreensão, daí poder tirar-se a conclusão de que, para um texto ser compreendido, é necessário que os processos de descodificação, identificação e reconhecimento de palavras funcionem de forma objetiva e precisa.

Um leitor que apresente lacunas nos processos de descodificação ou uma deficiente utilização destes processos demonstrará limitações nos processos compreensivos superiores (Citoler,1997), porque as suas capacidades cognitiva e de atenção irão centrar-se na descodificação e na compreensão do significado lexical das palavras, prejudicando o recurso aos processos de interpretação do texto (Cruz, 2007).

2.1. Processamento de nível inferior – descodificação

No entender de Viana e Teixeira (2002) quando falamos em descodificar estamos a referir -nos a “traduzir um código de signos não familiares num outro código familiar”. E acrescentam que, no que concerne à leitura, “trata-se do conhecimento do código linguístico como sistema de signos, ou seja, do reconhecimento ou da identificação da palavra e da tradução do seu significado.” (p.18).

Como já foi referido, o nível inferior ou de descodificação é composto pelo processo perceptivo e pelo processo lexical. Ora, a atividade da leitura tem início com o modelo perceptivo. Neste processo, que tem como objetivo decifrar os vocábulos, a descodificação está em profunda relação com o *input* visual. Para perceber a mensagem escrita, o leitor deve, em primeiro lugar, perceber e identificar os símbolos escritos, para posteriormente a identificar. Dizendo respeito ao reconhecimento ou descodificação de palavras, este processo exige uma perspetiva perceptiva de análise e identificação de símbolos visuais para os transformar em sons (Cruz 2007).

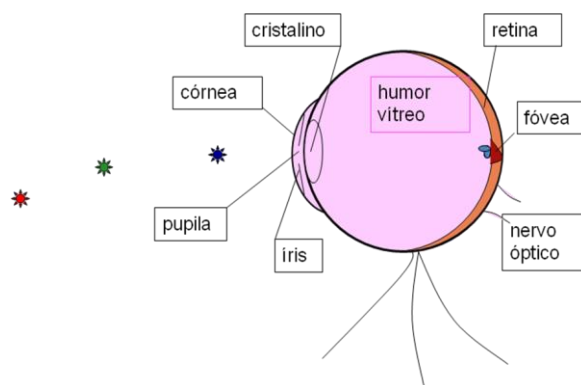
De início, no processo de perceção e extração de informação, a memória icónica e a memória de trabalho são ativadas, pois é aí que se procede ao reconhecimento e análise linguística (Ribeiro, 2005), posteriormente, essa informação é transmitida da memória icónica para a memória de curto prazo (Cruz, 1998). O mesmo autor considera que na altura em que se reconhece uma palavra e se analisa visualmente, quatro componentes estarão em funcionamento: os movimentos oculares - movimentos sacádicos (movimentos oculares rápidos e pequenos, que têm por finalidade posicionar a imagem em movimento sobre a fóvea) dos olhos e fixações, a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos. À medida que lemos, os olhos, de um modo uniforme e contínuo, apreendem as palavras (Golder *et al.*, 1998 *in* Ribeiro, 2005). Estes momentos alternam com momentos de imobilização em que os olhos se detêm num ponto e permitem ao leitor a fixação de uma parte do texto: Morais (1997) refere que a informação é extraída nesses curtos espaços de tempo, 200 a 250 milésimos de segundo, em média.

As palavras pouco frequentes, as mais longas, entre outros, originam pausas maiores. A extração da informação está dependente do tamanho da palavra que se tem de compreender, isto é, do número de letras que possui.

Depois desta operação estar finalizada, toda a informação, antes de ser reconhecida, é registada em diferentes "armazéns" (Cuetos,1991). Segundo o investigador, posteriormente, é transferida para a "memória visual de curto prazo" ou "memória de trabalho" onde se processam as operações principais que conduzem ao reconhecimento das palavras por comparação com a informação armazenada na memória de longo prazo (MLP). As palavras são associadas com os conceitos que representam e que se encontram armazenadas na MLP, no "léxico mental", onde podemos encontrar os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras: é o chamado "processo de acesso ao léxico" (Citoler,1996).

Dahene (2007) refere que este processo envolve várias atividades consecutivas. Tudo tem início na retina que é a membrana que cobre o fundo do globo ocular (figura 1); depois de receber as imagens captadas pelo olho, transforma-as em sinais ou impulsos elétricos e transmite-os ao cérebro por meio do nervo ótico. As fóveas são estreitas, o que nos obriga a mexer constantemente os olhos ao longo da leitura.

Figura 1: O olho humano e os seus constituintes (retirado de Dahene, 2007)



Depois de se ter identificado as letras que fazem parte da palavra, o passo seguinte consiste em encontrar o significado da palavra (Sánchez e Jiménez, 2001, citado por Ribeiro, 2005), isto é, o conceito com o qual se associa essa unidade linguística. Para se desenvolver este conhecimento, é necessário partir-se de informações linguísticas (fonológica, semântica e ortográfica) sobre os vocábulos que se vão acumulando, “constituindo a matéria-prima ou unidades a partir da qual os leitores elaboram um significado” (Citoler, 1996), algo que está armazenado no léxico interno ou léxico mental.

Citoler (1996) refere duas formas de acesso ao léxico: por um lado, a via direta, também chamada de visual, ortográfica ou lexical, que possibilita a conexão do significado com os sinais gráficos com intervenção da memória global das palavras; por outro, a via indireta, fonológica ou sublexical, em que a palavra é recuperada através da aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Segundo Dahene (2007), as opiniões dos investigadores nesta área não são unânimes: enquanto uns apontam para uma passagem obrigatória pela via fonológica antes de se aceder ao sentido; outros advogam que a passagem pela via fonológica é uma característica do leitor principiante e não do leitor hábil. Para o autor, “atualmente, existe um consenso: no adulto, as duas vias da leitura existem e são ativadas simultaneamente. (...) funcionam em paralelo, uma sustentando a outra”.

Como aponta Shaywitz (2008), a maioria das dificuldades na aprendizagem da leitura ficam a dever-se a problemas nos processos de descodificação ou de reconhecimento das palavras. Nessa linha, Giasson (1993) refere que o reconhecimento de palavras é uma habilidade importante na formação de bons leitores.

É por isso relevante, no nosso entender, que os docentes percebam que o reconhecimento das palavras é uma capacidade fundamental para um bom desempenho na leitura, pelo que deve ser trabalhada afincadamente com os alunos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

2.2. Processamento de nível superior- compreensão

Compreender o que está escrito é fundamental para que a atividade da leitura seja bem-sucedida. Ao nível da compreensão, podemos falar em dois processos: o sintático e o semântico.

Se para se compreender a mensagem de um texto escrito, é necessário reconhecer as palavras aí presentes, também é indispensável compreender a forma como se relacionam entre si. Sim-Sim (1998) refere que o conhecimento sintático relaciona-se com o domínio das regras e padrões que explicam as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases. Ao executar esta atividade,

ativam-se um lote de estratégias ou regras sintáticas que possibilitam a segmentação das orações nos seus constituintes, a sua classificação e a extração do significado. Na opinião de Tunmer (1990), o domínio sintático pode ter um papel importante no desempenho da leitura pelo menos a dois níveis: na autonomia da compreensão do texto por parte do leitor e na descoberta e compreensão de correspondências letra/som desconhecidas que é facilitada.

Um fraco domínio do processamento sintático pode originar dificuldades na leitura, no caso de o leitor ler as palavras, mas não compreender as frases que compõem o texto, e também a organização de frases e orações de uma composição (Citoler, 1996).

Genericamente, o processamento semântico baseia-se na extração do significado da oração ou texto e a sua integração no conhecimento que o leitor possui (Sánchez & Jiménez, 2001, citado por Ribeiro, 2005) e tem como grande objetivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Castro & Gomes, 2000).

Para além de captarem as significações, os processos semânticos possibilitam integrar a nova informação com o conhecimento previamente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores e que está representado sob a forma de esquemas, redes ou proposições hierárquicas (Citoler, 1993).

Giasson (1993) defende que a compreensão na leitura implica três componentes: o texto, o leitor e o contexto. O leitor, sendo a “variável mais complexa” na atividade de leitura, envolve as estruturas cognitivas e afetivas (atitude geral face à leitura) que “lhe são próprias”. Os conhecimentos anteriores poderão ser muito úteis na compreensão do texto e na aquisição de novos conhecimentos. O contexto abarca todas as condições (psicológicas, sociais ou físicas) em que se encontra o leitor.

Cruz (2007) considera também que para existir a verdadeira compreensão, o leitor tem de integrar o sentido do texto em memória: construída uma estrutura de significação, é fundamental adicioná-la aos conhecimentos que já possui.

Se o leitor não dispõe de conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um texto, não os poderá entender, o que nos leva a concluir que quantos mais conhecimentos o leitor tiver sobre o que está a ler, mais fácil será compreendê-los.

3. A importância da leitura na vida escolar e na sociedade

O que seria o ser humano sem a leitura? A resposta não será fácil, pois a leitura faz parte intrínseca da vida de cada indivíduo e quem a utiliza todos os dias deve perceber a dimensão da sua importância. Mesmo na era tecnológica em que vivemos, a leitura é essencial para entendermos e sobrevivermos no mundo como cidadãos de pleno direito; cada indivíduo, em circunstâncias normais, mantém esta estreita relação com a leitura de uma forma infinita e permanente. E uma vez que a leitura é “uma actividade essencial no mundo civilizado” (Machado, 1994), cada um de nós deseja ser um leitor competente, já que essa capacidade proporcionará, em múltiplas áreas, vantagens incomensuráveis.

A leitura é uma atividade complexa que se relaciona com múltiplos processos como a linguagem, a psicomotricidade, a percepção, auditiva e visual, o comportamento emocional, a memória, a atenção, entre outros.

Ser capaz de ler de uma forma adequada é fundamental para o sucesso cultural e académico dos discentes: muitos defendem, a nosso ver corretamente, que a leitura é um fator determinante na educação escolar, já que é um meio indispensável para a concretização de novas aprendizagens, apesar do seu conceito ter sido entendido, durante algum tempo, como um ato mecânico que conduz à descodificação de palavras. Por este prisma, esta atividade deve ser entendida como um processo de ensino/aprendizagem que vai além de um simples ato de descodificar, dado que constitui um processo complexo e exige algum sacrifício, constituindo também um processo de descoberta do mundo e de si próprio.

Para que a atividade da leitura seja bem sucedida, não basta apenas ler as palavras, as frases de um texto, é também fundamental compreender o que está escrito. E para que se consiga compreender a mensagem de um texto escrito, é necessário não só reconhecer as palavras aí presentes, mas também a forma como se relacionam entre si. Para grande parte dos alunos esta etapa é rápida, suave, mas para outros pode constituir um grande problema que pode condicionar toda a sua aprendizagem. E a leitura acompanhar-nos-á ao longo da nossa vida: assim, o entendimento daquilo que

se lê e a habilidade na leitura terão reflexos no rendimento escolar dos alunos em todas as áreas do saber e na sua vida profissional.

Além do mais, tem sido apontada uma correlação bem nítida entre as taxas de insucesso e abandono escolar e as dificuldades dos alunos no domínio da leitura e da comunicação escrita. Estamos perante um processo circular: se o aluno começa a ler e se sente motivado para o fazer, mais desejo tem para continuar a ler, o que melhora a sua proficiência e até o seu aproveitamento escolar. Pelo contrário, os alunos que apresentam dificuldades neste domínio rejeitam a leitura, porque para eles é uma fonte de angústia. Consequentemente, se não a praticam, colocam em perigo o seu sucesso escolar, o que, muitas vezes, conduz ao abandono escolar. É o que Stanovich (1986) e Corte-Real (2004) chamam de “efeito de Mateus”³: “os bons leitores aumentam, numa forma exponencial as suas competências e tudo o que esta situação implica, comparativamente aos maus leitores, que, pelo contrário, se tornam cada vez menos competentes nesta matéria”. Dito de outra forma, as crianças mais hábeis na leitura, uma vez que contactam com a escrita e retiram daí muitos benefícios, terão um desenvolvimento mais evidente. Inversamente as crianças menos hábeis terão menos ocasiões de aproveitar as vantagens dessa situação.

Numa outra dimensão, as crianças que desde o 1º ciclo apresentam bons desempenhos ao nível da leitura poderão ter melhores resultados nos ciclos subsequentes. No que toca ao nível afetivo, os benefícios serão também evidentes: o sucesso conseguido na leitura e na escrita influenciará positivamente a aquisição de conhecimentos nas outras áreas, nomeadamente em Matemática e Estudo do Meio. Ressalte-se que a criança, face ao sucesso, sente que evoluiu desde a sua entrada na Escola, pelo que terá a sua autoestima elevada e a imagem que está a construir da Escola e do ensino em geral sairá beneficiada. São estas razões que nos levam a considerar que o contacto com a leitura e os livros deve ser feito, no universo educativo, o mais cedo possível, logo no jardim de infância.

³ Robert Merton, em 1968, empregou pela primeira vez o termo “efeito de Mateus” em sociologia da ciência, para expor, entre outros aspetos, como é que se dá mais importância aos cientistas mais eminentes do que aos cientistas mais jovens. Esta denominação deve-se a um versículo do Evangelho Segundo São Mateus onde se pode ler: “Porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado.” (Mateus,25:29), isto é, o rico será mais rico e o pobre mais pobre.

A correlação positiva entre a leitura e sucesso escolar foi verificada no estudo de Neves (2010:136), em que se concluiu que

“existe uma relação direta entre hábitos de leitura e sucesso escolar dos alunos, pois, tendo em conta os dados obtidos, os alunos que nunca tiveram qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar demonstram mais hábitos de leitura do que os alunos com menor sucesso escolar”.

O caráter pragmático e funcional da leitura é enriquecido pela função mais lúdica e recreativa: se é uma fonte de sabedoria, esta atividade pode ser associada ao prazer, ao lazer, à liberdade, à evasão, ao descanso, daí ser incluída muitas vezes na parte dos passatempos. Nesta linha, Solé (2012) defende que devemos “aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona”. A mesma autora tem uma opinião com a qual concordamos, segunda a qual os bons leitores não são só os que percebem mais e melhor os textos, mas também aqueles que conseguem retirar prazer e sentem gosto pela leitura (Solé, 2000).

4. O papel da motivação na aprendizagem

A aprendizagem constitui um processo complexo e dinâmico que envolve um conjunto considerável de fatores que vão muito além dos fatores intelectuais. Se podemos ligar o ato de aprender a algo racional, parece-nos que há um leque de opções que, no entender de Tavares (1992), nem sempre são racionais. Falamos, por exemplo, na seleção das nossas aprendizagens, a escolha do modo como estudamos, a forma como aprendemos e como aplicamos os conhecimentos. Isto significa que no processo de ensino - aprendizagem os fatores cognitivos têm um papel importante, mas também os fatores afetivos e emocionais.

Com efeito, desde há muito tempo, foi reconhecida a importância da vertente afetiva na aprendizagem e, em particular, na competência da leitura, pelo que é importante conhecer os processos que podem conduzir o aluno a esforçar-se para aprender e consequentemente para ler.

Viana e Teixeira (2002:23) consideram que

“Hoje em dia, as atitudes positivas das crianças face à escola e à sociedade em geral ganham terreno sobre a aprendizagem de conhecimentos já feitos e sobre a aquisição de automatismos; a receptividade, a inovação, a criatividade e a tolerância inscrevem-se entre os objetivos essenciais da educação e, conseqüentemente, devem ser privilegiadas em todas as disciplinas.”

Atualmente, a área da motivação escolar, constitui, cada vez mais, uma área de investigação de grande relevância, assim como a explicação, previsão e orientação da postura dos alunos no universo educativo. Contudo, a noção de *aprender em geral e motivação* em particular, têm originado grande controvérsia e, conseqüentemente, diferentes correntes ou teorias. Veja-se o caso dos condutivistas e dos cognitivistas: para os primeiros (que explicam a aprendizagem através da conexão entre cadeias de estímulos e respostas, que podem ser mensuradas e quantificadas), a conduta do discente é potenciada e orientada através dos reforços externos, tal como a ação encorajadora dos professores; no tocante aos cognitivistas, esta conduta é ativada internamente, mediante o significado que o sujeito confere ao estímulo, sendo orientada por processos cognitivos tais como as expectativas, a curiosidade, a procura de informação ou a compreensão de conceitos (Dias, 2000). Neste processo, o aluno deve ser incentivado a assumir a responsabilidade de construir ativamente o significado, por meio do diálogo, da interação com ideias de outras pessoas e não de maneira isolada.

Independentemente da perspectiva de análise desta temática, parece-nos evidente que é de realçar a existência de dois tipos de estímulos: o intrínseco e o extrínseco. Alargando ao domínio da motivação, falamos então de motivação intrínseca quando nos reportamos somente a necessidades pessoais de competência e de autorrecompensa, o que representa, segundo Almeida (1991), um impulso direcionado para a busca de novos desafios, em que o incentivo base é a superação. Quanto à motivação extrínseca, esta relaciona-se com o objetivo de atingir uma recompensa externa, nas palavras de Gutiérrez (1986), conceito que será retomado posteriormente quando se abordar o tópico “leitura e motivação na aprendizagem”.

Parece-nos evidente que, em contexto escolar, a aprendizagem em geral é mais consistente e duradoura se tiver por base a motivação intrínseca, todavia, não podemos desvalorizar a motivação extrínseca, que é, a nosso ver, muito importante no acionar da aprendizagem. Esta opinião está na linha de alguns autores, (Bruner,1996, por exemplo) que consideram que a aprendizagem é mais significativa se o processo de aprendizagem tiver na sua base objetivos intrínsecos.

Curiosamente, no sistema de ensino atual estão a ser implementadas metas de aprendizagem em diversas disciplinas, como é o caso de Português e da Matemática, entre outras. Ora, Arias *et al.* (1999), a par de outros autores, ressaltam precisamente a relevância das *metas de aprendizagem* e das *metas de rendimento*, pois estão respetivamente relacionadas com a motivação intrínseca e com a motivação extrínseca. Ao traçar metas de aprendizagem claramente definidas, os alunos envolvem-se ativamente no processo da sua aprendizagem, procurando adquirir novos conhecimentos e novas competências. Com metas de rendimento estes têm o objetivo de demonstrar as suas capacidades e competências, assim como de receber opiniões positivas sobre os seus níveis de desempenho.

Se é certo que as convicções que os alunos têm acerca do seu desempenho e das suas capacidades condicionam e determinam o nível de envolvimento e a sua persistência na consecução das tarefas escolares, também é tida como válida a ideia de que os discentes são capazes de expor uma ou várias razões/causas para justificar o seu insucesso ou sucesso durante o seu processo de aprendizagem. Segundo Arias (1999), as mais focadas são a capacidade, o esforço ou o grau de dificuldade ou sorte. O reconhecimento destas razões por parte do discente vai originar uma relevante diferenciação na forma como vai responder emocionalmente ao desempenho alcançado e igualmente no tipo de motivação desencadeada. Quando começa a existir uma situação de insucesso persistente, ocorre, por vezes, que o aluno duvide das suas potencialidades intelectuais, o que vai fazer com que o seu esforço decresça (sobretudo se se trata de tarefas com um grau de dificuldade elevado) por considerar que “não vale a pena”.

Além disso, acontece inúmeras vezes que o esforço que o aluno faz para superar as suas dificuldades não se reflete positivamente nas classificações obtidas ou nos desempenhos apresentados. Quando tal sucede, pode ter como causa principal o não

desenvolvimento por parte dos alunos de instrumentos de controlo da sua aprendizagem, não tendo consciência da utilização inadequada desses mecanismos. Perante o fracasso, a justificação para a falta de sucesso aponta para a limitação das suas capacidades cognitivas. Os alunos que adotam esta postura transformam-se em discentes desmotivados ou pouco motivados, procurando esquivar-se à realização de tarefas com um grau de dificuldade mais elevado, ou desvalorizando essas tarefas, já que desta forma combatem e alheiam-se do sentimento de fracasso permanente. No lado oposto situam-se os alunos que revelam um nível elevado de persistência, prazer e eficácia durante a execução das tarefas difíceis.

Alguns estudos centraram-se na análise deste contraste, como referem Silva e Sá (1997), citados por Dias (2000), pois pretendiam perceber os processos motivacionais que influíam na aquisição, na utilização dos conhecimentos e no desenvolvimento de competências. Na opinião dos autores citados, existem dois tipos de objetivos pessoais perante as atividades escolares: para alguns alunos, o objetivo é alcançar avaliações positivas (motivação extrínseca), enquanto para outros trata-se do desenvolvimento de competências (motivação intrínseca).

Como atrás foi explicado, a perceção que o aluno tem do seu desempenho e competências e a consciência da sua capacidade de controlo pessoal face às tarefas escolares podem ser determinantes para o tipo e o nível de motivação para aprender. Dias (2000) cita Silva e Sá (1997) que defendem que o “desenvolvimento da competência pessoal, da utilização eficaz de estratégias de aprendizagem e do nível de autocontrolo” constituem os principais elementos no que diz respeito à motivação em que a escola pode intervir.

4.1. A leitura e a motivação ao longo da aprendizagem

Como é do senso comum, existem vários tipos de leitura. Importa-nos perceber as formas de leitura em contexto escolar; nesta linha de pensamento, Quintanal (2003) considera a existência das seguintes formas:

- i. leitura de pesquisa que implica recolher informação no sentido de trabalhar conteúdos;

- ii. leitura para a aprendizagem que ocorre no ato comum de aprendizagem;
- iii. leitura espontânea que acontece quando o aluno autonomamente lê porque sente curiosidade por algo, o que lhe possibilita aumentar os seus conhecimentos;
- iv. leitura resolutiva que se efetua quando o discente pretende a resolução de uma situação problemática, como ocorre, por exemplo, na leitura e interpretação de tarefas matemáticas.

Por sua vez, Morrow (1985) tinha apresentado o conceito de leitura recreativa e voluntária que, segundo o autor, pode permitir o desenvolvimento de competências de aprendizagem, assim como promover o hábito e o interesse pela aprendizagem.

Parafraseando Solé (2012), aprender é um processo que exige o envolvimento pessoal, o processamento da informação e a capacidade de autorregulação. Segundo a mesma investigadora, quando se fala em aprender não podemos falar no “ tudo ou nada”, visto que devemos perspetivar este processo que contém vários patamares: compreender de acordo com o texto, a sua estrutura, conteúdo, clareza e coerência. Esta capacidade de compreensão é concretizada de acordo com os nossos conhecimentos, objetivos, crenças e motivos. No entanto, só conseguiremos realmente compreender o texto se dominarmos um conjunto de estratégias para o fazer que passam pela definição do objetivo da leitura, atualização de conhecimentos prévios, inferência e resumo.⁴

É do conhecimento geral e opinião de muitos estudiosos que a curiosidade e a vontade em aprender são dois sentimentos que acompanham as crianças antes e quando vão pela primeira vez para a escola, ou seja, sentem-se altamente motivadas para aprender.

Nesta linha, Pressley (2002) defende que os discentes que estão fortemente motivados “ lêem três vezes mais fora da escola que os seus colegas menos motivados”. Contudo, os índices de motivação não se mantêm iguais ao longo de toda a aprendizagem. Por exemplo, ao longo da infância, esta motivação pode variar em intensidade e em diversificação, isto é, uma criança pode não ter motivação para o estudo de todas as disciplinas do seu currículo e sentir-se mais motivada para uma

⁴ Segundo Gretchen Owochi (2003), a estratégia de inferência relaciona-se com a estratégia de previsão, pois utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, para que estes possam ter uma posição sobre e perante o texto que foi lido.

área em detrimento da outra. Com efeito, alguns estudos têm revelado que elementos relacionados com a perceção da competência e motivação intrínsecas decrescem ao longo da escolaridade e que, pelo contrário, aqueles que dizem respeito à motivação extrínseca aumentam (Eccles, 2005). E se as crianças estão motivadas para explorar um novo mundo de aprendizagens, posteriormente esse interesse pelas atividades letivas vai diminuindo ao longo da escolaridade, o que pode refletir-se nas taxas de abandono escolar ⁵.

No que concerne à motivação para a leitura, este assunto foi alvo de várias investigações, nomeadamente Mata (2009) que estudou a motivação da leitura ao longo da escolaridade. Segundo a investigadora, citando Wigfield (2000), nesta problemática, temos de ter em consideração as seguintes dimensões:

- i) motivação intrínseca e extrínseca;
- ii) perceções de competência e de eficácia;
- iii) motivação social.

No primeiro caso, as vertentes intrínsecas e extrínseca estão relacionadas com o prazer e o interesse que a leitura suscita ou a valorização ou reconhecimento externo, que pode ser, por exemplo, um louvor dos outros face à nossa prestação.

Relativamente à perceção de competência e eficácia, esta dimensão diz respeito à avaliação que cada um de nós faz da sua competência e capacidade para determinadas atividades, o que pode ser, segundo Wigfield (2000) citado por Mata, um elemento facilitador, ou um obstáculo no grau de “envolvimento” do aluno durante a sua execução.

No que concerne à motivação social, este é um aspeto fulcral quando se fala de leitura, pois quando esta competência é perspectivada como uma atividade social, com

⁵ No que diz respeito ao sistema de ensino português, em oito anos, a taxa de abandono escolar em Portugal passou de 38,8% para 20,8%. Os investigadores são de opinião de que se trata da maior queda registada entre os 27 estados-membros da União Europeia; contudo estes posicionam o país nos três últimos lugares. Um relatório do Eurostat sobre a situação do abandono escolar em 2012, recentemente divulgado, revelou que um quinto dos portugueses entre os 18 e os 24 anos não completou o ensino secundário em 2012. Outro dado interessante a realçar é o facto de serem os rapazes aqueles que abandonam mais cedo a escola. In <http://www.ionline.pt/artigos/portugal/portugal-terceiro-pais-europeu-mais-abandono-escolar> (consultado em 5 de setembro de 2013).

fins sociais e que pode envolver a troca de ideias e de leituras, esta visão é multidimensional.

O mesmo autor advoga que não se deve falar de crianças “motivadas ou desmotivadas”, mas sim que talvez estejam motivadas por diferentes razões: “crianças que estão intrinsecamente motivadas, com concepções de competências positivas e que gostam de partilhar com outras as suas atividades de leitura” e que serão provavelmente leitores mais envolvidos.

A ideia de que a desmotivação pela leitura aumenta gradualmente ao longo da escolaridade é corroborada por Mata (2009) que, citando diversos autores (Baker & Wigfield, 1999, p. 564), explica o seguinte: “À medida que as crianças progredem na sua escolaridade parece que, em vários aspetos, as suas motivações para a leitura tendem a diminuir”. Mais concretamente, é de realçar que os valores relativos ao prazer pela leitura também verificam um decréscimo sintomático do 1º para o 2º ciclo e do 2º para o 3º ciclo, respetivamente. Esta situação é justificada, segundo alguns autores, pelo diferente desenvolvimento das crianças e pela variação das suas áreas de interesse. Por outro lado, quando se analisa mais em pormenor os fracos valores motivacionais, verifica-se por vezes que aqueles que se relacionam com a motivação intrínseca (isto é, prazer, importância e curiosidade) podem ter como causa, entre outros fatores, as práticas de ensino muito assentes no método tradicional, em que as aulas se alicerçam no manual, em fichas e exercícios repetitivos e que podem contribuir negativamente para o envolvimento dos alunos na prática da leitura, como defende Mata (2009), citando (Sim-Sim, 2001).

Outro aspeto focado por Mata tem a ver com a competência social que existe entre muitos alunos, resultante da avaliação sumativa atribuída e que pode pôr em causa o seu futuro escolar e profissional, o que pode levar à já citada motivação intrínseca da leitura.

Falando agora na motivação extrínseca, e reportando-nos à aprendizagem em geral, os valores ao longo da escolaridade aumentam, tal como afirma Eccles (2005), contrariamente ao que acontece quando se fala em motivação para a leitura como acima se verificou. Com efeito, neste campo da motivação extrínseca relacionada com a leitura, se nos reportarmos às notas, não existem diferenças significativas relativamente aos índices de motivação verificados nos diferentes anos de escolaridade. No entanto, se nos focarmos no reconhecimento social, este vai decrescendo ao longo da escolaridade, o que poderá ter justificação na crescente

autonomia que os jovens vão adquirindo e na sua capacidade de se autoavaliarem. Desta forma, a necessidade que sentiam de receberem apreciações valorativas dos pais, colegas e professores, entre outros, relativamente ao seu desempenho na leitura, tem tendência para diminuir.

Monteiro e Mata (2001) traçaram os perfis motivacionais de alunos do 1º ciclo de escolaridade (do 1º ao 4ºano) e apresentaram resultados em que o autoconceito do leitor apresenta índices mais elevados nos valores dos mais velhos, facto justificado pelas autoras pela existência de participantes e performances de leitura (os do 1º ano estão na fase incipiente e os do 3º e 4º anos são leitores fluentes ou quase fluentes).

Por outro lado, verifica-se que há variações nos índices motivacionais também quanto ao género, uma vez que se constata que as raparigas apresentam atitudes mais positivas face aos rapazes no tocante à leitura.

Assim, utilizando a metáfora da porta e parafraseando Viana e Teixeira (2002:24), “depois de motivar a criança para abrir a porta, é importante que ela não se depare logo com algo que a iniba e a faça ter vontade de fechar essa porta- o insucesso, as dificuldades.”

4.2. Fases dos leitores

Consideramos que a motivação pela leitura está diretamente relacionada com as fases pelas quais um leitor passa em termos de idade e de interesses. Apresentamos a opinião de Bamberger (1975) que citado por Santos (2000), defende que o leitor atravessa cinco etapas diretamente associadas ao gosto por um assunto ou género literário:

- i) Entre os dois e os cinco / seis anos e refere-se à primeira fase, correspondendo à “idade do livro, das imagens e das poesias infantis”. É uma época em que a criança adora as poesias infantis, o jogo e o ritmo das palavras e dos sons.
- ii) Dos cinco aos oito /nove anos, correspondente à segunda fase e que se designa por “idade do conto de fadas”. Caracteriza-se pela fantasia, pelo maravilhoso; é uma altura em que o leitor se começa a identificar com as personagens, num universo pleno de imaginação.

- iii) Dos nove aos doze, correspondente à terceira fase e que se relaciona com a “idade da história relacionada com o meio envolvente ou da descoberta dos factos pela leitura”. É uma fase em que o leitor se aproxima do mundo real, concreto e em que desabrocha a curiosidade pelo mundo real circundante.
- iv) Dos doze aos catorze/quinze anos, refere-se à “idade das histórias de aventuras”. Trata-se de uma época em que o leitor começa a manobrar a sua personalidade. Os seus gostos começam a sofrer uma transformação e agora a intriga, o sensacionalismo fazem parte das suas preferências, daí o seu interesse pelos livros de aventuras, os romances sensacionalistas e os livros de viagens. Alguns estudiosos entendem que se trata de uma fase em que os jovens estão a entrar na adolescência, ou seja, é uma transição entre o mundo das crianças e o mundo da juventude. Os seus focos de interesse mudaram e o desconhecido e o mundo exterior interessam-no de sobremaneira.
- v) Dos catorze aos dezassete anos, correspondem à quinta fase que se designa por “Os anos da maturidade ou do desenvolvimento da esfera literária e estética da leitura”. Trata-se de um momento de descoberta do seu mundo interior e de formação de um plano de vida.

5. Ler: prazer *versus* obrigação

Segundo se sabe, na Grécia, a leitura era vista como um ato associado à cidadania e à vida democrática. Para os jovens gregos era um ritual que lhes permitia pensar, sentir, ver e decidir. Ontem como hoje, ler é o passaporte para a intervenção cívica e para inclusão efetiva na sociedade moderna.

A leitura, como um ato multidimensional, não é apenas cognitivo: provoca sentimentos, opiniões, ideias e emoções. No contacto com o livro, o indivíduo que lê está a participar num ciclo de emoções: ninguém fica indiferente à leitura de um livro. E para podermos chegar ao fim do livro satisfeitos, é necessário saber ler fluentemente, o que significa estar apto a descodificar e atribuir significação às palavras, mas também ter vontade e querer ler.

Assim, o desejo e a vontade encontram-se por detrás da leitura. Levado ao extremo, pode-se tornar num vício salutar. Como ato que pressupõe liberdade, nunca devia ser imposto, senão pode-se cortar este gosto e esta fruição. Morais (1997) citado por Neves (2010) defende que ler é, antes de mais, “alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.”

Muitas vezes acontece que, depois de ser ter adquirido esta capacidade, perde-se o interesse em ler, pois o caminho que levou à aquisição dessa competência foi desgastante, moroso e pouco motivador, acabando-se por ler apenas por imposição e não apenas por fruição.

Por outro lado, alguns autores, como Morais (1997) defendem que o facto de muitos alunos terem deixado de apreciar a leitura por volta dos dez anos tem como principal causa a ausência da ideia de imaginário e de aventura na prática da leitura, que passa a ser encarada, por alguns, apenas como uma maneira de alcançar um pouco de sucesso.

A partir de certa altura, a escola e as atividades tornam-se mais sérias e a leitura perde o seu encantamento e, na ânsia do conhecimento, passa a ser vista como obrigatória.

Pegar num livro e ler é fácil, no entanto, refletir sobre o que se lê e compreender a mensagem transmitida, já se torna mais difícil. A razão para esta situação prende-se com o facto de a leitura não ser uma mera operação de junção de letras que possuem sentido, é uma tarefa difícil e lenta. Esta dificuldade é reconhecida por Goethe que afirma: “A gente não sabe o tempo e o esforço que são necessários para aprender a ler. Eu tento-o há oitenta anos, e não posso afirmar que o tenha conseguido” (*Conversações com Eckermann*, in *Noesis*, n.º 68, Janeiro/Março 2007: 24).

Atualmente, os professores, sobretudo os que lecionam Português, percebem a necessidade de cultivar o ato de ler como um prazer e um ato de fruição. Para se sentirem motivados com o que leem, antes de mais, os alunos devem perceber o que estão a ler. Uma boa capacidade de leitura também é essencial, pois os alunos que apresentam uma leitura com muitas hesitações e que não conseguem reconhecer o sentido de algumas palavras não conseguem usufruir deste prazer. Tendencialmente, estes alunos lerão pouco, desistirão com mais facilidade de entender o que está a ser veiculado por haver muita dificuldade na compreensão daquilo que está a ler (Ferreira, 2011).

Embora a leitura não se limite à sala de aula, é sabido que há uma grande parte da responsabilidade da escola, “na perspectiva da educação básica” (Sim-Sim *et al.*, 1997) no ensino e na prática da leitura.

Considera-se desta forma importante estimular o aluno a ler em casa em casa, a frequentar a biblioteca escolar ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Os pais ou encarregados de educação devem ser envolvidos neste processo, tanto mais que este ato envolve afetos e partilha e exemplo (s), ou seja, tal como afirma Antão (1997), “o caminho da leitura está em grande parte dependente da família, a qual deve dar exemplo às crianças e aos jovens, mostrando, ela própria, hábitos de leitura”.

Efetivamente, se o nosso povo diz com muita sabedoria que “de pequenino se torce o pepino”, se, desde cedo, a criança tiver no seu lar familiares que fazem da leitura uma atividade constante, que falam com os seus filhos sobre aquilo que leram e da sua importância, esta atividade poderá mais facilmente num ritual e os laços entre o leitor e os livros tornar-se-ão mais fortes. Este envolvimento deve ser transversal a todas as camadas sociais, embora se saiba que será mais difícil envolver os pais e encarregados de educação que possuem baixa escolaridade. No entanto, existem muitos alunos que, apesar de oriundos de meios letrados, apresentam resistência à leitura, em anos mais avançados.

Muitas vezes, os jovens leitores procuram livros que contenham imagens: Antão (1997) dá o exemplo da Banda Desenhada que, segundo ele, “serve, antes de mais, para dar prazer”. O facto de ter ilustrações pode tornar a tarefa de ler menos fastidiosa e poderá servir de estímulo à leitura funcional (Antão, 1997)⁶. Os alunos que têm dificuldade em ler durante muito tempo seguido podem encontrar no texto icónico não só uma forma de suavizar esta tarefa, mas também uma forma de reforçar a compreensão daquilo que está a ser lido.

O contacto precoce da criança com os livros, em especial aqueles que possuem imagens, é um fator preponderante para motivar e estimular a criança para a aprendizagem da leitura (e da escrita); é facilitadora de todo o processo de aprendizagem, pois auxilia a compreensão e a relação com a informação escrita, já que se trata de uma mensagem em princípio mais acessível e pode contribuir para uma mais fácil compreensão do texto escrito.

⁶ Segundo o autor citado, trata-se de um tipo de leitura que se destina a obter “a informação necessária para solucionar um problema específico”.

Facilmente se constata que, no processo de aprendizagem, os conteúdos são mais facilmente apreendidos se o aprendente perceber a sua utilidade e encontrar neles algum interesse. Pelo contrário, a sua desmotivação vai aumentar se não entender a utilidade prática daquilo que está a aprender, pelo que o seu empenho será menor. Esta situação ocorre também quando os alunos estão a ler. Paralelamente, consta-se que este estímulo pode ser exterior, como por exemplo, vindo dos pais e encarregados de educação.

5.1. Como suscitar o desejo de ler

Tem-se constatado que é muitas vezes durante a adolescência que grande parte dos jovens adolescentes se afasta da leitura. Talvez porque rejeitam o que este ato representa: a escola, a autoridade, a obrigação, o aspeto sério e a solidão aparente.

Será interessante perceber que a palavra “adolescente” provém do latim *adolescere* que significa “aquele que está a crescer”, o que nos leva a concluir que esta fase é um percurso desgastante, uma passagem entre a infância e a idade adulta e uma transição tanto a nível físico como emocional.

Este período caracteriza-se pela procura de si mesmo e da sua personalidade; é uma altura para o jovem se afirmar e, muitas vezes, entrar em rutura com o que fazia antes. É natural, nesta fase do crescimento humano, verificar-se que os adolescentes necessitam, mais do que nunca, das práticas sociais, da integração num grupo de amigos, os seus pares, e, para se sentirem inseridos em determinado grupo, são levados a adotar os mesmos gostos, as mesmas práticas e os mesmos hábitos, senão sentem-se excluídos.

Note-se que o ato de ler exige um ambiente de silêncio e de um certo isolamento, o que parece ser um pouco contraditório com a ânsia que os jovens desta idade sentem em se divertirem, estarem com os amigos, mas, por outro lado, as obrigações escolares “obrigam” que os estudantes leiam, o que provoca alguma desarmonia nesta união.

Acreditamos que nenhuma atividade, projeto ou trabalho, sobretudo aqueles que estão ligados à leitura deveriam ser iniciados sem motivação, ou, como explica Solé (2000), “sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”.

Outrora, quando se perguntava aos miúdos se queriam ir para escola, a resposta era maioritariamente positiva, pois era na escola que poderiam, parafraseando Viana (2005) “aprender a ler” e acrescentamos nós “ a escrever”. Como se pode facilmente concluir por estas palavras, mesmo não tendo consciência da importância que a leitura iria desempenhar no seu futuro, os jovens alunos estavam a transmitir a noção de que as competências de ler e escrever constituem duas peças basilares na sua aprendizagem.

Se inicialmente as crianças aprendem a ler e a escrever *per si*, posteriormente mobilizam esses conhecimentos de uma forma pragmática, ou seja, utilizam a leitura e a escrita para aprender, o que nos leva a concluir que a tarefa de ler é fundamental, e, ao mesmo tempo, uma das mais difíceis para os alunos dada a sua complexidade.

Segundo Erikson (1982) *apud* Viana (2005), o ato de ler deve implicar a motivação para a leitura, já que terá de ser divertido para a criança “decifrar” as letras, escrever, realizar operações matemáticas como subtrair, multiplicar, conhecimentos que lhe permitirão aceder e realizar um conjunto de atividades úteis para o seu dia a dia: saber ler cartazes, as legendas dos filmes, as placas de sinalização rodoviária, as instruções dos jogos, etc.

Estas conquistas permitir-lhe-ão uma sensação de vitória e integração na sociedade; pelo contrário, se a criança não consegue envolver-se positivamente com a leitura sentir-se-á inferior face aos outros e se sente que os seus colegas de sala de aula se estão a distanciar em termos de eficácia desta competência, mais, a sua autoestima decresce e a sua relutância em mostrar as suas dificuldades.

Ter vontade de ler, como já foi anteriormente focado, é um fator importantíssimo. No caso de haver à partida a motivação para ler um determinado livro ou texto, a atenção e o envolvimento do leitor serão maiores, dado que existirá um elo forte motivacional entre a leitura, o livro e o leitor. Isso quererá dizer que um livro por si só não poderá ser um elemento motivador? A resposta é, a nosso ver, parcialmente negativa. Se esse livro constitui, por exemplo a sequência de uma série que o leitor apreciou, a vontade em lê-lo está encontrada. Por outro lado, pode acontecer que o gosto pelo que se está a ler e, conseqüentemente, o nosso grau de envolvimento com o mesmo poderá crescer apenas ao longo da leitura.

Como já foi dito, os alicerces para o gosto pela leitura, começam a ser edificados logo nos primeiros meses de vida e continuam no jardim de infância, altura em que serão ou construídos ou consolidados ou reforçados os alicerces da leitura e do leitor.

Desde sempre, deverá existir uma preocupação especial em selecionar imagens e textos que vão de acordo aos interesses das crianças e alunos em geral, pelo que é necessário conhecê-los muito bem. Embora seja aconselhável a leitura integral das obras para respeitar a sua integridade, tal como preconizam os Novos Programas de Português, um excerto pode constituir a chama que vai despoletar o interesse pela obra na íntegra.

Outro aspeto a ter em conta é permitir à criança, ao adolescente e ao jovem, o contacto com obras de qualidade, para puderem adquirir um leque abrangente de estruturas sintáticas que lhes irão facilitar posteriormente a compreensão e entendimento daquilo que está a ler.

Por outro lado, assume especial relevância o treino e a continuidade: comumente afirma-se que só se *lê lendo*, aspeto que deve ser tido em conta não só por educadores e professores, mas também por pais. Se a criança ou jovem não lê por iniciativa própria, se não procura autonomamente o contacto com os livros e a leitura, deve-se promover esse encontro. No entanto, às vezes, a ânsia de incutir esse gosto nos alunos é contraproducente, uma vez que, em grande grupo, se pode incorrer em situações constrangedoras para alguns discentes que não têm confiança nas suas capacidades e não querem revelar as suas debilidades.

Sabemos que o gosto pela leitura e o hábito por esta atividade não nascem com as crianças, necessitam de ser exercitados e enraizados em cada indivíduo; é necessário criar essa necessidade em cada um dos mais jovens e este processo deve começar no seio da família.

Nos primeiros anos, a criança delicia-se com a leitura e adora ouvir e contar histórias aos seus colegas e familiares. Faz parte do imaginário de cada um de nós o momento anterior ao sono em que, o pai ou a mãe ou outro familiar próximo liam ou contavam as histórias. Era quase uma exigência de cada criança. Atualmente assiste-se à invasão das novas tecnologias, e estes momentos de profunda união com a leitura são, cada vez mais, substituídos pelos jogos interativos e pela navegação no mundo virtual da Internet.

Efetivamente, há vários autores que apresentam a ideia de que quando existe, no seio familiar, o hábito da leitura frequente, tanto da parte dos pais, como das crianças ou outros familiares, acesso facilitado a materiais relacionados com a leitura e a escrita, um reforço positivo do seu desempenho a este nível, verificam-se consequências positivas nas suas habilidades posteriores.

Para estudar esta influência do “ouvir histórias” nos desempenhos linguísticos de alunos em idade pré-escolar, Feitelson *et al.* (1993) realizaram uma pesquisa com dois grupos de alunos árabes, em que o primeiro foi submetido a um esquema que envolvia a leitura de contos infantis pela professora e outro que ficou sobre a alçada de um programa de melhoria de aspetos linguísticos incrementado pelo Ministério da Educação. Os resultados obtidos pelos alunos do primeiro grupo foram muito mais satisfatórios.

Num outro patamar, a desmotivação dos alunos pode ser originada pela extensão dos textos. O facto de “ter muitas páginas” ou a ausência de imagens podem ser motivos para os leitores com mais dificuldades desistirem da leitura de um determinado livro, algo que acontece sobretudo aos alunos com mais dificuldades em compreender a mensagem veiculada nos textos. Isto significa que a existência de imagens funciona como um auxiliar da mensagem na compreensão escrita e ao mesmo tempo tem um efeito placebo, pois alivia a tensão sentida ao ler um texto “mais complicado”.

Finalmente, algumas investigações postulam que os alunos, desde muito cedo, devem ter o conhecimento do carácter funcional da leitura, das suas funções e finalidades. Assim, concordamos com a posição defendida por Viana e Teixeira (2002:24) que nos alertam para a seguinte situação:

“ (...) uma coisa é ter desejo de ler, e outra é aprender e gostar de ler. (...) as atitudes e interesses estão estritamente relacionados e estes, por sua vez, são a chave da motivação para ler. As pessoas esforçam-se mais numa atividade que é funcional é claro, do que quando ela lhes parece desprovida de sentido.”

As estratégias apresentadas centram-se mais na esfera educativa, uma vez que estamos cientes que o professor tem um papel insubstituível na motivação dos alunos: no estudo de Lages *et al.* (2007), 33,3% dos alunos afirmaram que os professores não lhes tinham sugerido a leitura de livros no último mês, percentagem que consideramos elevada e que deve ser alvo de reflexão atenta por parte de todos os docentes.

Todavia, como se sabe, há outros agentes que fazem parte do percurso escolar dos alunos, nomeadamente os pais, ou encarregados de educação que podem dar um contributo valiosíssimo no incentivo à leitura dos seus educandos. A sua ação passa,

por exemplo, pela escolha do livro como presente, dar o exemplo dos livros de que gostaram, ler livros à frente dos seus filhos/ educandos, ou ir com eles a uma livraria ou espaços onde o livro esteja em evidência.

5.2. Ações de promoção da leitura

5.2.1. O Plano Nacional de Leitura

O Despacho Conjunto n.º 1081/2005 apresentava o Plano Nacional de Leitura (PNL) como

“ uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, definindo o conjunto de estratégias consideradas adequadas com vista à plena aquisição de competências de leitura.”

Este projeto foi uma iniciativa do Governo de então, com a responsabilidade partilhada do Ministério da Educação (atualmente designado Ministério da Educação e Ciência), do Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Era composto por duas etapas (a primeira de 2007 a 2011 e a segunda a partir de 2012) e nos seus pressupostos estava bem vincada a preocupação dos governantes em despertar o interesse pelo livro e o prazer da leitura, abrangendo todos os setores da população, assim como o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita.

A primeira etapa, que se iniciou no ano letivo de 2006/2007, previa ser concluída com a divulgação dos estudos e dos resultados da avaliação dos programas que foram concretizados durante este primeiro ciclo de implementação de cinco anos. Posteriormente e com base nestes resultados e nesta análise, seria iniciada a segunda etapa, com a redefinição de novas metas, estudos e programas. Os seus programas nucleares eram:

- i. Promoção da leitura diária em jardins de infância e Escolas de 1º e 2º Ciclos, nas salas de aula.
- ii. Promoção da leitura em contexto familiar.

- iii. Promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais.
- iv. Lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura através dos órgãos de comunicação social.

Nas escolas, no ano letivo de 2006 -2007, as atividades/programas destinavam-se aos alunos dos jardins de infância, 1.º e 2.º ciclos; a partir de 2008 e de uma forma gradual, aos alunos do 3.º ciclo. Como se percebe, o público-alvo prioritário era o público mais jovem, respeitando estudos que apontavam para o facto de que, se as competências nucleares não forem adquiridas em idade precoce, poderão existir lacunas e dificuldades dificilmente ultrapassáveis. Deste modo, entende-se que é necessário que as crianças contactem intensamente com os livros o mais cedo possível, para estimular o gosto pela leitura, o que poderá acontecer na sala de aula e na biblioteca escolar. No entanto, este contacto com a leitura não deverá somente acontecer no seio escolar e não foi esquecido o papel que a família desempenha no despertar e na promoção deste prazer. Os tempos livres serão um momento privilegiado para a existência de momentos de leitura e de partilha dos alunos com a família (pais e avós, por exemplo).

No âmbito escolar, sugeria-se que no jardim de infância e no 1.º ciclo houvesse tempos diários dedicados à leitura e tempos semanais nos outros ciclos. No caso do 2.º ciclo, era aconselhado que se incluísse na planificação de Português um tempo letivo de 45 minutos, destinado à leitura e à escrita.

Desde o início da sua implementação, o PNL foi considerado como um *desígnio nacional*⁷. Pretendia-se a democratização do acesso à leitura, procurando atuar de forma consistente, programada e sistemática, no contexto específico do público-alvo. Pelas suas premissas, percebe-se que este Plano não está apenas direcionado para o contexto escolar (escolas e bibliotecas), pois foram traçadas um conjunto de iniciativas que visavam o envolvimento da sociedade civil, organizações públicas e privadas e, naturalmente, as famílias, envolvendo pessoas de todas as idades, da infância à idade adulta. Os seus mentores referiam claramente que para que este Plano tivesse sucesso e impacto, seria necessário que este envolvimento fosse à

⁷ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=1> (consultado em 12 de maio de 2013)

escala nacional, pautando-se pela responsabilidade partilhada por parte de todos os intervenientes.

No site do PNL (www.planonacionaldeleitura.gov.pt), é referido que nas duas últimas décadas, os níveis de literacia da população portuguesa (crianças, jovens e adultos) situam-se em níveis baixos muito preocupantes, apesar de, acrescentamos nós, os resultados do PISA mais recentes apresentarem alguma melhoria, embora ténue, dos níveis de literacia da leitura, como iremos abordar mais tarde. Nesta linha, procura-se que Portugal possa ser equiparado qualitativamente a outros países que se encontram num “patamar superior”. Assim, o PNL pretende aumentar os níveis de literacia dos portugueses, colocando-os ao nível dos seus congéneres europeus. Esta pretensão passa pela criação de condições para aumentar as competências dos níveis de leitura dos portugueses para que estes possam não só utilizar corretamente as palavras escritas, nos mais diferentes contextos do quotidiano, por um lado, mas também para que estes se sintam capazes de interpretar a informação veiculada pelos diferentes meios de comunicação social, ter acesso aos conhecimentos da Ciência e contactar de forma prazerosa com os grandes ícones da literatura.

A perspetiva de estimular o prazer e motivação para a leitura está bem vincada nas estratégias de intervenção⁸ deste PNL, como a seguir se verifica pelos seus objetivos:

- i. Lançar programas de promoção da leitura para os diferentes sectores dos públicos-alvo.
- ii. Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família.
- iii. Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura.
- iv. Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente nas bibliotecas públicas.

⁸ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlty/apresentacao.php?idDoc=5> (consultado a 6 de setembro de 2013).

- v. Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura.
- vi. Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura.
- vii. Disponibilizar orientação e apoio direto e *online* a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais.
- viii. Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura.
- ix. Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores.
- x. Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realizada e as iniciativas bem-sucedidas, tanto em Portugal como noutros países.

Se, como vimos, se almeja a melhoria dos hábitos e das competências dos portugueses de todas as idades, o público-alvo prioritário começou por ser as crianças e jovens em idade escolar. A justificação é sustentada por estudos que referem que as “competências básicas ou se adquirem precocemente, nas primeiras etapas da vida, ou dão lugar a dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis”, como refere Isabel Alçada (*apud Lages et al.*, 2007).

Não obstante o esforço de desenvolver hábitos de leitura que se centram mais no meio escolar, a importância já citada da leitura na formação cultural, social e individual do ser humano, no enriquecimento do conhecimento, bem como no exercício de uma cidadania ativa, capaz da salvaguarda dos direitos e deveres de cada indivíduo, requer que haja a necessidade de se alargar o incentivo para a leitura ao longo da vida.

5.2.1.1 Resultados do PNL

Em julho de 2010, no relatório respeitante aos quatro anos de implementação do PNL, os seus autores salientam que se verificou uma evolução positiva na implementação deste projeto nas escolas, por diferentes fatores:

- i. generalizou-se a prática da leitura em sala de aula, ato que se tornou numa rotina.
- ii. verifica-se um maior planeamento das obras a ler, assim como um maior cuidado na escolha dessas obras.
- iii. ocorreu um aumento considerável das requisições domiciliárias e uma maior frequência da Biblioteca Escolar por parte dos professores e alunos.
- iv. segundo os professores, todo o trabalho desenvolvido, no tocante à leitura orientada, tem um impacto muito positivo na motivação dos alunos e até nos seus resultados escolares.
- v. a participação nos Concursos de leitura (e não só) por parte dos alunos tem sido positivo, mas esta participação depende em grande parte da motivação que lhes é inculcada pelos professores.

Através do testemunho de alunos que participaram no inquérito atrás referido, pode-se concluir que algumas atividades de promoção de leitura têm contribuído para uma relação positiva com a leitura, bem como de estímulo para a leitura. Por outro lado, parece claro que a fase da vida de um aluno influencia esta ligação com a leitura e os livros. Verifica-se especialmente no 3º ciclo um afastamento maior das atividades relacionadas com a leitura, sobretudo aquelas realizadas de forma autónoma, facto associado à adolescência, período em que os centros de interesse dos adolescentes são mais diversificados.

Não obstante, percebe-se que ainda há um longo caminho a percorrer. Um dos aspetos referenciados pelos professores para se poder melhorar os resultados deste Plano seria o investimento em formação na área da leitura “ para todos os professores de outras áreas”. Salienta-se igualmente a dificuldade de promoção da leitura autónoma e recreativa na fase da adolescência, fase em que muitos jovens pensam que ler é um ato não muito bem visto pelos seus pares.

5.2.2. A Biblioteca Escolar

A escola, por diferentes motivos, é um espaço privilegiado para suscitar no público estudantil a vontade de saber mais, conhecer novas realidades e pesquisar informação para aumentar o seu conhecimento nas várias áreas. Para que tal aconteça, o aluno tem de ser possuidor de um conjunto de capacidades, e fundamentalmente ser capaz de ler, descodificar e interpretar aquilo que lê, ou seja, estar apto na competência da leitura em tuas as suas vertentes.

Como já foi anteriormente referenciado, se um indivíduo não conseguir ser hábil neste campo da leitura, corre o risco de, no futuro, não conseguir atingir, por exemplo, os seus objetivos profissionais. Na sociedade atual, se um jovem for analfabeto ou iletrado, não terá lugar no universo profissional.

Durante muitas décadas, o principal responsável por promover a leitura junto dos alunos era o professor de língua portuguesa que, absorto na exigência do cumprimento de um programa demasiado extenso, pouco tempo podia dispensar na promoção dos livros. As próprias direções das escolas não tinham a perceção da amplitude desta falta e não existia a preocupação na dinamização das bibliotecas.

Próximo da década de 80, em certas regiões, o principal fornecedor de livros era a Fundação Calouste Gulbenkian que, com as suas carrinhas, fazia chegar a cultura (leia-se livros) aos mais recônditos pontos do nosso país.

Ao longo do tempo, as bibliotecas foram-se modernizando e sofrendo significativas alterações,

“ verificadas ao nível dos suportes do material e do espólio aí existente, da dinamização e organização, do acesso ao acervo e dos meios ao dispor do bibliotecário, que têm contribuído para acentuar ainda mais a importância da biblioteca. “ (Barroco:47)

No que diz respeito às bibliotecas escolares, estes espaços foram apetrechados com novos títulos e foram nomeados professores para chefiar essas bibliotecas; estes docentes podiam ser de qualquer área e deveriam ter formação específica em

bibliotecas. Surge, pois, a figura do professor bibliotecário que desempenha um papel fundamental na promoção da leitura nas escolas, já que é um conhecedor das estratégias adequadas para o fazer. Nesta perspetiva, passou a ter uma dupla função: mediador de leitura e mediador cultural, uma vez que tem a função de fazer perceber que a leitura não é só uma fonte de prazer, e um agente potenciador de conhecimento e aprendizagem.

A nosso ver, as bibliotecas escolares são um recurso educativo imprescindível para o sucesso educativo dos alunos, dado que contribuem de uma forma inequívoca para a formação integral dos alunos, estimulando a sua imaginação e criatividade, assim como o seu pensamento crítico. Desta forma, representam um contributo para melhorar os níveis de literacia dos alunos e, por arrastamento, da sociedade. Por outro lado, como um espaço de pausa e de descontração, as bibliotecas escolares podem ser um meio para formar novos leitores, pois, neste espaço os alunos podem ler de uma forma prazerosa.

Um outro aspeto a ter em conta é o facto de, ao permitir a todos os alunos de igual modo o acesso ao livro, as bibliotecas estarem a colocar todos no mesmo patamar, pelo que as desigualdades sociais eventualmente existentes entre eles ficam esbatidas. Esta ideia é partilhada por Barroco (2004) que cita Calixto (1996), o qual aponta a inexistência de uma biblioteca escolar nas zonas mais desfavorecidas como um fator penalizador já que

“ o ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos livros e a um ambiente familiar literato como, com o desenvolvimento de novas tecnologias não têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação.” (p.53-54)

Segundo alguns autores, existe uma relação direta entre as bibliotecas escolares e o desempenho apresentado pelos alunos na competência da leitura. Para além disso, podemos encontrar uma correlação entre as bibliotecas e os índices culturais dos países. Nesta linha, Barroco (2004) parafraseia Veiga *et al.* (1997), afirmando que se tem verificado que, nos países onde existe a tradição das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas, os hábitos de leitura da população estão mais fortificados, “sendo também esses países os que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural”.

Os Novos Programas de Português (NPP) apontam para que a biblioteca seja um dos “pólos dinamizadores de actividades que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhem um papel relevante no que respeita à promoção da leitura, resultando em mais e melhores leitores” (Reis *et al.*, 2009: 67).

6. A Leitura em Portugal: os hábitos de leitura dos portugueses

6.1. Alguns estudos sobre a leitura em Portugal

Existe, como já ficou evidenciado, desde há muito tempo uma crescente preocupação com os baixos índices de leitura em Portugal. No nosso país, foram efetuados vários estudos que apresentaram conclusões bastante relevantes sobre a acentuada falta de hábitos de leitura e preocupantes níveis de literacia.

Um dos primeiros inquéritos sociológicos sobre a leitura foi realizado em 1988 e intitulava-se *Hábitos de Leitura em Portugal*, mas não abrangia toda a população do país. Centrava-se apenas na população do continente, em localidades com mais de 1000 habitantes, envolvendo aleatoriamente 2000 inquiridos alfabetizados, com idades a partir dos 15 anos, num universo de 3,5 milhões de pessoas. Uma síntese dos resultados deste estudo foi publicada no livro de Freitas e Santos (1992), com o título *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*.

Posteriormente, no ano de 1995, foi efetuado um novo inquérito, abrangendo desta vez um universo de 6,6 milhões de pessoas. A seleção dos inquiridos foi efetuada por amostra e tinha em consideração variáveis como o sexo, idade e grau de escolaridade, tendo sido os seus resultados apresentados em 1997 (Freitas, Casanova e Alves, 1997). Neste estudo destacam-se os 12,4% dos inquiridos que não leem nem livros, nem jornais, nem revistas. Os autores ressaltam que, embora os níveis médios de instrução dos portugueses tenha aumentado, assim como o número de leitores, principalmente de revistas, há uma menor tendência para a leitura de livros.

Benavente *et al.* (1996) realizaram uma pesquisa sobre a literacia em Portugal, bastante importante para se perceber o estado da população portuguesa em termos gerais de literacia, avaliando as competências da leitura, da escrita e de cálculo, de indivíduos dos 15 aos 64 anos, tendo-se obtido dados que atestavam inúmeras fragilidades dos inquiridos em várias áreas.

Neste estudo destacavam-se, entre outros, os seguintes aspetos: os níveis de leitura dos inquiridos eram bastantes reduzidos e foram detetadas inúmeras dificuldades em encontrar soluções para problemas do quotidiano que envolvessem a capacidade de literacia. Ressaltamos igualmente a existência de 14,4% de população que nunca frequentou a escola, num universo de 17,8% de população que não possuía nenhum grau de ensino completo. Por outro lado, o nível de escolaridade dos inquiridos era igualmente bastante baixo, pois apenas 8,9% tinham frequentado o ensino secundário e 5,5% o ensino superior.

No tocante às práticas de leitura, cálculo e escrita associadas às competências de literacia da população, chegou-se à conclusão que as taxas de leitura são mais elevadas em função do aumento do nível de literacia.

Centremo-nos agora no tipo de leitura efetuadas: relativamente à leitura de livros, jornais e revistas. Os primeiros não são a primeira escolha dos inquiridos na amostra, tendo 35% afirmado que lia revistas todas as semanas e apenas 19% declarava ler jornais diariamente. Quanto aos livros, os números não eram muito animadores: 70% dos indivíduos raramente ou nunca liam livros.

Mais recentemente, num estudo também realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura e intitulado *A Leitura em Portugal* (Santos, Neves, Lima e Carvalho, 2007), foram revelados alguns avanços positivos. Neves e Santos (2008) estabeleceram uma comparação entre este estudo e o de 1995 apresentado em 1997, tendo concluído que há uma diminuição dos não-leitores, isto é, aqueles que não leem nenhum destes suportes: livros, revistas e jornais, (12% em 1997 e 5% em 2007). Trata-se de uma tendência contrária à maioria dos países europeus, onde se tem verificado um recuo dos níveis de leitura (por exemplo, em França). Apesar de ser positivo, este recuo pode ser considerado falacioso, pois deve-se aos baixos “patamares de partida em relação à leitura por parte da população portuguesa, de que só recentemente se começou a sair com o aumento dos níveis de escolaridade” (Neves *et al.*, 2008). Houve uma tendência positiva em relação aos leitores por suporte, aparecendo os livros (57%) em terceiro lugar nas preferências do tipo de leituras efetuadas, a seguir aos jornais (83%) e às revistas (73%).

O estudo citado e coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos revela outros resultados que importa reter:

- i. 65% dos inquiridos (que aprenderam a ler antes dos 14 anos) gostava de ler em criança.

- ii. A percentagem daqueles que gostam de ler no sexo feminino é bastante superior (74%) ao sexo masculino (55%).
- iii. Quanto maior é o grau de escolaridade e o capital escolar familiar, mais elevadas são as percentagens dos inquiridos que gostavam de ler na infância.
- iv. O prazer de aprender (89%) e a curiosidade (85%) são as razões mais apontadas para se gostar de ler. Os que não gostavam da leitura na infância (35% da amostra) referiam que gostavam mais de brincar e achavam aborrecida a leitura; a falta de incentivo da escola e a dificuldade em compreender os livros constituíam igualmente razões para justificar este desinteresse.
- v. 58% dos inquiridos que gostavam de ler na infância, continuam a gostar na atualidade, por diferentes motivos: aprender/cultivar-se, gosto/prazer, passatempo/distração e manter-se informado/atualizado.
- vi. O desinteresse (51%) e a falta de tempo (48%) são as razões apontadas pelos inquiridos que deixaram de gostar de ler.
- vii. Quanto à evolução da prática da leitura nos últimos 10 anos (até 2007), as opiniões encontram-se claramente divididas, embora haja uma ligeira maioria que considera que atualmente se lê mais.

Efetivamente, neste último dado apresentado, os inquiridos que consideram que atualmente se lê mais, apontam a maior divulgação dos livros e dos autores em vários suportes, como os jornais, televisão e rádio e a existência de um número mais elevado de cidadãos com formação escolar, como fatores potenciadores desta situação. Por seu turno, aqueles que consideram que se lê menos, referem como causas a existência de um conjunto alargado de outros pontos de distração (como a televisão, o vídeo, jogos, computador, etc); são pouco referidas a falta de boa formação escolar e de falta de estímulos quer pela escola, quer pela família. É de igual modo importante referir que, entre os estudantes, a opinião maioritária é de que atualmente se lê menos.

No que concerne à autoavaliação da prática da leitura, uma parte considerável dos inquiridos (aproximadamente metade) menciona que não houve um período em que tivessem lido mais. No caso de ter havido essa circunstância, essa situação deve-se ao facto de estar a frequentar a escola ou estar a estudar.

Outro dado a reter é aquele que diz respeito ao tempo diário gasto em atividades como ver televisão, ouvir música, ler e utilizar a Internet. Ora, 86% refere que vê mais de uma hora de televisão por dia, enquanto a utilização da Internet se situa nos 21% e apenas 12% faz uma leitura diária.

Se ficou claro que a maior parte dos inquiridos apresenta uma relação positiva com a leitura e que tem consciência que a leitura melhora a sua cultura e a sua aprendizagem, percebe-se, por outro lado que outros centros de interesse vão ganhando terreno face à leitura e aos livros.

Num outro estudo efetuado no mesmo ano intitulado *Os Estudantes e a Leitura* (Lages *et al.*, 2007), enquadrado no PNL, confirmou-se a tendência de crescimento dos níveis de leitura dos portugueses.

Esta investigação abarcou um leque variado de inquiridos desde o 1º ano de escolaridade até ao secundário. De entre os seus objetivos destacamos aquele que diz respeito ao “ diagnóstico das atitudes e dos comportamentos dos alunos dos ensinos básico e secundário relativamente à leitura, estudar os percursos da sua aceitação ou rejeição e diferenciá-los em termos das suas características psicológicas e das variáveis familiares relevantes” (p.11).

Ao nível do 1º ciclo, sobretudo no 3º e 4º ano, há uma percentagem de alunos que leem às vezes ou muitas vezes (97%); no tocante ao 2º ciclo, um dado interessante a reter tem a ver com o gosto pela leitura, tendo 48,6% respondido que gostavam de ler “assim-assim” e 40,7% “gostar muito”, aparecendo novamente as raparigas em posição de destaque. A razão principal para aqueles que não gostam de ler tem a ver com o aborrecimento que a leitura acarreta. O desejo de conhecer coisas novas (78%) e o prazer que a leitura suscita (61,6%) são as razões apontadas para gostarem de ler, razões que foram novamente apontadas pelos colegas do 3º ciclo com valores muito próximos destes últimos. Os autores deste estudo referem a transição do 1º para o 2º ciclo e todas as mudanças que acarreta, como é o caso do aumento de disciplinas e de professores e, por consequência, da nova gestão que os alunos têm de fazer com o seu tempo livre, como um dos fatores para a oscilação destes valores.

No 3º ciclo, o gosto pela leitura diminui e apenas 22,2% referiu o seu gosto acentuado pela leitura, afirmando gostar muito de ler, tendo-se verificado a percentagem mais elevada para os informantes que afirmaram gostar de ler de vez em quando. O aborrecimento, o tempo que demora a ler um livro e o facto de não haver livros que os motivem são as razões que levam os jovens a não gostarem de ler. Os jovens afirmam igualmente que leriam mais se o professor pedisse para realizarem mais fichas de leitura.

Como se verificou, há uma diminuição pelo gosto da leitura na adolescência, que pode ser causada, entre outros aspetos pela mudança de gostos, pelas solicitações externas ou, como afirma Talpin (2003), pelo desinvestimento que os adolescentes manifestam, já que nesta fase “le rapport à la lecture est particulièrement fragile, instable, complexe, fluitant”. Por outro lado, nas palavras de Sobrino (2000) citado por Menezes (2010) existe nestes jovens de 13 anos alguma “desorientação nos jovens leitores. Muitos deixam de ler ou não conseguem encontrar a leitura adequada”.

6.2. O Programa PISA

A nível internacional, assistiu-se a uma maior preocupação com os estudantes e a função da escola na melhoria do seu desempenho em termos de literacia, sobretudo a partir da década de 90. Um dos estudos mais credíveis e que envolve um grande número de países é PISA (ou Programa de Avaliação Internacional de Estudantes). Foi estabelecido pela OCDE, em 1997, e constitui um estudo que visa avaliar os conhecimentos e as capacidades dos estudantes de 15 anos em fase final da escolaridade. O objetivo geral é avaliar e medir competências, conhecimentos e atitudes em áreas consideradas fulcrais, distanciando-se das avaliações que cada país desenvolve no âmbito escolar.

Com efeito, monitorizar o nível de preparação dos jovens de 15 anos é o objetivo maior deste estudo, tentando perceber até que ponto os alunos da referida idade estão preparados para encarar e resolver os desafios, estudar e resolver problemas e se são capazes de utilizar as suas capacidades de cidadania ativa, preservando os seus direitos e deveres. Por outro lado, este estudo procura, depois da análise dos seus resultados, a discussão da qualidade das práticas educativas dos países participantes,

com o intuito de, através dos indicadores obtidos, contribuir para a melhoria das práticas educativas dos países envolvidos.

Os resultados permitem avaliar em que medida a escola contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos em três dimensões: literacia de leitura; literacia matemática e literacia científica, sendo aplicado em ciclos trienais.

No que diz respeito às competências em literacia em leitura (2000), pretendia-se avaliar se os inquiridos conseguiam extrair e recuperar informação de um texto, para depois iniciar a interpretação e reflexão sobre o seu conteúdo e formato do texto, sendo a tipologia e características textuais bastante diversificadas (textos literários e não literários, por exemplo). A avaliação destas competências consideradas essenciais insere-se numa perspetiva de futuro, ou seja, permite perceber se os jovens estudantes estão munidos de todos os instrumentos que lhes possibilitem a integração social, pessoal e profissional, bem como o prolongamento da aprendizagem após terem saído da escola e ao longo da sua vida.

Em cada período de análise, é escolhida uma dimensão principal: em 2000, foi a literacia em leitura; em 2003, a literacia matemática; em 2006, a literacia científica; em 2009, a escolha recaiu mais uma vez na literacia em leitura e finalmente em 2012 a literacia matemática mais uma vez. Complementarmente, poderão ser apurados dados relativos à escola, família, estratégias de estudo e de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e a relação dos alunos com a informática e os computadores.

No que diz respeito à proficiência em leitura, no PISA 2009, existem seis níveis de desempenho (em 2000 havia apenas cinco níveis): foi então adicionado mais um, o nível seis, tendo o nível 1 sido dividido, havendo agora o “Nível 1a” e o “Nível 1b”. Para se perceber as diferenças, podemos dizer que o nível mais elevado, o nível seis é atribuído aos inquiridos que revelem capacidade para analisar aprofundadamente textos de uma forma implícita e explícita. Para além de outras características, destacamos a sua capacidade crítica e os sofisticados níveis de raciocínio e de inferência de tudo o que está para além do texto. No outro extremo, os alunos de nível 1b, são capazes de retirar dos textos curtos e familiares ou narrativas simples apenas informações explícitas.

6.2.1. O que nos indicam os dados do PISA

6.2.1.1. Resultados de 2000 a 2006

Após a aplicação do PISA 2000 e analisados os resultados obtidos, concluiu-se que os alunos portugueses, em comparação com outros países da OCDE (32 países envolvidos), revelavam uma percentagem consideravelmente elevada de índices baixos de literacia (o nosso país situou-se no 25º lugar). Foram relevantes para este estudo os recursos educacionais disponíveis para as famílias, como a existência de dicionários, de secretária para estudar, livros, calculadoras, etc.

Dois dos dados mais alarmantes foram, por um lado, a média de alunos portugueses com 15 anos (10%) que não atingiram o nível 1 da literacia⁹ (o mais baixo), enquanto a média da OCDE é de 6% e, por outro, os 52% de alunos que apresentaram níveis muito baixos de literacia (iguais ou inferiores a dois) (GAVE, 2001).

É de frisar que neste inquérito os resultados dos desempenhos dos alunos variavam de acordo com a tipologia textual: os resultados são mais satisfatórios se o texto analisado é narrativo, ao contrário do que acontece quando o texto é dramático ou informativo com alguma extensão, dado que implica a construção de respostas mais exatas, área onde os alunos apresentam maiores problemas.

Por outro lado, parece-nos importante salientar a conclusão apresentada de que o meio socio- económico é um aspeto que influencia a proficiência dos alunos em leitura: os melhores resultados são obtidos por alunos que, em família, conversam sobre filmes que viram, debatem assuntos atuais ou que possuem recursos educativos e bens culturais.

Verificaram-se ainda outras conclusões que consideramos importantes referir:

- i) existem alunos que não possuem as competências de leitura essenciais para conseguirem singrar numa sociedade atual, inclusive nos países que apresentam um bom nível de desempenho de leitura;
- ii) pode-se estabelecer uma forte relação entre os bons desempenhos de leitura e o tempo que os alunos gastam na atividade da leitura ;

⁹ Os estudantes com nível de proficiência 1 na escala global de literacia de leitura (entre 335 e 407 pontos) são capazes de realizar apenas as tarefas de leitura menos complexas desenvolvidas para o PISA, implicando a localização de uma única peça de informação, a identificação do tema principal de um texto, ou a simples conexão com o conhecimento do quotidiano (GAVE, 2001).

- iii) os alunos que leem mais apresentam um desempenho mais positivo na leitura, mesmo aqueles pertencentes a meios sociais desfavorecidos;
- iv) pertencer a um meio social economicamente favorecido não é a única condição para um bom resultado na atividade de leitura;
- v) um bom desempenho na leitura depende do tempo despendido neste ato;
- vi) para os maus resultados, contribuem ainda aspetos como o preço do livro, o acesso ao livro que, somados aos anteriormente focados, podem estar ligados fortemente aos baixos índices de literacia.

Parece-nos então que a escola e a família se encontram intimamente ligados com a incentivo do gosto da leitura, dito de outra forma: se os pais e a família não inculcaram o gosto pela leitura desde tenra idade e ao longo da escolaridade dos alunos, a missão dos professores e da escola em geral estará em profunda desvantagem.

Acresce ainda o facto do PISA 2000 ter mostrado que os estudantes portugueses no final da escolaridade obrigatória revelam um fraco domínio na extração da informação e da interpretação de textos, cifrando-se o resultado médio global da literacia da leitura destes alunos em 470, enquanto a média internacional é 500.

Por último, este estudo permitiu concluir que não existe uma relação direta entre os resultados que os alunos obtiveram na disciplina de Português e os resultados obtidos no PISA, o que poderá levar-nos a questionar se os currículos escolares dos alunos e as práticas letivas não estarão desfasados em relação àquilo que é testado por este programa.

Três anos mais tarde, verificou-se que, no PISA 2003, estudo que envolveu 30 países membros OCDE e 11 parceiros, totalizando 41 países, nos quatro domínios avaliados (literacia da leitura, literacia matemática, da literacia científica e da resolução de problemas), os jovens alunos portugueses tiveram desempenhos moderados, em comparação com os valores médios dos outros países da OCDE (Ramalho, 2004: 65).

Os resultados apontam para o facto de Portugal continuar a revelar percentagens bastante elevadas de alunos que se enquadram nos níveis inferiores: 48% situam-se

no nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no universo da OCDE, é de 42% (GAVE, 2004).

Ao examinarmos, na escala de literacia em contexto de leitura, o

“desempenho médio dos nossos alunos na escala de literacia em contexto de leitura, por comparação com os resultados médios da OCDE, verificamos que os alunos portugueses se situam, em média, abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.” (GAVE, 2004:48).

Mais ainda, este estudo revelou que 48% dos alunos portugueses demonstravam conhecimentos básicos de leitura para identificar o tema principal do texto ou situar uma informação num texto, tendo 22% sido qualificados como “maus leitores”.

Analisando agora os dados do PISA 2006, verificou-se uma evolução positiva (comparando com o ano de 2000) relativamente ao desempenho médio global dos alunos portugueses ao nível da literacia de leitura: o valor subiu de 470 em 2000 para 472 em 2006. No entanto, se comparado com os resultados de 2003, houve um decréscimo, já que nesse ano o valor foi de 478. Convém ressaltar que os resultados dos alunos do 7.º, 8.º e 9.º anos, estabelecendo uma comparação com a média dos outros países envolvidos no estudo foram “modestos”, ao contrário dos alunos dos 10.º e 11.º anos, os quais se situaram acima da média. A justificação avançada para estes resultados pelo GAVE (2007) foi a de que a “elevada repetência – e a respectiva recorrência – são, também neste caso, uma das razões do relativamente fraco desempenho dos alunos portugueses em literacia de leitura” (p.43).

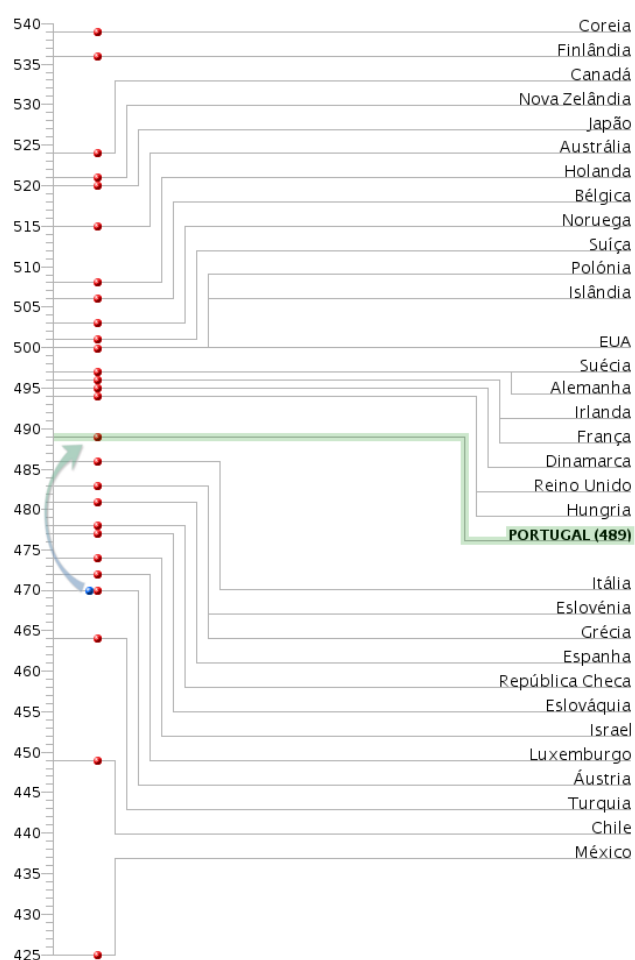
6.2.1.2. Resultados do PISA 2009

Mais recentemente, em 2009, os testes foram aplicados a 6298 alunos portugueses, em 212 escolas, tendo sido selecionados aleatoriamente 40 alunos. Participaram alunos de 65 países, 33 dos quais pertencentes à OCDE, que frequentam entre o 7.º e o 11.º ano de escolaridade. No tocante ao domínio da literacia da leitura, mais uma vez, a tipologia textual foi variada: textos descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instrucionais e do domínio transacional de diagramas.

Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 traduzem uma significativa melhoria nas três áreas avaliadas (matemática, leitura e ciências) desde que Portugal participa neste Programa de Avaliação Internacional de Estudantes.

No que diz respeito à literacia da leitura, o nosso país foi o 4.º país da OCDE que mais evoluiu, se compararmos os estudos de 2000 e 2009. Efetivamente, Portugal ao obter 489 pontos, situou-se, pela primeira vez, na média da OCDE (posição 21), à frente de países como a Itália, Espanha e Áustria (figura 2).

Figura 2: Posicionamento de Portugal face aos outros países

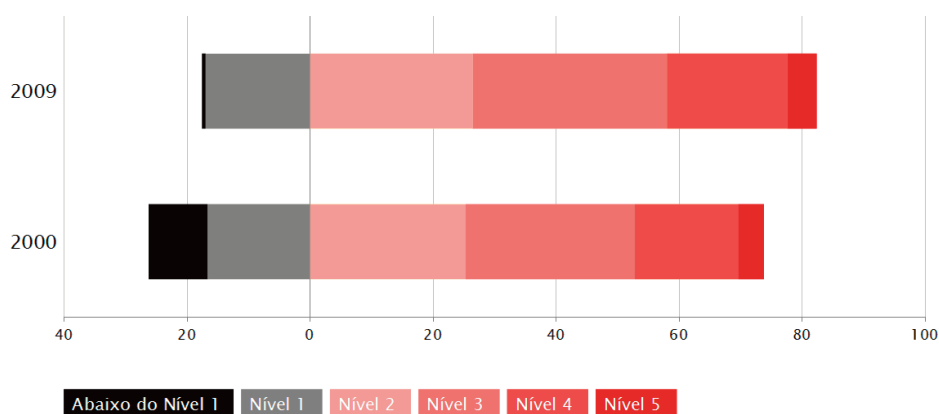


Fonte: http://www.gave.min-du.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Apres_Gulb_Final.pdf,
consultado a 13 de outubro de 2013.

Portugal aumentou também a percentagem de alunos com desempenhos positivos e, por oposição, o número de alunos com desempenhos negativos decresceu: os níveis

mais elevados (médios a excelentes) cresceram 7,5 pontos e os níveis negativos apresentaram uma diminuição de 9 pontos, tendo o nosso país aproximando-se das nações com maiores índices de alunos com níveis de desempenho acima do nível três (GAVE, 2010).

Figura 3: Dados comparativos Leitura PISA 2000- 2009



No que se refere ao género, as raparigas apresentam sempre melhor desempenho do que os rapazes, na maioria dos países, embora em Portugal se verifique uma certa equidade. As razões que são apontadas para esta situação têm a ver com questões relacionadas com o comportamento e atitude perante a escola e a aprendizagem. Existem também níveis diferentes de proficiência mediante a origem imigrante (p.41), o estatuto socioeconómico e a cultura.

Outros dados interessantes dizem respeito ao desempenho médio em leitura por região: a zona de Lisboa revelou os índices mais baixos de alunos abaixo do nível dois, seguida das regiões Centro, Norte, Algarve e Alentejo.

A evolução positiva que foi sendo anunciada neste estudo está patente na mensagem do Secretário-Geral da OCDE, Angel Gurría, apresentada pelo Embaixador de Portugal na OCDE, Eduardo Ferro Rodrigues, na sessão PISA 2009 – Competências dos Alunos Portugueses¹⁰, onde se pode ler:

“Felicito Portugal pelo seu envolvimento no programa PISA desde o primeiro momento, no ano 2000, e pelos resultados que desde então alcançou. Nove anos depois, Portugal regista melhorias muito significativas.

¹⁰ In http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=346&fileName=Carta_SecGeral_OCDE.pdf, consultado em 29 de agosto de 2013.

Na literacia de leitura, o objecto do último estudo do PISA, Portugal passou de uma posição claramente inferior à média da OCDE para uma posição na média da OCDE. Destaca-se o facto de a proporção de estudantes com um desempenho abaixo do nível 2 ter diminuído de 26% para 18%. Ainda mais notável é o facto de a variância dos desempenhos dos alunos ter diminuído 20%.

Os dados referidos indicam que já há resultados das iniciativas de Portugal para reduzir a influência de alguns dos factores inerentes ao funcionamento da escola que, tradicionalmente, no passado, reforçavam as desigualdades sociais, em particular, as elevadas taxas de retenção.” (p.1)

6.2.1.3. Resultados do PISA 2012

Esta edição de 2012 teve a participação de 510 mil estudantes, num universo representativo de 28 milhões de jovens, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, pertencentes a escolas básicas de 65 países membros e/ou parceiros da OCDE. Este ano foi dada especial atenção aos conhecimentos matemáticos dos alunos, através de um exame com a duração de duas horas, mas englobava do mesmo modo as áreas da leitura e da ciência. Pela primeira vez, o teste continha uma prova de cultura financeira, a título opcional.

Segundo as conclusões do PISA, o sucesso escolar dos alunos está intimamente associado às desvantagens socioeconómicas e características dos alunos. Estas desigualdades notam-se no nosso país, em que 20% dos estudantes se podem incluir no grupo dos mais desfavorecidos, a par do Chile, Hungria e Espanha. No lado oposto situam-se países como a Islândia, Noruega, Finlândia e Dinamarca, que apresentam apenas de 5% dos alunos desfavorecidos, o que contrasta grandemente com os dados da Turquia e do México, em que 69% e 56% dos seus estudantes se encontram em situação socioeconómica desfavorecida.

No que diz respeito à avaliação da leitura, Xangai, Hong-Kong, Singapura, Japão e Coreia estão no topo da tabela no que concerne aos conhecimentos nesta área. Trinta e dois países, dos sessenta e quatro envolvidos, viram os seus desempenhos melhorarem.

No que toca a Portugal, na avaliação dos conhecimentos de leitura, os estudantes portugueses obtiveram um resultado médio de 488 pontos, valor próximo da média geral que se situou nos 496.

Poucos alunos portugueses conseguiram demonstrar competência ao trabalharem com textos que não são familiares, na forma e no conteúdo, já que somente 8% dos alunos conseguiram atingir os níveis 5 ou 6 que correspondem aos níveis mais avançados em termos de proficiência. Mais uma vez, 25% dos melhores alunos pertencem a Xangai, seguidos de Hong Kong, Japão e Singapura.

A tendência para as raparigas apresentarem bons desempenhos mantém-se, dado que estas conseguiram melhores resultados do que os rapazes em onze países.

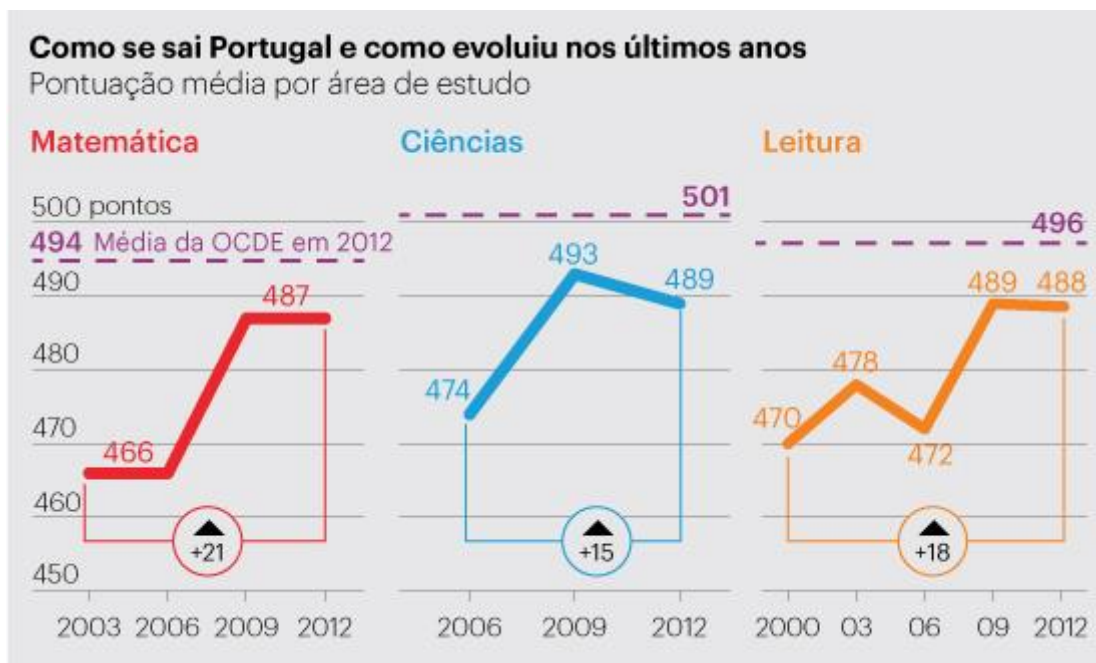
Numa análise global, este relatório aponta para uma melhoria do desempenho dos resultados dos alunos portugueses que revelam ter conhecimentos e competências semelhantes aos estudantes ingleses, franceses ou italianos.

No tocante à área focada em 2012, a Matemática, verificou-se que, pela primeira vez desde 2000, Portugal apresentou um resultado médio que se situa na média da OCDE, sendo o nosso país apresentado como uma das nações que entre 2003 e 2012 conseguiram um crescimento do número de alunos com bom desempenho neste domínio, assim como a redução do número de estudantes que apresentavam uma fraca performance nesta área.

Ao nível da avaliação da literacia de Leitura, os resultados estabilizaram comparativamente com 2009, mas tinha havido uma evolução de 18 pontos relativamente a 2000 (relembra-se que quer em 2000, quer em 2009, o domínio focado foi a Leitura).

Finalmente, no domínio da avaliação da literacia das Ciências, verificou-se uma diminuição de quatro valores relativamente a 2009, embora se tenha verificado um progresso de 15 pontos relativamente ao ano em que o domínio principal foi as Ciências, ou seja, 2006.

Figura 4: Evolução de Portugal nos últimos estudos do PISA



Fonte: PISA2012 Results-What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Volume L OCDE2013 (retirado do site Público in <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/alunos-portugueses-mostram-como-em-pouco-tempo-e-possivel-melhorar-diz-ocde-1614825>, consultado em 5/12/2013)

Como podemos constatar pela imagem acima apresentada, o valor médio dos resultados do PISA é de 500 pontos. Portugal ainda não conseguiu atingir em nenhum domínio este valor, no entanto, segundo os autores do relatório, deve-se assinalar os progressos verificados pelo país, uma vez que é de realçar a melhoria que tem sido consistente e assinalável. Este destaque é justificado pela subida dos resultados dos alunos portugueses em todas as áreas desde a sua primeira participação em 2003: 2,8 pontos em matemática, 1,6 pontos em leitura e 2,5 pontos em ciências.

Um outro aspeto que consideramos importante realçar foi a análise efetuada sobre os baixos desempenhos escolares a matemática, pois, a nosso ver, ela pode ser igualmente alargada aos resultados em Leitura. Assim, os estudantes que estão em desvantagem socioeconómica revelam índices baixos de motivação, autoconfiança e

resiliência, e apenas aqueles que apresentam capacidades elevadas de empreendedorismo (idênticas às dos alunos favorecidos) são capazes de ultrapassar esta desvantagem.

De realçar que a OCDE aponta como um fator preponderante para a melhoria do desempenho dos alunos o incremento da relação professor-aluno, já que pode favorecer um “ maior envolvimento dos alunos com e na escola”.

Em Nicósia, Chipre, em 6 de setembro de 2012, foi realizada a Conferência "Literacy for All", promovida pela Presidência do Conselho da Europa da União Europeia, onde foi apresentado um relatório sobre literacia, elaborado por um grupo independente de especialistas.

Este documento surge na sequência dos últimos resultados do Programa PISA e enquadra-se no contexto da estratégia Europa 2020 da UE, para cuja concretização, a literacia constitui uma questão chave.

O relatório chama a atenção para o problema da iliteracia que afeta atualmente todos os países europeus, analisando a problemática da literacia, a sua evolução em relação às modernas tecnologias e à necessidade de se repensar o tipo de competências necessárias no futuro, assim como as estratégias para a sua melhoria.

Contém ainda uma série de recomendações, entre as quais se inscrevem o reconhecimento e reforço do papel das bibliotecas escolares no livre acesso à informação, aprendizagem e desenvolvimento da literacia e a continuidade do apoio a este setor.

Portugal, como foi anteriormente focado, é um dos países referidos que mais progressos fez a nível dos resultados do PISA, sendo dado destaque, a este propósito, aos contributos do PNL, da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e de outras iniciativas.

Apesar desta evolução, não nos podemos esquecer que os resultados obtidos e posicionamento de Portugal não são ainda satisfatórios, quando comparado com os dados de outros países, nomeadamente europeus, como é o caso da Holanda, Bélgica, Noruega, entre outros.

Por outro lado, não podemos deixar de frisar que, face à crise económica que tem assolado o nosso país desde 2005, o acesso aos livros e à cultura se tem tornado mais difícil e, por vezes, quase inacessível. Esta situação agrava grandemente as desigualdades sociais, tanto a nível cognitivo como social, uma vez que a ausência de conhecimentos pode ser um grave entrave ao sucesso profissional e social.

Como no nosso país existem diferenças socioeconómicas consideráveis, houve a preocupação da melhoria no acesso a recursos, sobretudo a nível das bibliotecas escolares. Cabe então à escola um papel fundamental para preparar os seus alunos da melhor maneira possível, munindo-os de todos os instrumentos e competências para singrarem numa sociedade como cidadãos integrais e completos.

7. O papel do vocabulário na leitura

Existe uma relação estreita entre o vocabulário e a leitura que pode ser entendida de uma forma circular: o conhecimento lexical é importante para a leitura e a prática da leitura é uma forma de se conseguir desenvolver esse conhecimento lexical. A nosso ver, não podemos entender cabalmente um texto se não conseguirmos compreender as palavras desse texto, pois tal como defende Cruz (2007), a leitura não se restringe apenas à descodificação e reconhecimento das palavras, procurando fundamentalmente a compreensão da mensagem do texto.

Ler é uma atividade de cariz linguístico, pelo que, quanto maior for o conhecimento oral da língua, em termos de vocabulário, estruturas sintáticas e complexidade frásica, maior será a capacidade de compreensão da criança quando contactar com os seus usos secundários: a escrita e a leitura. Na verdade, o estabelecimento correto de discriminações ao nível dos segmentos da fala, segundo Jusczyk *et al.* (1993) estará facilitado se o domínio lexical por parte da criança for elevado.

A investigação tem conseguido demonstrar que o conhecimento lexical é um fator preditivo de sucesso quer no desenvolvimento da linguagem oral, quer na aprendizagem da leitura e da escrita. Outra fórmula de sucesso é o contacto repetido com palavras novas que, segundo Baumann (2004), constitui um recurso relevante para ampliar o “capital lexical”, o que nos leva a concluir que se a criança viver num meio linguístico rico e estimulante, maiores serão as probabilidades de sucesso.

Viana (2005) sugere a complexidade do ato de (re) conhecer as palavras, apelidando-o de “grande desafio”, uma vez que a criança/ leitora tem de identificar e reconhecer, através da descodificação, um número enorme de palavras que “nunca viu escritas”. Este (re) conhecimento não deve ser reduzido apenas às noções de “conhecer” e “não conhecer”, pois, na perspetiva de Nagvy e Scoot (2000) este ato é um *continuum*. Nesta linha, estes autores apresentam cinco aspetos essenciais para se

conhecer as palavras: a multidimensionalidade, a polissemia, o interrelacionamento, a heterogeneidade e a incrementalidade. Salientamos esta última noção que diz respeito à progressão no conhecimento da palavra e ao facto de esta ser encontrada em diferentes contextos, o que pode explicar a identificação da maioria das palavras. Beck *et al.* (1982) dizem-nos que é importante perceber a forma como os indivíduos adquirem o vocabulário, defendendo que se o aluno-leitor possuir um conjunto significativo de vocabulário, conseguirá de uma forma mais fácil, através do contexto, deduzir o significado das palavras novas.

Sim-Sim (2009) defende que reconhecer palavras (associação da representação escrita da palavra à forma oral) é a base da leitura. Segundo ela, estamos perante o processo de decifração também designado por descodificação que “significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua”. A autora acrescenta que o sucesso da criança na leitura depende do que ela sabe sobre a língua e a escrita antes de ser “formalmente” ensinada a decifrar. O conhecimento lexical é igualmente importante nesta fase da aprendizagem da decifração, pois para cada criança será mais fácil decifrar as palavras se tiver um conhecimento lexical amplo e variado. Desta forma, as crianças que possuem um fraco domínio lexical vão ter que se esforçar em várias vertentes: reconhecer e aprender a forma fonológica, ortográfica e semântica das palavras.

Como podemos ver, o papel do vocabulário é muito relevante no mundo da leitura e as palavras estão intimamente ligadas à ação de ler. Inúmeros investigadores (Alliende e Condemarin,1987; Anderson e Freebody,1987; Duke 2002; Ribeiro, 2005) têm-se centrado nesta relação, bem como no desenvolvimento do vocabulário e nos conceitos de bons e maus leitores. Nesta linha, parafraseando Shneider e Näslund (1993), uma boa consciência fonológica a par do conhecimento das letras são elementos preditores dos bons leitores, seguidos pela memória e a velocidade no processamento de informação.

É também consensual a ideia de que existe uma forte influência do vocabulário na compreensão de leitura. O indivíduo que tem bons conhecimentos ao nível da língua e do conhecimento lexical tem fortes probabilidades de apresentar um bom desempenho na compreensão de leitura (Giasson, 1993) e no seu desenvolvimento da linguagem. A este domínio associam-se processos importantes como é o caso dos conhecimentos ao nível fonológico (que dizem respeito aos fonemas da língua, ou

seja, à aptidão para conseguir distinguir os sons da fala, assim como das prosódias que possibilitam variações da entoação e do ritmo (Sim-Sim, 2004); ao nível semântico (isto é, aptidão para a apropriação e utilização de novos vocábulos – léxico-); e ao nível sintático (que tem a ver com a capacidade de aquisição e uso das regras de organização das palavras em frases, a ordem das palavras, a complexidade gramatical da oração, a categoria das palavras e os seus aspetos morfológicos).

Se alguém apresenta um vocabulário vasto, multifacetado, em quantidade considerável e rico, enquadra-se no perfil do leitor hábil e esta capacidade terá uma grande influência na compreensão da leitura; todavia, não nos devemos esquecer que é fundamental proporcionar ao aluno amplos recursos de escrita (Grabe e Kaplan, 1996). Pelo contrário, alguns estudiosos postulam que os leitores com dificuldades, ou os chamados “maus leitores”, desconhecem o significado da maioria dos vocábulos dos textos, sobretudo se se trata de palavras mais abstratas, complexas ou pouco habituais. Esta situação acontece muitas vezes com os alunos de zonas socioeconómicas desfavorecidas que dominam um conjunto muito reduzido de vocábulos, o que pode levar, a maioria das vezes, ao insucesso escolar.

Neste âmbito, referimos as conclusões de um estudo de Vellutino e Scanlon (1987), citados por Viana e Teixeira (2002) que apontam para dados significativos: as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam resultados mais baixos do que as crianças sem dificuldades relativamente ao vocabulário, nas vertentes recetiva e expressiva.

Percebe-se que o vocabulário que os alunos possuem não é idêntico, apresentando variantes ao nível da extensão e da diversidade. Segundo as investigações, no processo de leitura, os leitores ativam dois tipos de vocabulário fundamentais: o vocabulário ortográfico e o vocabulário de significado. O primeiro diz respeito aos vocábulos que são reconhecidos visualmente pelos alunos, auxiliados pela sua memória auditiva. Por seu turno, o vocabulário de significado abrange os vocábulos que, nas palavras de Allende e Condemarin (1987), servem para os alunos fazerem associações mentais significativas.

Anderson e Freebody (1987) citados por Viana e Teixeira (2002) consideram que a importância do conhecimento lexical se deve às seguintes razões:

- i) o indivíduo que obtém bons resultados nos testes de vocabulário é capaz de conhecer um número maior de palavras nos textos – razão instrumental;

- ii) os testes de vocabulário medem a “aptidão mental e agilidade mental”, demonstrando que, em conjunturas culturais semelhantes, certos indivíduos poderão aprender o “significado de mais palavras”, o que se refletirá positivamente nas suas produções orais e escritas.

Pelo que ficou atrás explanado, o vocabulário e aptidão verbal estão interligados e ditam a compreensão do texto. A mesma ideia foi apresentada por Smith e Dahl (1984) que refletiram sobre o ensino do vocabulário e concluíram que este ensino tinha dois objetivos essenciais:

- i) ter o conhecimento das palavras que no âmbito escolar serão importantes para perceber os temas estudados.
- ii) conseguir o desenvolvimento de capacidades para a aprendizagem autónoma do significado das palavras.

A nosso ver, esta relação entre leitura e vocabulário é circular, pois se já ficou documentado que o domínio do vocabulário potencia o desempenho da leitura, a leitura constitui um meio que possibilita a aprendizagem de palavras novas, o que significa que quanto mais se lê, maior é o desenvolvimento lexical.

Ao longo da sua infância e posteriormente ao longo da vida, a criança vai alargando o seu leque vocabular. Ela aprende muitas palavras através do contacto com os outros, através dos filmes, desenhos animados ou histórias que lhe são contadas. É comum verificar-se em crianças de tenra idade a reprodução de palavras que ouvem nos seus programas preferidos, muitas vezes devido às inúmeras repetições dos mesmos. Elas conseguem memorizá-las, mesmo sem se aperceberem disso.

Segundo Morais (1997), a criança consegue reconhecer, anualmente, em média, à volta de mil novas palavras escritas. Outros autores referem que durante a primeira dezena de anos de vida, a criança consegue reconhecer e perceber o sentido de cerca de 20000, o que significa que consegue aprender 2000 anualmente, ou seja, todos os dias aprende 5 palavras.

Esta aprendizagem é, na maioria dos casos, informal, fruto do contacto com os amigos e o número elevado de palavras novas que conseguem pronunciar deve-se ao facto de estarem permanentemente a memorizar, com muito pouco esforço, e de

forma inconsciente. Para além deste tipo de aprendizagem, é inquestionável a importância da aprendizagem explícita do vocabulário, como é o caso do ensino de vocabulário específico.

Alguns autores alertam para o facto de algumas crianças, no início da sua aprendizagem, não terem ainda devidamente desenvolvido o conceito de palavra, pelo que esta noção deve ser devidamente abordada e trabalhada de uma forma explícita e contínua, permitindo a simbiose entre o conhecimento linguístico e a representação gráfica das palavras, o que vai possibilitar a identificação, a compreensão e a pronúncia das palavras que estão escritas, contribuindo para o desenvolvimento do já apresentado léxico interno.

Mais ainda, podemos dizer que o conhecimento isolado de muitas palavras não é sinónimo da compreensão do texto, uma vez que as palavras podem ser plurissignificativas e se os alunos não perceberam o contexto informativo onde as palavras estão inseridas, poderão não entender a mensagem.

No entanto, Sim-Sim (1998:123) afirma que

“ a criança acede ao significado da palavra através do contexto em que essa palavra é usada. Na medida em que o contexto é, muitas vezes, fonte de confusão, só a repetição da palavra em contextos diferentes permite o aperfeiçoamento do significado. É esse o processo que seguimos para atingir o significado de vocábulos desconhecidos”.

A palavra, durante o ato de ler e escrever, não surge isolada, mas em contexto. Importa pois perceber qual é a importância do contexto relativamente a este ato de ler e de que forma este pode ser facilitador da compreensão da palavra. É nesta linha que Rego (1993) tentou avaliar esta importância, aplicando um teste de leitura a várias crianças: apresentava a cada criança um conjunto de palavras que, à partida, eram difíceis de ler, selecionando-as depois e apresentando-as inseridas num contexto. Este teste visava perceber qual a quantidade de palavras que cada criança conseguia ler quando se encontravam inseridas num contexto, depois de não terem conseguido fazê-lo quando as mesmas palavras eram apresentadas isoladas. Os resultados permitiram encontrar a relação entre a sensibilidade para categorias sintáticas e semânticas e a facilitação contextual, ou seja, “habilidade para usar o contexto na leitura”. A mesma autora, citando Weinstein e Rabonovitch (1971),

salienta que os melhores leitores são mais hábeis “na utilização do contexto” e que este facilita tanto os bons como os maus leitores. Aponta também para o facto de os bons leitores terem uma maior habilidade para a compreensão e descodificação da palavra. No entanto, a concepção de leitor *hábil* ou um *bom leitor* é muito mais abrangente. Concordamos com Duke (2002), citado por Silva *et al.* (2011), que aponta as seguintes características para este tipo de leitor:

“- Um bom leitor é um leitor ativo.

- Tem objetivos claros para a sua leitura. Avalia constantemente se o texto e a leitura que dele faz servem os seus objetivos.
- Faz uma apreciação global do texto antes de ler, reparando em aspectos como a sua estrutura e as partes mais relevantes para os seus objectivos de leitura.
- Enquanto lê, antecipa o que vem a seguir.
- Lê selectivamente, tomando decisões continuamente acerca da sua leitura – o que deve ler cuidadosamente, o que ler rapidamente, o que não ler, o que voltar a ler, etc.
- Constrói, revê e questiona o sentido que vai encontrando enquanto lê.
- Tenta determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos, lida com inconsistências ou lacunas quando precisa.
- Parte de, compara e integra o seu conhecimento prévio com o material do texto.
- Pensa nos autores do texto, no seu estilo, nas suas crenças, intenções, meio histórico, etc.
- Monitoriza a sua compreensão do texto, fazendo ajustamentos na sua leitura sempre que necessário.
- Avalia a qualidade do texto e o seu valor, reage ao texto de várias formas, tanto intelectualmente como emocionalmente.
- Quando lê narrativas, presta atenção ao cenário e às personagens.
- Quando lê textos expositivos, frequentemente constrói e revê sumários do que leu.
- A compreensão do texto ocorre não só enquanto lê, mas nos intervalos da leitura e mesmo quando a leitura termina.
- A compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas é também satisfatório e produtivo para os bons leitores.”

8. A sociedade em mudança: o surgimento de um novo aluno e de uma nova realidade

Nas últimas décadas assistiu-se a uma revolução no universo da comunicação, da informação e da tecnologia. O uso dos computadores foi-se democratizando e a sua utilização tornou-se familiar à maioria dos alunos e respetivas famílias, permitindo uma maior comunicação e interação entre pessoas.

Os benefícios do uso destas novas tecnologias na aprendizagem têm sido amplamente estudados e acreditamos que é uma realidade incontornável. É do senso comum que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aumentaram enormemente as possibilidades de pesquisa de informação e os equipamentos interativos e de multimédia vieram colocar à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações. Por conseguinte, concordamos com a opinião de Barros (2008) que argumenta que as TIC poderão contribuir de forma positiva para o aumento do sucesso escolar dos alunos e para a melhoria das práticas docentes.

Esta nova realidade não está circunscrita apenas ao mundo da educação, começa na sociedade e reflete-se na escola e vice-versa. Esta mudança substancial acontece a vários níveis, designadamente na interação entre as pessoas e nas novas formas de comunicação, assim como no surgimento de um novo espaço de comunicação que se globalizou e deixou de estar restrito apenas a algumas pessoas: a *Internet*. As crianças crescem num mundo digital e da imagem: o seu tempo é dividido entre a televisão, o computador e as consolas de jogos.

O número de utilizadores destes media aumenta de dia para dia. A Agência para a Sociedade do Conhecimento, I. P., abreviadamente designada por UMIC, I. P.¹¹, apresentou os dados sobre a situação e sobre o progresso de Portugal na Sociedade da Informação em 2010 e ressaltaram-se os seguintes aspetos:

- i.* 91% dos jovens de 10 a 15 anos utilizam Internet, tanto raparigas como rapazes. A utilização de Internet é de 100% nos jovens no 3º ciclo de escolaridade básica.

¹¹ Tal como está designado na Portaria nº 551/2007, de 30 de Abril. Consultado em 12 de fevereiro de 2013. Disponível em http://www.unic.pt/images/stories/estat_unic.pdf

ii. 67% dos jovens de 10 a 15 anos declaram utilizar a Internet todos os dias ou quase todos os dias, quase o triplo de 2005 (era 24%).

iii. As principais atividades de jovens de 10 a 15 anos que utilizam Internet são: pesquisa de informação para trabalhos escolares (97%), mensagens em chats, blogs, websites de redes sociais, newsgroups, fóruns de discussão online ou mensagens escritas em tempo real (86%), correio eletrônico (86%), jogos ou download de jogos, imagens, filmes ou música (79%), consulta de websites de interesse pessoal (63%), colocação de conteúdo pessoal num website para ser partilhado (55%), pesquisa de informação sobre saúde (47%). (Relatório da Sociedade Portuguesa de Informação 2010: pág.9).

Estamos, pois, perante um “novo” aluno. Veen (2006) apelida-o de aluno “zapping”, aquele que é capaz de fazer várias coisas ao mesmo tempo, mudando rapidamente de um ambiente eletrónico para outro, recolhendo e processando informação de forma completamente inovadora. Estes alunos não necessitam da sala de aula com quadro preto, mas sim de um PC com tecnologias sofisticadas num ambiente de aprendizagem flexível e que ofereça oportunidades para aprender, praticar, comunicar com os colegas e o professor para trabalhar.

No documento “*Socio Cultural Changes merging with Technology: learning in the next decades*”, o autor Wim Veen refere que o Homo Zappiens “aprendeu a lidar com a sobrecarga de informações, clicando e ...zapping”. Adquiriu, por outras palavras, a capacidade de navegar eficazmente com muitos colegas ao mesmo tempo e gerir um conjunto imenso de informações recebidas, o que parece ser uma vantagem, pois têm de utilizar um conjunto de aptidões para o fazer. Complementando esta ideia, o Homo Zappiens é um autoaprendiz, um solucionador de problemas e um comunicador, já que consegue assistir ao mesmo tempo a seis ou mais canais. No entanto, é alarmante o número de horas que os jovens passam em frente de um computador. Veen (2006) apresenta os seguintes dados: na Holanda, 87 % das crianças entre os nove e os 15 anos está *online* diariamente; seis milhões de crianças enviam mais de 25 milhões de mensagens por dia através de MSN. Ora, assiste-se cada vez mais a uma dependência dos jovens da Internet e dos jogos e, muitas vezes, as pessoas ficam viciadas, pondo em risco a sua saúde e as suas

relações pessoais e familiares, pois, enredados por um mundo virtual, sem o sentirem, estão a fomentar a solidão.

“Digital natives” é a denominação utilizada por Prensky (2001) para se referir aos alunos do século XXI que nasceram e vivem no mundo digital. São discentes que conhecem profundamente toda a linguagem digital: dos computadores, dos telemóveis, da Internet, todos os instrumentos e materiais característicos desta era e com os quais mantêm contacto diariamente.

Segundo alguns autores, perante esta nova realidade, os padrões que orientam o seu pensamento modificaram-se e verifica-se um desfasamento entre a realidade diária dos alunos e o sistema educativo. Com efeito, o público-alvo que existe atualmente nas salas de aula, não possui as mesmas características do público-alvo para os quais os docentes foram preparados para ensinar. Apesar de todas as formações nesse sentido, existe ainda um número de docentes avessos às novas tecnologias e que continuam a recorrer apenas aos velinhos quadro preto e giz.

Santos (2011) refere, neste âmbito, a *American Association of School Libraries* (AASL) que expôs o perfil do aluno do século XXI a partir do documento designado “Standards for the 21st Century Learner”, 2007, em que as competências de leitura aparecem

“como facto potenciador da aprendizagem e do crescimento pessoal, a pesquisa e o espírito crítico como aspeto crucial para a sobrevivência nas redes de informação, a utilização ética, responsável e segura da informação, as competências em tecnologias da informação e da comunicação como ferramentas de aprendizagem, numa dinâmica de igual acesso à informação, numa ambiência propícia à aprendizagem”.

Como se percebe, o documento aponta para a necessidade da existência de igualdade de oportunidades no acesso aos recursos de informação e à tecnologia da informação, gerando assim as condições potenciadoras da aprendizagem. Pensamos que, apesar de muitas escolas possuírem material informático, nomeadamente as Bibliotecas Escolares, bem como a implementação do Projeto Magalhães (que procurou fornecer aos alunos mais novos a possibilidade do contacto e usufruto com as novas tecnologias), nem todos os alunos têm real igualdade de acesso aos novos recursos

tecnológicos, devido, na maioria das vezes às condições económicas dos seus familiares.

Outra questão importante a estudar é o uso que os alunos fazem de toda a informação acedida. Todos os docentes procuram ensinar os alunos a fazer as pesquisas, a utilizar de forma sensata e segura a informação recolhida, mas também a selecionar, a aceder, e a utilizar corretamente essas informações, evitando a cópia. Isto significa que é necessário que os alunos sejam dotados das competências para utilizarem de forma crítica e racional todos os recursos tecnológicos que poderão estar ao seu dispor.

Estamos então perante o conceito de literacia, desta vez ligado à informação que englobam diferentes dimensões: *o digital, o tecnológico o visual e o textual*.

Vendo a realidade dos nossos jovens por outro prisma, sabemos que estes debatem-se atualmente com uma quantidade imensa de incentivos e estímulos, em que a sua vida se pauta pela procura desenfreada de emoções rápidas e sucesso garantido. Augusto Cury, psiquiatra, denomina-a de Síndrome do Pensamento Acelerado (SPA). Salienta que não “ deveríamos ter mexido na caixa preta da inteligência, que é a construção de pensamentos (...) mas, infelizmente mexemos. A velocidade dos pensamentos não poderia ser aumentada cronicamente. Caso contrário ocorreria uma diminuição da concentração e um aumento da ansiedade. É exactamente o que se passa com os jovens” (Cury, 2004: 61-62).

Perante toda esta dinâmica tecnológica, confrontamo-nos, por vezes, com a falta de motivação dos alunos face às dinâmicas escolares. No universo da tecnologia em que vivemos, as aulas e as atividades letivas são inúmeras vezes anacronismos difíceis de suportar por parte dos alunos.

Os alunos antes de irem para a escola já contactaram com o mundo virtual e antes de chegarem à sala de aula já estabeleceram um conjunto de comunicações ou através do telemóvel ou através das redes sociais. Por estas circunstâncias, quando o professor deseja ter à sua frente um aluno tranquilo e pacífico para o escutar e interagir com os seus pares, uma vez que o discente já esteve em contacto com um universo virtual que lhe exigiu muita atenção, a sua predisposição para ouvir o seu professor está mais diluída. O mesmo se pode dizer quando se pede ao aluno para se concentrar na leitura de um texto ou de um livro.

Mas de que forma é que estes novos recursos podem ser benéficos para o desenvolvimento das competências da leitura?

Cabral (1990) considera que o uso, por exemplo, do computador é um auxiliar poderoso no caso da desinibição dos alunos mais tímidos, contribuindo para uma abordagem mais criativa da linguagem.

Apesar disso, não podemos esquecer que vivemos num mundo em que a tecnologia impera e em que as tecnologias parecem vir a desempenhar um papel preponderante. As escolas têm de estar cientes desta realidade e aproveitar todas as suas potencialidades tecnológicas.

Segundo Veen (2006), estudos apontam para o facto de os alunos gostarem muito destas abordagens e de os resultados de aprendizagem serem satisfatórios; resta, pois, encontrar o caminho virtuoso para o casamento entre as tecnologias e a aprendizagem. Para se conseguir a harmonia, parece-nos importante encontrar um ponto de equilíbrio entre a utilização do mundo *online* (virtual) e tudo o que ele oferece ao ensino e aos alunos e todas as outras formas de aprendizagem que não devem ser postas de parte.

Os professores não podem ficar alheados da nova realidade e devem ir ao encontro das características do aluno moderno que tem um perfil e gostos diferentes.

É necessário direccionar a atenção para as motivações dos novos alunos, os do século XXI, aqueles que já nasceram com “o rato” do computador na mão e para isso haverá também que mudar as mentalidades dos professores. Segundo Oliveira e Cardoso (2008), uma vez que o contacto com as novas tecnologias é inevitável, é urgente que se arranje um projeto coerente para “que ajude professores a melhor ensinar e alunos a melhor aprender”.

Não há que ter receio do professor ser ultrapassado na sua função de ensinar: apesar do muito trabalho que seja feito autonomamente pelos alunos, a presença do professor é indispensável, quer na orientação, quer na motivação que é necessário inculcar nos discentes.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1. Apresentação

A seleção da escola e do Agrupamento para a aplicação do inquérito deveu-se à proximidade física e profissional da investigadora com os inquiridos e a instituição de ensino, o que possibilitou o acesso aos intervenientes e a explicação correta dos objetivos do estudo.

O facto de ser professora de Português deste Agrupamento, Diretora de Turma, membro da Biblioteca Escolar do Agrupamento, Coordenadora do Departamento de Línguas e membro do Conselho Pedagógico, permitiu a perceção profunda dos mecanismos que os docentes dispunham para promover a leitura junto dos alunos.

2. Contextualização do estudo

2.1. A escola e a região

O presente estudo realizou-se na Escola Básica 2,3 de Maxial que pertencia à data da realização do estudo ao Agrupamento de Escolas de Maxial (posteriormente, por despacho governamental, passou a integrar a Escola Secundária Henriques Nogueira de Torres Vedras, passando o novo Agrupamento a designar-se Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira).

Uma vez que os órgãos diretivos definitivos do novo Agrupamento não estão ainda eleitos e ainda não existem os novos documentos orientadores (Regulamento Interno e Projeto Educativo), optamos por caracterizar o Agrupamento de Escolas de Maxial, estabelecimento onde a investigadora é professora do Quadro de Escola do grupo 300.

Quanto à situação geográfica, o Agrupamento de Escolas de Maxial integra-se em termos administrativos no concelho de Torres Vedras, distrito de Lisboa e faz parte da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Este Agrupamento pertence ao concelho de Torres Vedras e situa-se numa zona exclusivamente rural, com uma rede de transportes deficitária, o que tendencialmente pode proporcionar a exclusão social. Caracteriza-se por ter um povoamento muito disperso, de natureza rural, com elevado número de aglomerados urbanos, a maior parte muitos deles de reduzida dimensão.

A Escola como instituição tem desempenhado, neste contexto socioeconómico, um papel fulcral no apoio e informação dos alunos e Encarregados de Educação, constituindo muitas vezes o único meio de acesso à cultura. O transporte da maioria dos alunos é feito por uma empresa de transportes, pelo que os discentes passam a maior parte do tempo no recinto escolar entre as 9.30h e as 17.30h para o 2º ciclo e as 8.30h e as 16.30h para o 3º ciclo.

O Agrupamento foi constituído no final do ano escolar de 2002/2003, de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto, e os princípios constantes no Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril.

A área de influência pedagógica do Agrupamento é muito abrangente e abarca as seguintes freguesias e localidades:

Quadro nº1: Freguesias pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Maxial

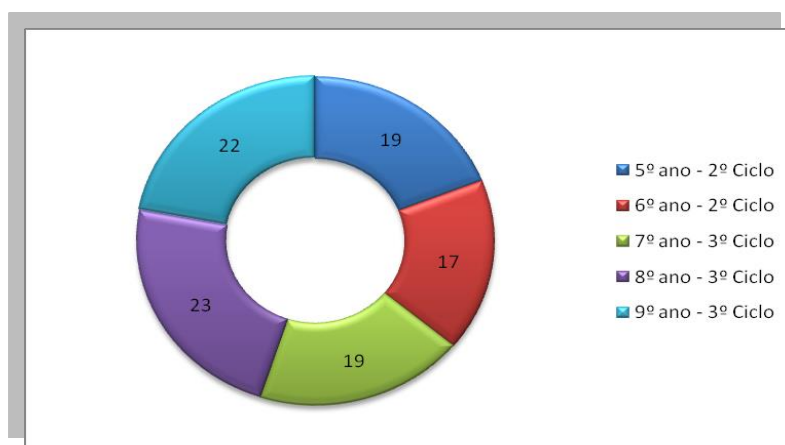
Freguesia	Localidades	Freguesia	Localidades
MATACÃES	<i>Matações</i>	MONTE REDONDO	<i>Lapas Grandes</i>
	<i>Ordasqueira</i>		<i>Monte Redondo</i>
	<i>Ribeira da Abadia</i>	OUTEIRO DA CABEÇA	<i>Casais de Vale Cruzes</i>
	<i>Sevilheira</i>		<i>Olho Polido</i>
<i>Zurrigueira</i>	<i>Outeiro da Cabeça</i>		
MAXIAL	<i>Aldeia Grande</i>	RAMALHAL	<i>Abrunheira</i>
	<i>Casais da Póvoa</i>		<i>Ameal</i>
	<i>Casais de S. António</i>		<i>Casais Larana</i>
	<i>Ereira</i>		<i>Ramalhal</i>
	<i>Ermegeira</i>		
	<i>Folgorosa</i>		
	<i>Loubagueira</i>		
	<i>Maxial</i>		
	<i>Valentina</i>		
<i>Vila Seca</i>			

2.2. As turmas envolvidas

A escolha das turmas envolvidas neste trabalho não foi totalmente aleatória, uma vez que se pretendia obter resultados com base em turmas heterogêneas e que pertencessem aos dois ciclos de aprendizagem, procurando a diversidade em termos de anos de escolaridade abrangidos e de ciclos de aprendizagem. Trata-se, por conseguinte, de uma amostra escolhida por conveniência.

Participaram nesta investigação 100 inquiridos distribuídos pelo 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos com a seguinte composição: a turma do 5ºA e 7ºB com 19 alunos; o 6ºA com 17 alunos, o 8ºA com 23 alunos e o 9ºA com 22 alunos. Desta forma, tivemos a representação de cada um dos ciclos em estudo (2º e 3º ciclos), sendo que 36 pertenciam ao 2º ciclo do Ensino Básico e 64 ao 3º ciclo.

Gráfico nº 1: Caracterização da amostra por turma e ano de escolaridade



3. Metodologia utilizada

Nesta fase do trabalho iremos explicar o percurso metodológico que orientou a nossa investigação. Grande parte dos investigadores em educação considera que a escolha de uma dada metodologia de investigação é conformada pelos objetivos e pelas questões a que se pretende responder.

Como advogam Quivy e Campenhoudt (1992, p.109), a metodologia consagra a “charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro”.

mas também apresenta a estrutura do “espírito e a forma da investigação”, assim como as técnicas que foram utilizadas para concretizá-los, ou seja, o método ou métodos empregue (s), segundo o entendimento de Gauthier (2003).

Atendendo ao defendido por Carmo e Ferreira (2008) optámos por uma observação não participante, uma vez que permite o controlo das variáveis e reduz consideravelmente “a interferência do observador no observado”. Para tal, foram construídos os instrumentos de recolha de dados, neste caso, a elaboração de um inquérito por questionário. Para Carmo e Ferreira (2008), o inquérito por questionário encontra-se associado ao método quantitativo, distinguindo-se da entrevista pelo facto de o investigador e de os inquiridos não interagirem em situação presencial. Este método de recolha de dados é composto por um conjunto de questões escritas, às quais também se responde por escrito.

Para Afonso (2005), o inquérito por questionário utiliza-se para os estudos de caso, quando se almeja aceder a uma quantidade acentuada de “atores de uma organização ou contexto social específico”. O mesmo autor, parafraseando Tuckman (1978) refere que esta forma de inquérito permite abarcar as três áreas de recolha de informação: conhecimento ou informação (as informações que o inquirido possui); valores ou crenças (o que o inquirido deseja ou prefere) e atitudes e convicções (o que o inquirido pensa ou naquilo em que acredita).

Tendo em conta estas três áreas, o questionário elaborado foi pensado para não ser demasiado longo, com respostas acessíveis e rápidas, pelo que aquando da elaboração das questões, a investigadora teve especial atenção ao conteúdo e à tipologia das mesmas. Nesta linha, foram tidas em conta as orientações de Moreira (2004) que defende a utilidade dos inquiridos puderem compreender eficazmente todas as questões. Para serem mais fáceis de analisar e de codificar, as respostas foram maioritariamente fechadas, em que o inquirido pôde ter acesso, por exemplo, à lista de respostas possíveis e às instruções de preenchimento. Tal como preconizam Ghiglione e Matalon (2005), procurou-se na formulação das questões que estas fossem de facto aplicáveis e fossem também ao encontro dos problemas apresentados na investigação.

Para a análise dos dados, optou-se por uma análise de teor misto, para se conseguir um estudo em que os dados quantitativos e qualitativos estivessem em correlação.

Procurou-se não dar primazia à frieza dos números, e, como advoga Lima (1997), escolhemos a conjugação entre o método quantitativo e qualitativa, pois é a forma mais apropriada para se compreender mais convenientemente a realidade que se pretende conhecer, compreender e estudar.

4. Instrumento de recolha de dados

4.1 O inquérito aplicado

Como foi anteriormente apresentado, a recolha de dados foi efetuada através do inquérito por questionário. Para aplicar estes inquéritos, foram efetuados pedidos de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos nesta investigação e à Direção do Agrupamento de Escolas de Maxial.

Registe-se que o mesmo foi realizado online, através da ferramenta Google Docs, através de registo em computador, num espaço recatado e com as condições necessárias para a reflexão, uma vez que foi realizado maioritariamente na Biblioteca da Escola Básica 2,3 de Maxial. Os alunos que responderam ao inquérito foram contactados através da investigadora ou através dos respetivos diretores de turma, a quem previamente foram explicados os objetivos do questionário, a hora e os locais para a sua realização, bem como a metodologia a ser seguida para o preenchimento do inquérito. Foi garantida a confidencialidade dos dados, assim como o anonimato dos alunos inquiridos.

O preenchimento do inquérito por parte dos alunos foi acompanhado pela investigadora, o que constituiu um fator facilitador, dado que permitiu o esclarecimento de eventuais dúvidas dos inquiridos.

O questionário foi aplicado em linha e foi dividido em seis secções: dados gerais; contexto; hábitos de leitura; vocabulário; leitura de textos I e II e questões finais.

As perguntas do questionário visavam:

- i) *A caracterização social do sujeito*, pretendendo-se saber: a idade a que pertenciam os inquiridos; o ano de escolaridade frequentado aquando da realização do questionário; as pessoas com quem viviam e o grau de escolaridade mais elevado das pessoas que habitavam com os alunos,

quer os seus pais (mãe e pai), quer outros familiares, como os avós e os tios, entre outros (perguntas nº 1, 2, 3 e 4).

ii) A *identificação dos antecedentes culturais /sociais que possam justificar desmotivação*: tendo-se perguntado a idade com que os inquiridos começaram a ler; se em criança alguém costumava ler para eles e se era costume oferecerem-lhes livros ilustrados na infância (perguntas nº 6, 7 e 8), para se tentar perceber se a prática da leitura de livros era prática usual nos lares dos inquiridos.

iii) A *identificação de hábitos de leitura pessoais e do contexto envolvente*, procurando-se inquirir que tipo de leitura faziam as pessoas que habitavam com os discentes (por exemplo, pais ou outros familiares). Na pergunta relativa a esta temática (pergunta nº 9) foram incluídas as hipóteses: livros, jornais, revistas, conteúdos de Internet, mensagens eletrónicas, outros ou ninguém tem o hábito de ler. Nesta linha, procurou-se perceber se os inquiridos, nos seus lares, tinham computador ou computador com acesso à Internet (pergunta nº 12), no sentido de se perceber se as novas tecnologias estavam presentes no quotidiano dos alunos e dos seus familiares, já que os estudos apontam para um aumento exponencial da sua utilização por parte das populações.

iv) Ainda relativamente ao contexto familiar, tentou-se perceber se existiam muitos ou pouco livros nos lares dos inquiridos e que tipo de livros existiam, no sentido de se avaliar a presença ou não de livros que potenciasssem a leitura recreativa dos alunos (perguntas nº 10 e 11).

v) O *comportamento face à leitura*: para averiguar a opinião dos discentes sobre a importância da leitura e perceber como eles encaram o ato de ler, tentou-se saber se os alunos inquiridos consideram a leitura uma obrigação, um prazer, um passatempo, uma forma de valorização ou uma forma de aprender (perguntas nº 13 e 14).

vi) Na mesma ótica, averiguou-se *o gosto pela leitura e pelos livros*, para se tentar aferir se o gosto dos nossos jovens pela literatura era diferente comparativamente ao gosto pela leitura em geral (perguntas nº 16 e 17).

Por último, tentou-se perceber se os alunos tinham hábitos de leitura consistentes, averiguando-se, desta forma, a quantidade de livros que estes leram nos últimos doze meses e as razões que os levaram a ler. (pergunta nº 18).

vii) A *autopercepção sobre a capacidade de leitura*: considerou-se importante saber se os discentes tinham uma boa opinião sobre o seu desempenho na leitura e se sentiam dificuldades quando liam, pois, como já foi referido neste trabalho, os investigadores defendem que os alunos com dificuldades no ato de ler podem ficar mais desmotivados perante a leitura (perguntas nº 19 e 20).

viii) O *reconhecimento de vocabulário*: neste setor, foram selecionados 28 vocábulos com diferentes graus de complexidade linguística, (ex: *português e convergência*), uma vez que se destinavam a alunos que frequentavam níveis diferentes de ensino e a faixas etárias distintas. Por outro lado, procurou-se escolher algumas palavras que fazem parte do quotidiano dos jovens inquiridos, como é o caso das palavras *acrescentar, sociedade, comercial, desenvolvimento, internacional, representar*, mas também outras que a nosso ver não fazem parte do dia a dia dos inquiridos, como por exemplo, as palavras *setentrional, suscetível e preceder*.

ix) A *leitura de textos – Texto 1*: o primeiro extrato selecionado pertence à obra *As aventuras de João Sem Medo*, de João Gomes Ferreira e faz parte dos livros recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, como leitura autónoma. Tratando-se de um livro de aventuras, é uma obra repleta de magia e que apela ao imaginário dos seus leitores, recheada de situações caricatas e cómicas que são, na maioria das vezes, do agrado dos alunos.

x) No segundo caso, o excerto faz parte da obra *Por Favor Acabem Com as Confusões*, da autora Rosie Rushton, que relata as vivências de um grupo de amigos muito divertidos que estão em permanente conflito com os seus progenitores. Procurou-se, desta forma, abranger algumas áreas de interesse dos adolescentes, como é o caso dos conflitos geracionais e o

seu desejo pela aventura e pelo desconhecido. Paralelamente, procurou-se selecionar dois textos com público-alvo distinto, já que o primeiro texto era mais direcionado para alunos mais novos, do 2º ciclo, e o segundo para o terceiro. Em termos de complexidade linguística, este segundo texto apresentava frases mais longas, estruturalmente e sintaticamente mais elaboradas. Neste domínio, depois de os alunos terem lido os textos, deveriam responder a questões que visavam averiguar se os inquiridos gostaram dos textos, se tiveram dificuldades em compreendê-los, se conheciam a maioria das palavras neles contidas e que palavras desconheciam nos mesmos, no sentido de se aferir a ligação entre a motivação para a leitura de um texto, as dificuldades de compreensão e do grau de conhecimento do significado das palavras contidas nesse texto.

xi) *A identificação de fatores que podem levar à desmotivação face à leitura*: uma vez que no presente trabalho se procuram abordar também questões relacionadas com o vocabulário e a complexidade linguística, nomeadamente perceber se a existência num texto de vocabulário complexo e elementos linguísticos mais complexos contribuem para a desmotivação dos alunos face à leitura, foram formuladas várias questões, tentando perceber se os alunos, perante dificuldades na compreensão de vocabulário, procuram ultrapassar essas dificuldades, tentando transformá-las em novo conhecimento, por exemplo, ao nível do vocabulário. Desta forma, os alunos foram inquiridos sobre a atitude tomada quando se deparavam num texto com uma palavra desconhecida e quando um parágrafo é muito longo e não percebem a informação neles contida (perguntas nº 30 e 31). Os discentes foram questionados igualmente se se sentiriam mais motivados para a leitura de um livro se os termos mais difíceis apresentassem o seu significado (pergunta nº 32). Por último, foram convidados a identificar as razões que os podem levar a desistir da leitura de um livro (pergunta nº 33).

Ressalta-se o facto de todas as questões pretenderem obter respostas que permitissem uma reflexão sobre hábitos de leitura e sobre o vocabulário como fator facilitador ou inibidor.

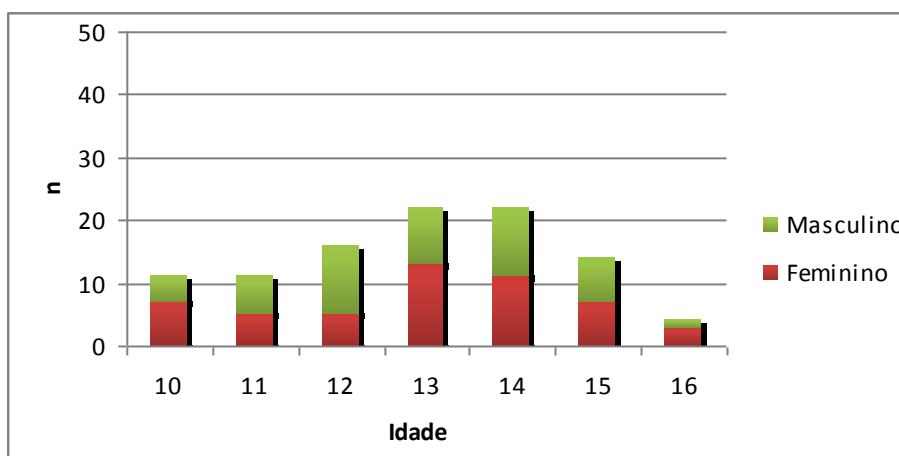
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Após a recolha dos dados, procedeu-se à análise de natureza quantitativa, em números absolutos. Uma vez que a amostra é constituída por 100 indivíduos, não se justifica estar a referir os resultados em termos percentuais, pois são iguais. De seguida, analisou-se o conteúdo, o que no entender de Bardin (1977), deve respeitar três fases: em primeiro lugar, a pré-análise, altura crucial para o investigador se organizar de acordo com os elementos que dispõe, nomeadamente documentos, formular objetivos e apresentar indicadores; de seguida, passa-se para a exploração do material recolhido e, por fim, a última fase que diz respeito à descrição, inferência e interpretação dos dados obtidos.

1. Caracterização social e cultural dos inquiridos e do agregado familiar

Dos 100 alunos inquiridos, 51 elementos pertenciam ao género feminino e 49 ao masculino, sendo que a maioria dos elementos do género feminino se situava na idade dos treze e catorze anos, enquanto os participantes pertencentes ao sexo masculino se dividiam entre a faixa etária dos doze e dos catorze anos.

Gráfico n°2: Distribuição da Idade e do Género da amostra

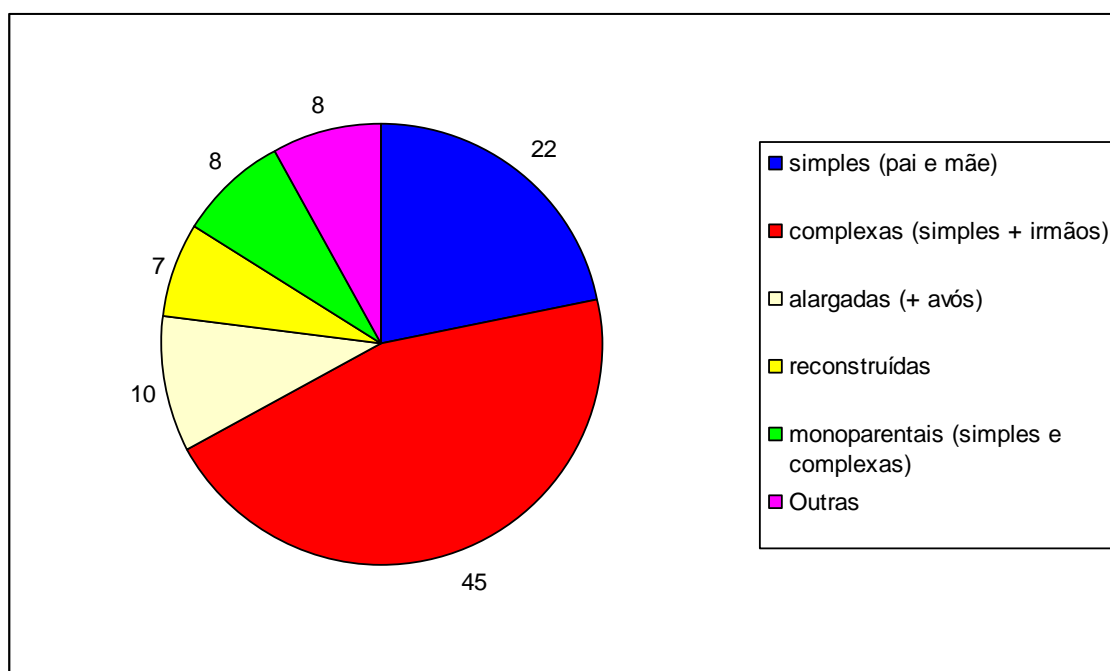


Relativamente à idade dos alunos, a maior incidência encontra-se nos treze e catorze anos, faixa etária compatível com a predominância de turmas pertencentes ao 3º ciclo no presente estudo. Salientamos igualmente que foi muito pouco relevante a existência de alunos com mais de 15 anos (no total 4).

No que diz respeito ao agregado familiar, para se agrupar e classificar os elementos dos agregados familiares dos informantes foram consultados dois instrumentos reguladores: os CENSOS 2011 (Instituto Nacional de Estatística)¹² e o PORDATA¹³. Desta forma, e dada a dimensão da amostra, optámos por fazer a sua divisão tendo em conta critérios sociais, económicos e afetivos.

Pela análise do gráfico nº3, concluímos que os agregados familiares em maior número são os que dizem respeito às famílias complexas (simples + irmãos) que são em número de 45, seguido de perto pelas famílias simples (pai e mãe), que são 22. Como se pode verificar, 67 dos inquiridos integra-se num tipo familiar clássico, constituído por pai e mãe (22) ou por pai, mãe e irmãos (45). Parece-nos também significativa a multitudine de agregados familiares diferentes, tendo particular relevo o agregado familiar onde estão presentes os avós (10).

Gráfico nº3: Composição e distribuição do agregado familiar da amostra



Analisando o grau de escolaridade dos pais dos alunos, constatamos que apenas 6 (mãe e pai) frequentaram o Ensino Superior. Parece-nos também que é de realçar o

¹² Consultado a 1 de fevereiro de 2013. Disponível em

http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

¹³ O PORDATA é um serviço de informações estatísticas e indicadores criado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, em 2009. Consultado a 1 de fevereiro de 2013. Disponível em <http://www.pordata.pt/>.

número ainda significativo de pais e de mães (15) que apresentam apenas a frequência do 1º ciclo do Ensino Básico, o que se enquadra nas características gerais dos pais que fazem parte do Agrupamento Escolar onde se desenvolveu esta investigação. O 2º ciclo (no caso das mães) e o 3º ciclo (no caso dos pais) aparecem-nos como os graus de escolaridade mais elevados. É ainda significativo o número de alunos que não tem conhecimento do grau de escolaridade do pai (18) ou da mãe (14).

Gráfico nº4: Grau de escolaridade do pai

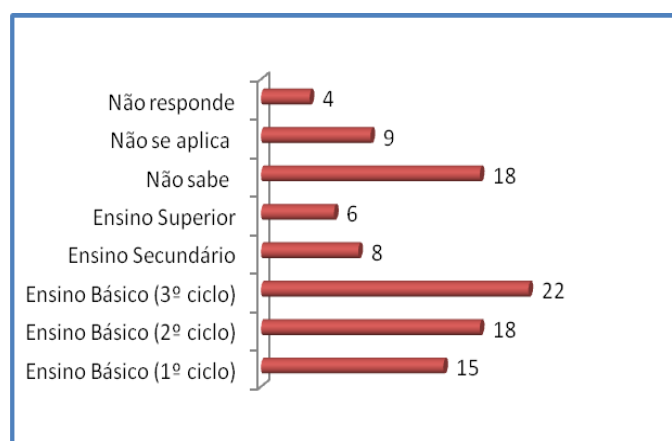
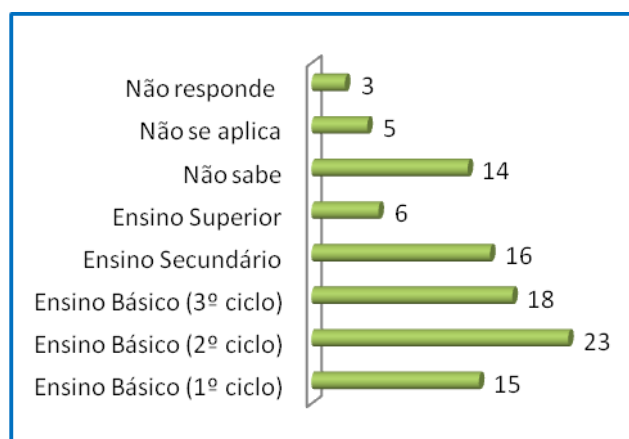


Gráfico nº 5: Grau de escolaridade da mãe



Foram ainda averiguados os dados sobre a situação familiar relativo a outros elementos que viviam com os inquiridos e os valores verificados não são muito distantes daqueles apresentados anteriormente, sendo que o nível de escolaridade que é indicado por um maior número de alunos é o 2º ciclo do ensino básico (23), seguido do 3º ciclo do ensino básico (18).

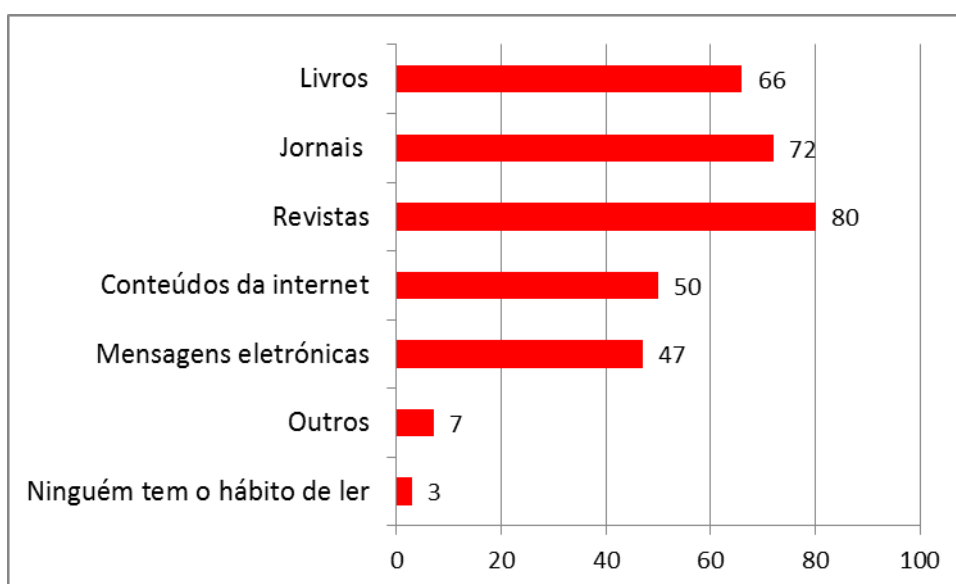
2. Motivação e hábitos de leitura pessoais e do contexto familiar

2.1. Hábitos de leitura

Muito embora o nível de escolaridade dos agregados familiares não ser muito elevado, ainda assim persistem alguns hábitos de leitura nos lares dos alunos.

Quando questionados sobre o tipo de leituras efetuadas pelos elementos do agregado familiar, verificamos que o valor mais alto registado relaciona-se com a leitura de revistas (80), seguido de perto pela leitura de jornais (72) e de livros (66). Parece-nos também relevante o número de pessoas que lê conteúdos da Internet (50), assim como o de pessoas que lê mensagens eletrónicas (47), o que deixa transparecer a influência crescente que os novos suportes informáticos têm nos lares portugueses.

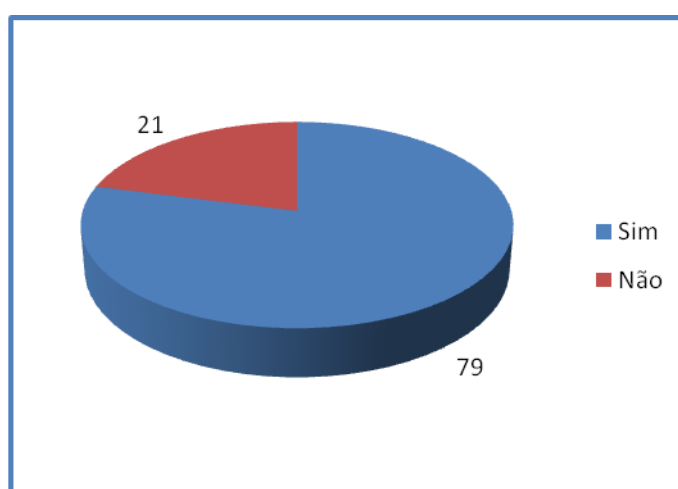
Gráfico nº6: Tipo de leituras dos elementos do agregado familiar



Do gráfico anterior, ressalta ainda o facto de que só uma ínfima parte afirma que ninguém tem o hábito de ler (3). Embora os livros não obtenham valores que os permitam colocar em primeiro lugar nas preferências de leitura, consideramos que se trata de um aspeto positivo a leitura de revistas, de jornais ou de outros suportes, pois significa que os cidadãos exercitam de alguma forma esta prática.

Pensamos que estes resultados podem estar relacionados com os hábitos “precoces” de leitura dos inquiridos, já que segundo os dados obtidos, à pergunta “quando eras criança costumavam ler para ti?” (pergunta nº 7) um número assinalável de respostas (79) foi afirmativo.

Gráfico nº 7: Número de alunos que ouviam ler em criança

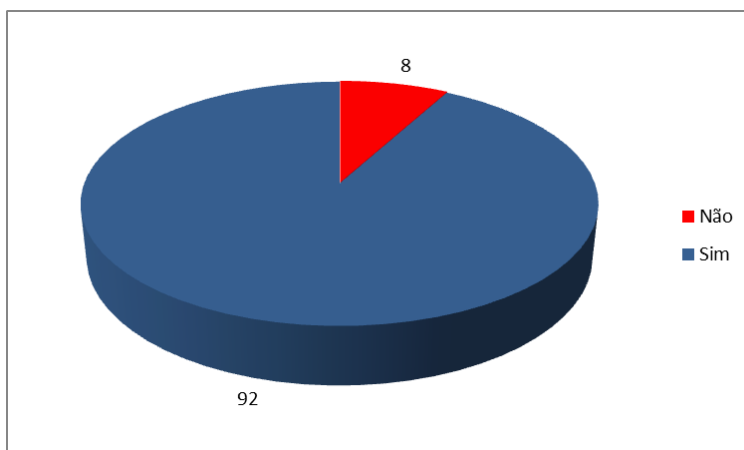


Estes valores são mais elevados do que aqueles verificados em outros estudos, como é o caso de Lages *et al.* (2007) que referem que 31% das crianças dos 1º e 2º ano de escolaridade não ouvem contar histórias lidas em casa.

A prática da leitura de histórias às crianças acarreta inúmeras vantagens para o desenvolvimento sustentado da competência da leitura, pois, como defende Morais (1997), este hábito permite aos seus ouvintes a aprendizagem através da própria estrutura da história e “das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas.”

As respostas positivas aumentam (para 92) quando é perguntado aos alunos se costumavam receber livros ilustrados em criança (pergunta nº 8), como se pode constatar pela leitura do gráfico nº 8.

Gráfico n°8: Número de alunos que recebiam livros ilustrados em criança

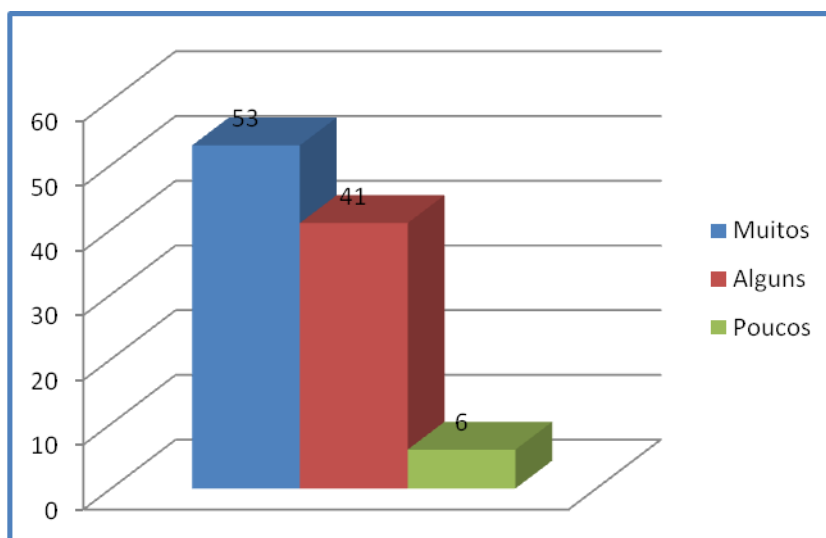


Sabe-se que aprender a gostar de ler é um processo moroso e que exige esforço tanto da criança-leitora como de quem a rodeia em termos educativos, já que os educadores devem promover constantemente o contacto com os livros e estar alerta para todos os sinais transmitidos pela criança no que diz respeito à sua relação com a leitura.

Será preocupante se a criança desde pequena não contactar com os livros precocemente e se entretiver apenas com as novas tecnologias, pois o seu gosto pela leitura mais dificilmente surgirá. É também natural que esta relação com os livros sofra variações com a idade, mas a criança deve perceber que a experiência com o universo da leitura permitir-lhes – á a descoberta de novos mundos e de novos conhecimentos. Seria interessante perceber se os adultos oferecem tantos livros durante a adolescência aos seus filhos como o faziam na infância.

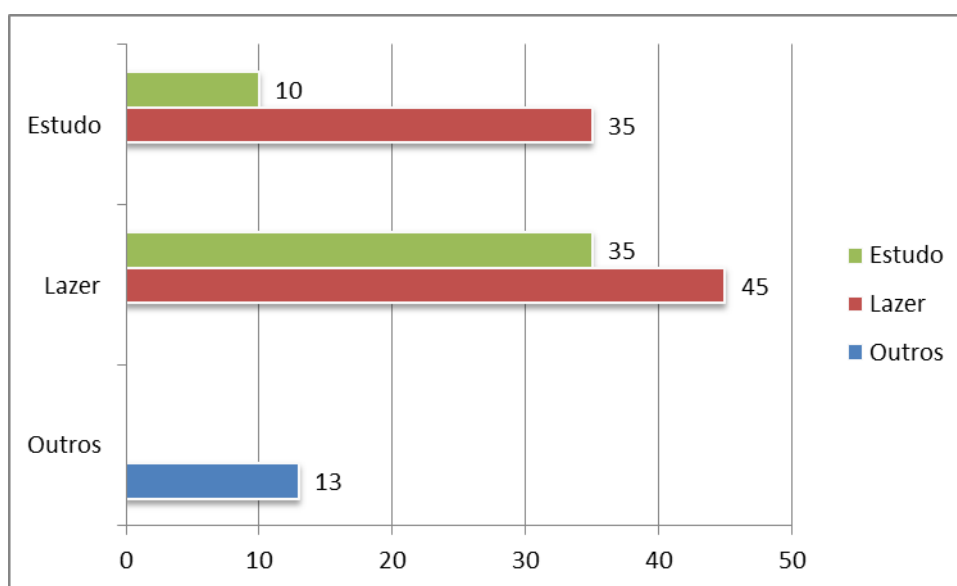
Por seu turno a questão n° 9 do questionário tenta recolher dados que nos permitam perceber que tipo de livros os estudantes têm disponíveis nos seus lares.

Gráfico nº 9: Existência de livros em casa



Os alunos consideram maioritariamente que nos seus lares existem muitos livros (53), embora a percentagem daqueles que respondem que têm apenas alguns livros também seja significativa (41). Relacionando com a questão nº 11, a maioria dos livros que os inquiridos têm em casa são de lazer, enquanto os de estudo são em menor número (gráfico nº 10). Pela análise do gráfico nº 10, verificamos que somente 10 estudantes indicam ter apenas livros de estudo em casa. Em contrapartida, 45 estudantes referem ter apenas livros de lazer. As restantes situações reportadas assinalam a existência de livros de tipologia mista.

Gráfico nº 10: Tipo de livros existentes em casa



Estes resultados, no entanto, não nos permitem perceber se estes dados estão diretamente relacionados com a escolaridade dos pais ou das pessoas que coabitam com os inquiridos, uma vez que seria expectável que dadas as suas fracas habilitações não existissem muitos livros. Ficou por determinar a quantidade efetiva de livros existentes, para se poder aferir se os inquiridos tinham todos a mesma perceção da noção de “muitos”, “alguns” e “poucos”.

É ainda de realçar o facto de se ter verificado que não há nenhum aluno que tenha mencionado a não existência de nenhum exemplar em casa, o que nos leva a concluir que a grande maioria das famílias tem contacto com livros e que esse facto pode contribuir para que os alunos que têm essa realidade desenvolvam o gosto pela leitura.

Como se sabe, o contacto precoce com os livros favorece o aparecimento dos bons leitores, pois se o aluno consegue aceder aos livros mais possibilidades vai ter de “se tornar um leitor assíduo ou de se interessar mais pela leitura do que uma criança que não consegue aceder facilmente aos livros, desde a primeira infância, dentro do seio familiar” (Sequeira, 2004). A criança aprende a comunicar e a falar através de um processo de socialização e de imersão linguística, uma vez que as pessoas à sua volta comunicam e falam com ela, ou seja, este processo de aprendizagem é potenciado por quem convive com a criança. Muitos autores apontam para o facto de os mais novos encararem os adultos como modelo, tentando reproduzir tudo o que eles fazem e dizem. Ora, se estes praticarem a leitura e a escrita, a criança sentir-se-á mais incentivada, estimulada e motivada para realizar estas atividades.

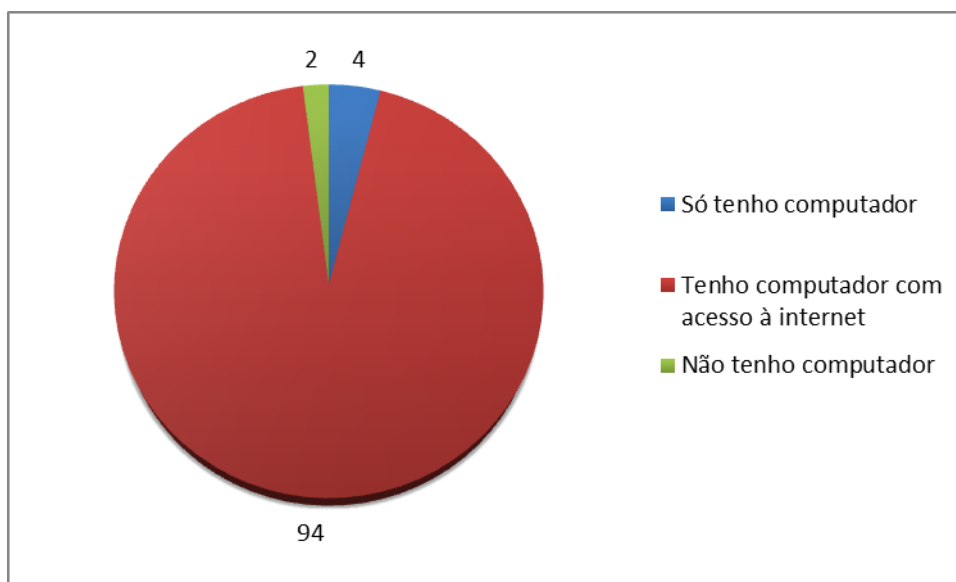
No estudo *Os Estudantes e a Leitura* (Lages *et al.*, 2007), os autores afirmam que são os “jovens que desde cedo tiveram contacto com atividades de leitura, proporcionadas pela família, aqueles que hoje em dia mais gostam de ler” e que

“É lícito pensar que em casas onde existam livros e o hábito da leitura entre os familiares, os filhos sejam incentivados a ler e ganhem esse mesmo gosto. O livro não é um objecto estranho, é algo que está próximo de si e do seu dia-a-dia.” (p.105)

No que diz respeito à existência de computadores em casa, a esmagadora maioria dos inquiridos (94) afirmou possuir nos seus lares computador com acesso à Internet, o que reforça a ideia de que cada vez mais os jovens têm ao seu dispor um manancial

de meios que, se por um lado pode contribuir para a sua formação, também pode constituir um polo de distração. Por outro lado, o número de utilizadores da Internet tem vindo a aumentar, embora Lages *et al.* (2007) refiram que se tem verificado um decréscimo do número de utilizadores na escola e na universidade.

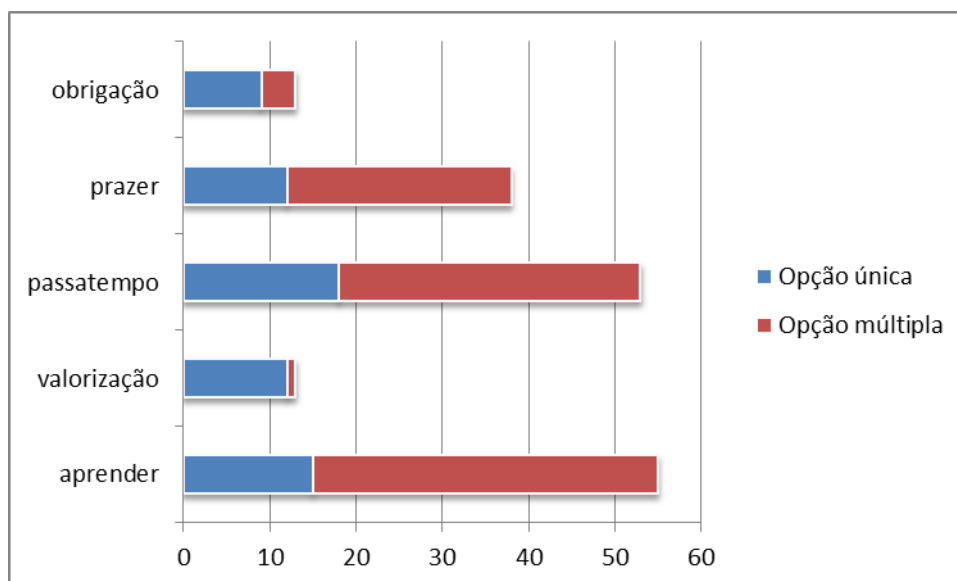
Gráfico nº 11: Existência de computador com acesso à Internet em casa



2.2. Motivação em relação à leitura

Questionados sobre a importância da leitura, os dados parecem apontar para a ideia de que os alunos têm consciência dessa importância no seu desempenho escolar, já que 55 referem-na como uma forma de aprender. No entanto, um número expressivo de respostas associa a leitura a um passatempo (53) e 38 dos inquiridos relaciona a leitura com o prazer.

Gráfico nº 12: O que representa a leitura para o inquirido



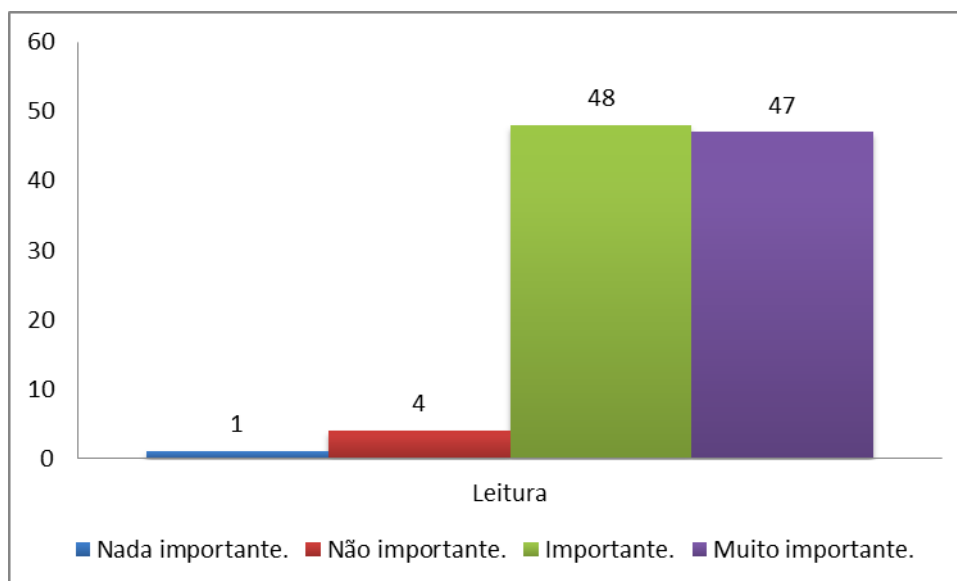
Salientamos o facto de a associação entre a variável *aprender* e outra opção múltipla ter sido aquela que obteve o resultado mais destacado.

Parece-nos interessante verificar que, juntando a variável *prazer* com a variável *passatempo* (consideradas isoladamente), os resultados obtidos são bastante interessantes, o que nos leva a concluir que um número considerável de alunos associa a leitura a um ato recreativo.

Pelo contrário, um número reduzido de alunos associa a leitura a uma *obrigação*, o que contraria a ideia de que os alunos consideram a leitura como um castigo, como referem alguns autores como Villardi (1997) que aponta para o facto de, conforme os alunos progredem de ano de escolaridade, a sua ligação com os livros diminui, pois existe “entre eles uma relação de enfado e desinteresse”.

Esta consciência é reforçada pelas respostas dadas à pergunta nº 13, em que a importância da leitura saiu consolidada, uma vez que 47 das respostas apontam para a opção “muito importante” e 48 para “importante” (gráfico nº 13).

Gráfico nº 13: Importância da leitura para o inquirido



Estes resultados parecem indiciar que os alunos inquiridos no decurso desta investigação têm com a leitura uma relação bastante positiva, o que vem confirmar alguns estudos realizados em Portugal, designadamente o já citado *os Estudantes e a Leitura* (Lages *et al.*, 2007).

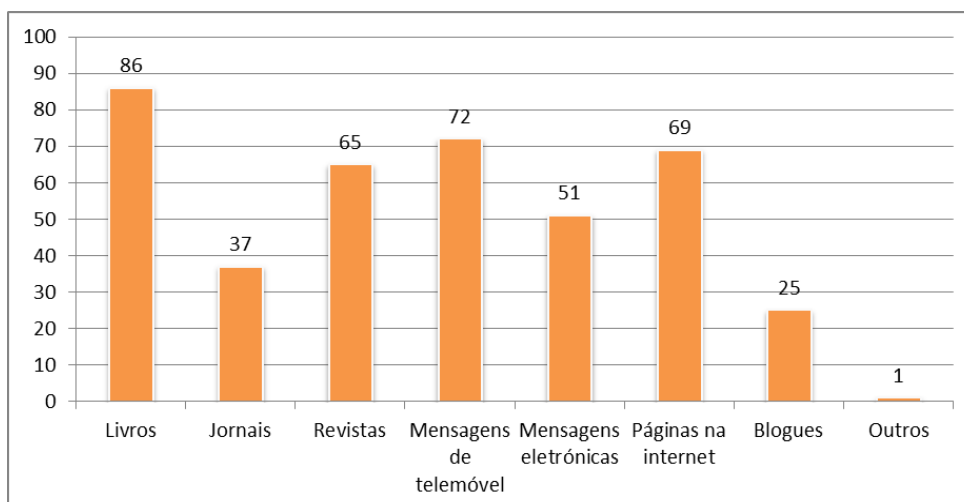
Parece-nos que a explicação para esta situação pode ser entendida à luz da nova filosofia que tem norteado a política educacional das nossas escolas, das medidas para o incentivo à leitura, como é o caso do PNL, as iniciativas das Bibliotecas Escolares e, como é evidente, do papel dos professores nesta tendência.

Não podemos esquecer que em contexto escolar a leitura é utilizada para numerosas situações e pode ser entendida como um meio ou como atividade, numa vertente mais funcional, como é caso da pesquisa de dados e informações e na resolução de problemas e numa vertente mais recreativa, associada à satisfação dos interesses dos indivíduos, que poderá acarretar um interesse e satisfação estéticos.

Esta perceção favorável que, maioritariamente, os alunos apresentam da leitura, no que concerne à contribuição positiva desta competência para a sua formação, fora corroborada por Gouveia (2009).

Essas respostas fornecem algumas pistas de como se pode efetivamente estimular o interesse pela leitura e formar bons leitores no espaço escolar. Afinal, entendemos a mediação de leitura como tarefa obrigatória e privilegiada da escola e dos professores.

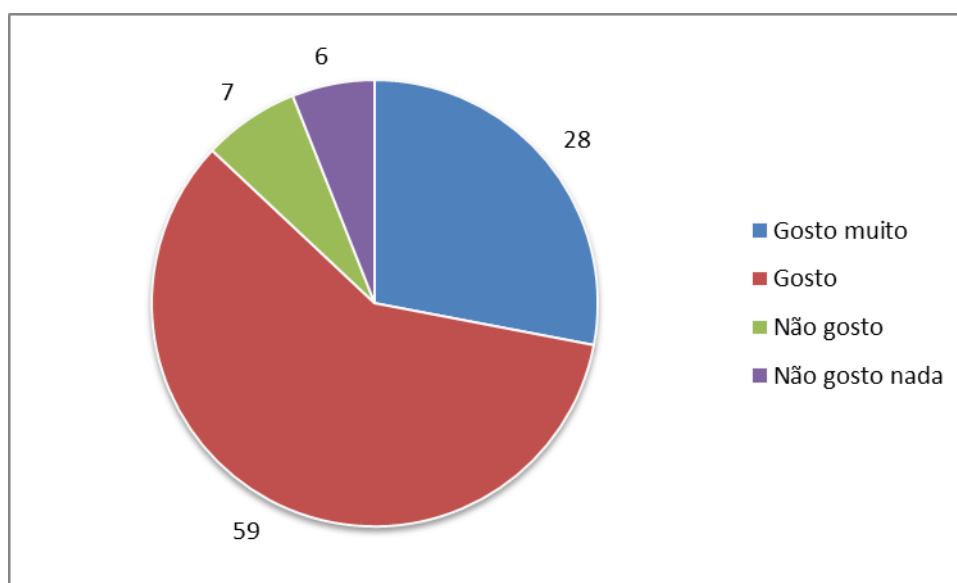
Gráfico nº 14: Tipo de documentos mais lidos pelos inquiridos



Em resposta à questão sobre o tipo de documentos que os inquiridos costumavam ler, verificou-se que os livros são apontados por um maior número de sujeitos. São, no entanto, os tipos de texto decorrentes do uso das novas tecnologias de comunicação que ganham maior expressão, veja-se, por exemplo, os valores obtidos para *mensagens de telemóvel*, *páginas na internet* e *mensagens eletrónicas* no gráfico nº 14. Note-se que a questão admitia respostas múltiplas.

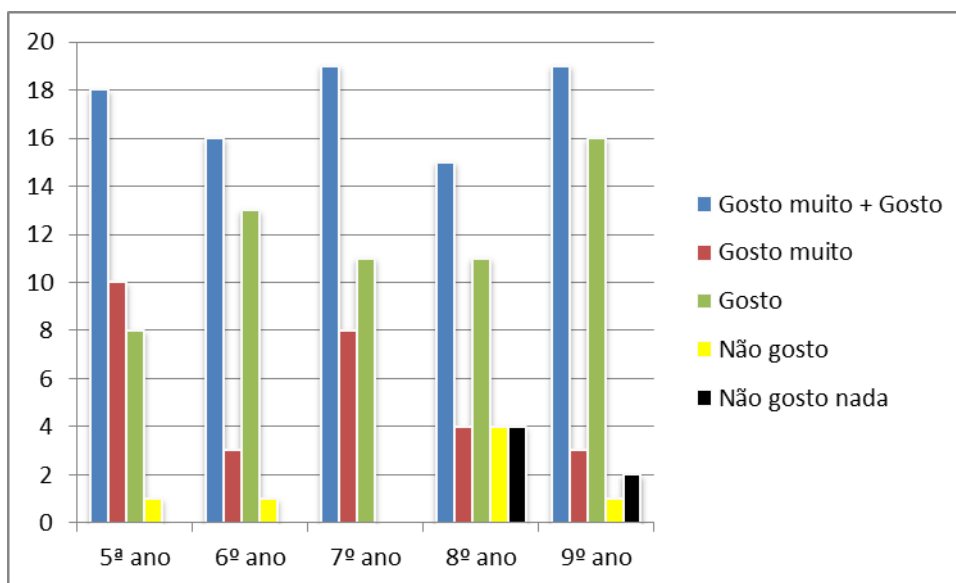
Numa tentativa de continuar a caracterizar a relação dos inquiridos com a leitura, tentou-se, através da questão nº 16, perceber em que medida ler constituía algo agradável.

Gráfico nº 15: Gosto pela leitura – resultados globais



Os resultados globais, apresentados no gráfico nº 15, evidenciam que a leitura é entendida, para a grande maioria da amostra (87), como algo agradável. Porém, este gráfico não nos dá indicações relativamente à distribuição destes resultados por nível de escolaridade, informação determinante para constatar a existência de uma tendência. Por esta razão, apresentam-se no gráfico nº 16 os mesmos valores distribuídos por nível de escolaridade.

Gráfico nº 16: Gosto pela leitura – resultados por nível de escolaridade



O gráfico nº 16 revela que o *gosto pela leitura* decresce do 7º para o 8º ano, tal como já se tinha verificado do 5º para o 6º ano, invertendo-se esta tendência no 9º ano. Note-se que, se adicionarmos os valores das respostas dadas às opções *Gosto* e *Gosto muito*, os valores atingidos no 7º e no 9º ano têm uma expressão relevante. Nos anos iniciais dos ciclos de aprendizagem (5º e 7º anos de escolaridade) os alunos manifestam um maior gosto pela leitura, ao contrário do que acontece nos anos intermédios. Parece-nos igualmente importante refletir sobre os resultados diferentes registados nos três anos referentes ao 3º ciclo: enquanto no 7º ano nenhum discente respondeu que *não gostava de ler* ou *não gostava nada de ler*, os alunos do 8º ano apresentaram os dados mais elevados nas variáveis *não gosto* e *não gosto nada* (4 alunos em cada). No entanto, este “gosto” pela leitura é reavivado novamente no 9º ano, uma vez que o número de alunos que afirma gostar de ler aumenta novamente. Na nossa opinião, a justificação para esta situação poderá passar pela existência de

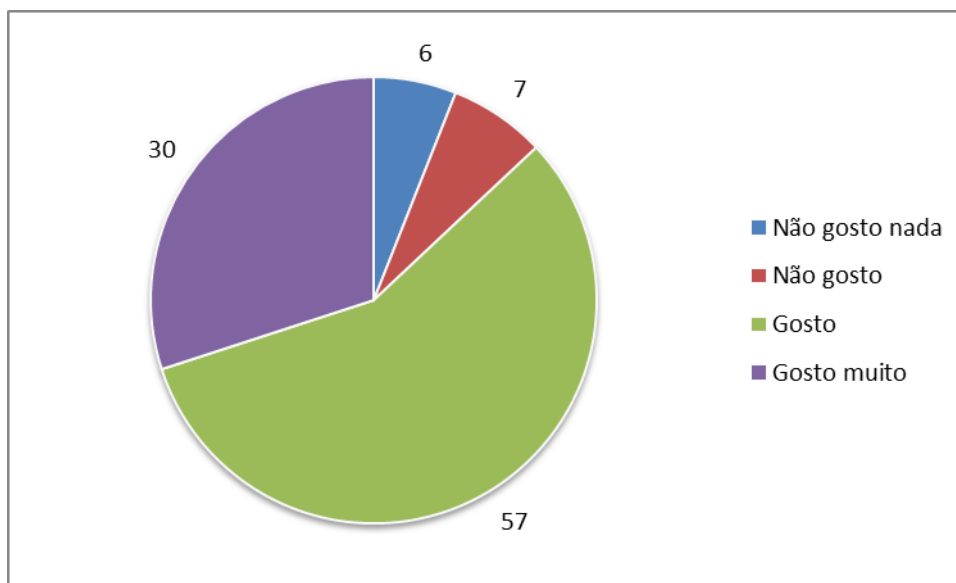
provas externas de avaliação a Português neste ano terminal de ciclo, o que leva os alunos a atribuírem um maior valor à importância da leitura e aos benefícios de um bom domínio dos mecanismos da leitura no seu desempenho escolar (apesar de este interesse poder passar não pelo gosto pela leitura recreativa, autónoma, mas pela leitura de diferentes tipos de livros).

Consideramos também marcante constatar que a repulsa pela leitura não é significativa em nenhum dos anos de escolaridade, pois apenas 7 alunos em todos os anos de escolaridade responderam que não gostavam de ler.

Esta questão leva-nos a refletir sobre a obrigatoriedade da leitura. Muitos autores defendem que é perigoso obrigar os alunos a lerem. Se estes ouvirem frases como “Tens de ler” e “Se não leres, não jogas computador nem vês televisão” podem criar no jovem a aversão pela leitura e não se conseguirá fomentar ou incutir –lhes prazer neste ato. Nesta perspetiva, Poslaniec (2006) sugere determinadas estratégias para se conseguir incutir o gosto pela leitura, nomeadamente: não obrigar as crianças a ler; sugerir um leque variado de livros, permitindo-lhes uma escolha que lhes agrade e não censurar as suas escolhas e, caso não seja da sua vontade, não as obrigar a apresentar ou falar sobre o que leram. Muito mais preocupante será se a leitura constituir um castigo.

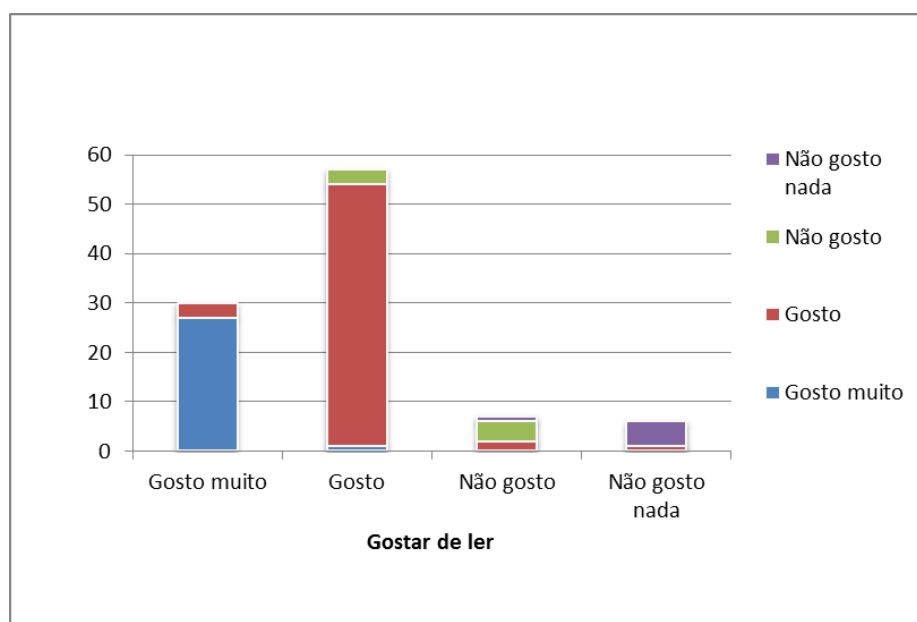
Após a questão de carácter mais geral sobre o gosto pela leitura, decidiu-se introduzir no questionário uma questão que possibilitasse ter um refinamento que nos permitisse começar a apreender causas para a existência de uma eventual desmotivação para a leitura. Nesta perspetiva, os alunos foram questionados diretamente sobre o gosto pela leitura de livros, uma vez que gostar de ler não significa necessariamente gostar de ler livros.

Gráfico nº 17: Gosto pela leitura de livros



A maioria da amostra manifestou gostar de ler livros, como se pode observar pela análise do gráfico nº 17. Ao cruzarmos os resultados das questões sobre o *gosto pela leitura* e o *gosto pela leitura de livros*, verificamos que são os mesmos indivíduos que dizem ter gosto pela leitura que afirmam também gostar de ler livros (ver gráfico nº 18). Os resultados são equivalentes para quem não gosta de ler, que refere também não gostar de livros. Alguns valores absolutamente residuais apontam para a existência de indivíduos que gostam de ler mas não gostam de ler livros e de indivíduos que não gostam de ler mas gostam de ler livros.

Gráfico nº 18: Gostar de ler *versus* Gostar de ler livros



Outro dado a nosso ver relevante é o número reduzido de alunos que responderam que não gostavam nada de ler, nem gostavam de ler livros. Estes resultados fazem-nos pensar que os alunos inquiridos têm uma relação positiva com a leitura em geral e com os livros, o que nos conduz à afirmação produzida por Barroco (2004) que defendeu que não está muito correto dizer que se está a verificar a “morte do livro”.

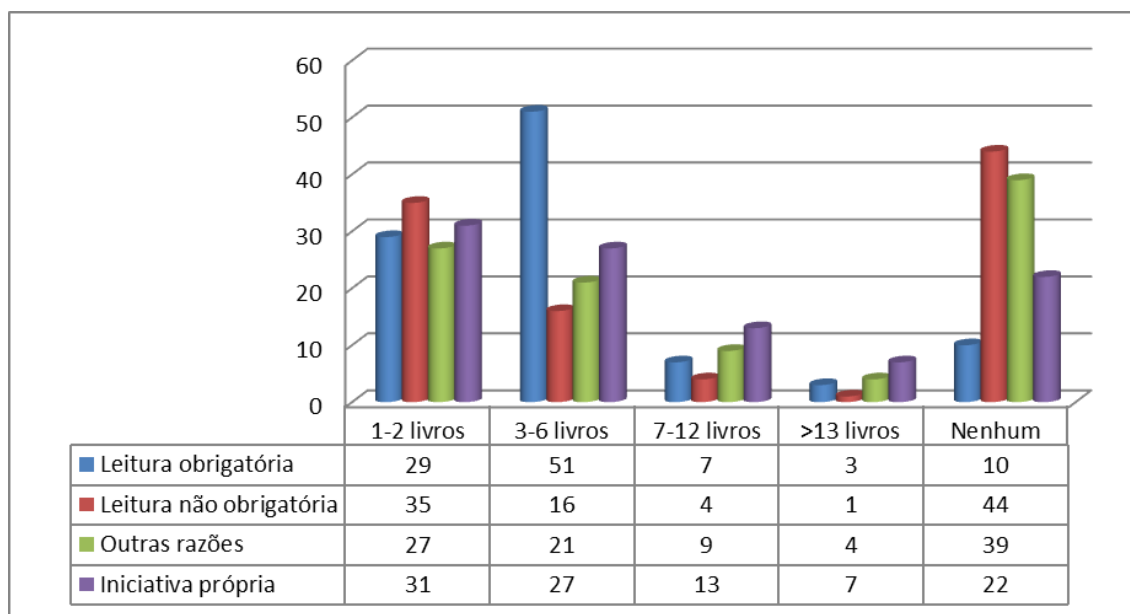
A leitura de textos literários pode acarretar muitas dificuldades para os leitores. Sabe-se que o texto literário é construído de mensagens implícitas, de ambiguidades, o que pode constituir um grande obstáculo para as crianças ou jovens que não estão preparados para desmontar as situações novas que este tipo de texto pode proporcionar e descodificar a sua mensagem. É necessário, pois, que o leitor amplie o que Fish (1994) chamou de “comunidades interpretativas”, no sentido de alargar as suas experiências comunicativas e conhecimentos, levando-o a apreciar a beleza do texto literário.

Tentámos igualmente perceber a quantidade de livros lidos no último ano e também as razões que levaram os alunos à leitura.

Os dados mais relevantes prendem-se, quanto a nós, com o número considerável de livros que os alunos afirmam ter lido, como a seguir se vai discriminar. Paradoxalmente, é também notório que um número considerável de discentes, mesmo com a existência de leitura obrigatória, não leu qualquer livro nos últimos doze meses (10). Este panorama é mais preocupante quando se trata da leitura não obrigatória, uma vez que os resultados apontam para 44 alunos que não fizeram qualquer leitura de livros.

Estes resultados são corroborados por Freitas e Santos (1992) que, tendo como base um estudo efetuado, concluíram que se verifica alguma “resistência à leitura de livros”, o que não acontece com a leitura na sua globalidade.

Gráfico nº 19: Número de livros lidos nos últimos 12 meses e razões associadas a essa leitura

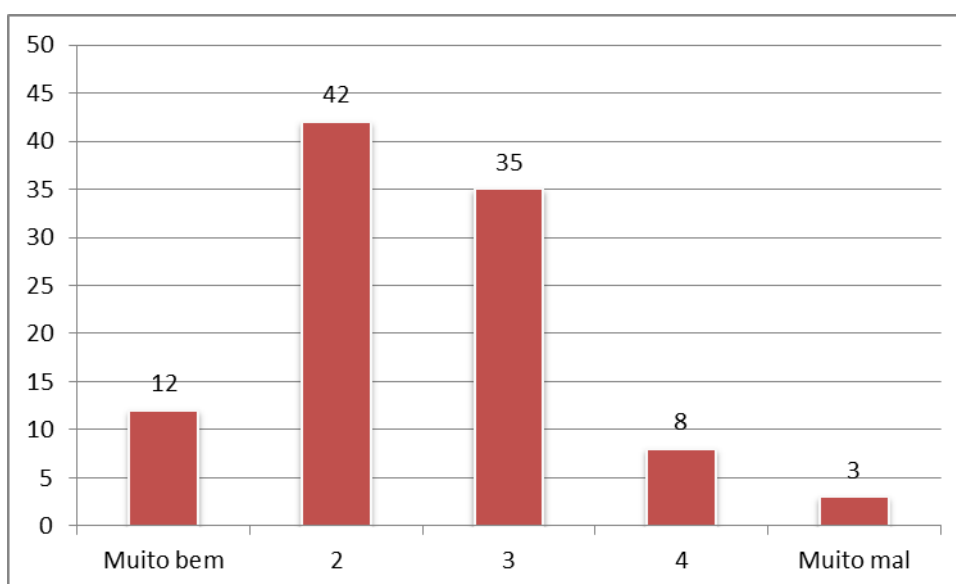


Os resultados apontam para que os inquiridos façam sobretudo leituras relacionadas com a escola quando estas são obrigatórias, pois a quantidade de sujeitos que indica não ter realizado qualquer leitura não-obrigatória relacionada com a escola é de 44. São também muitos (39) os alunos que referem não ter feito qualquer leitura no último ano por razões não relacionadas com a escola. Apesar destes resultados pouco animadores, há a salientar a quantidade de alunos que, por iniciativa própria, leram livros não relacionados com a escola.

A justificação para os últimos resultados apresentados, pode, a nosso ver, prender-se com a influência das várias iniciativas de promoção da leitura em vigor nas escolas pertencentes ao Agrupamento onde decorreu o presente estudo. Essas iniciativas passam, por exemplo, por um forte investimento nas atividades ligadas à leitura desde o jardim de infância até ao 9º ano, como é o caso de inúmeras iniciativas levadas a cabo, como é o caso dos Baús de Leitura, Concursos de Leitura, Semanas de Leitura, entre outras atividades. Por outro lado, nos 2º e 3º ciclos, ao nível da disciplina de Português nos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico da Escola Básica 2, 3 de Maxial, está prevista a leitura de livros inseridos ou não no PNL, através da apresentação de um Contrato de Leitura em todos os períodos letivos, que faz parte da avaliação dos alunos na disciplina.

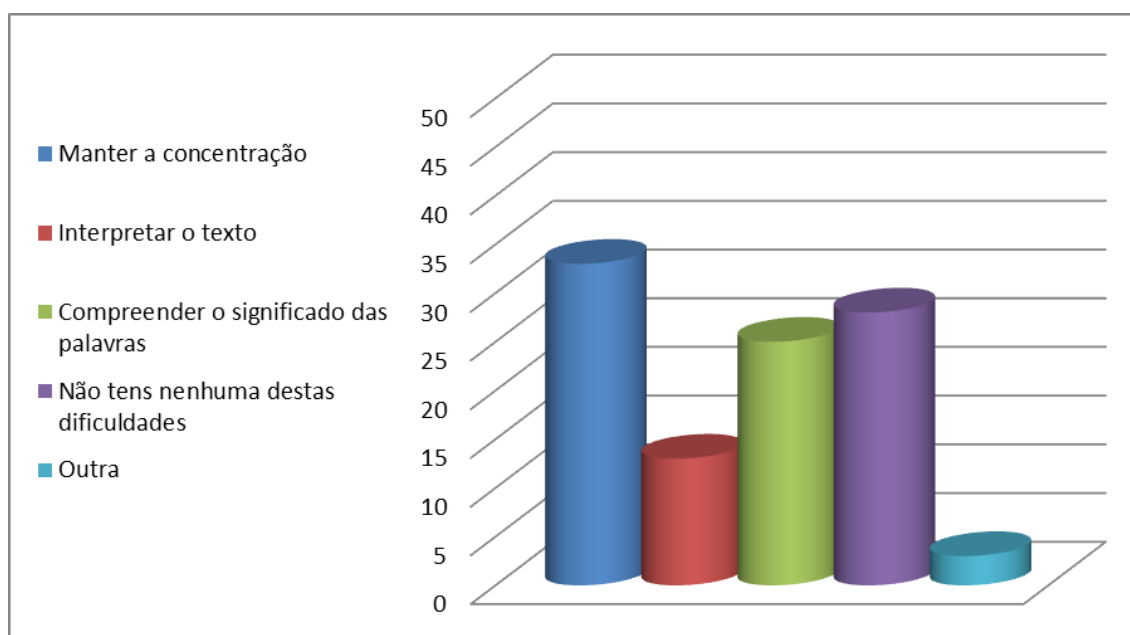
Um dos fatores que pode perturbar mais a apetência pela leitura está intrinsecamente ligada à performance do ato de ler, ou seja, ao sucesso no exercício da competência de leitura. Este sucesso pode ser entendido em duas vertentes: a vertente do outro, ou seja, como é que alguém que está, por exemplo, a ouvir o sujeito ler em voz alta avalia essa leitura; e a vertente de si próprio, isto é, qual é a auto percepção que o sujeito tem da sua competência de leitura. Neste sentido, tentámos compreender em que medida a amostra se autoavalia (em termos gerais). Para tal foi apresentada uma questão em formato de escala, com cinco opções, na qual os inquiridos teriam que situar a sua autoavaliação.

Gráfico n° 20: Autoavaliação da competência de leitura



O gráfico n° 20 mostra que uma maioria relevante dos inquiridos (54) considera que a sua competência de leitura se situa acima da posição média na escala proposta. Somente 11 estudantes situam a sua performance numa posição abaixo da média. Neste estudo, interessava-nos também perceber quais eram as dificuldades que os alunos sentiam quando estavam a ler e os resultados levam-nos a concluir que existem dois grandes entraves: *manter a concentração* (33) e *compreender o significado das palavras* (25). Contudo, muitos alunos também afirmaram que não possuíam nenhuma destas dificuldades (28).

Gráfico nº 21: Dificuldades na leitura



Analisando esta problemática, no entender de Sim-Sim (1997), para existir uma leitura eficaz é necessário existir a extração do significado e, por consequência, a apropriação da informação veiculada pela escrita, dependendo, entre outros fatores do nível da compreensão do leitor. Por outro lado, é importante haver rapidez na decifração e eficácia na extração do significado das palavras lidas, como defende Sim-Sim (idem). Se este processo é moroso, pode existir desistência por parte do leitor.

3. Reconhecimento lexical, leitura de textos e compreensão de vocabulário

3.1. Reconhecimento lexical

Assumindo a importância do reconhecimento lexical para a leitura, decidiu-se apresentar aos alunos um conjunto de palavras que, na sua grande maioria, fazem parte do vocabulário específico das disciplinas dos alunos e situam-se em diferentes patamares de frequência de ocorrência na língua (ver quadro nº 2). Pretendia-se, deste modo, perceber se os alunos reconheciam as palavras, mas também se conheciam o seu significado.

Numa análise global, grande parte dos alunos conseguiram identificar as palavras e afirmaram conhecer o seu significado. Com efeito, 12 das 20 palavras apresentadas

obtiveram mais de 80 respostas na opção 1, o que indica que os alunos afirmaram reconhecer quer a sua forma quer o seu significado. Neste grupo de palavras, todas, à exceção das palavras *soar* e *metáfora*, se situam no patamar de frequência entre as 10001 e as 31622 ocorrências (conforme consulta efetuada no Léxico Multifuncional Computorizado do Português Contemporâneo). Esta situação pode ter as seguintes interpretações: no caso da palavra *soar*, no nosso entender, os inquiridos devem ter feito confusão com uma outra palavra muito parecida com esta, ou seja, *suar* (que significa transpirar), que em termos gráficos é muito parecida com a anterior e que faz parte do léxico quotidiano dos alunos; no que concerne à palavra *metáfora*, este recurso expressivo é estudado pelos alunos desde o 2º ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Português, sobretudo quando é abordado o texto poético e também é utilizado frequentemente em questionários e testes de avaliação nesta disciplina, o que pode justificar o reconhecimento da palavra.

Do lado oposto, na opção 3 (não conheço a palavra), nenhuma palavra foi referida pela totalidade dos alunos. As palavras *suscetível*, *convergência*, *setentrional* e *recluso* registaram valores de não reconhecimento entre 24 e 68, o que não representa uma surpresa, sobretudo se considerarmos os níveis de ocorrência destas palavras na língua portuguesa (entre 101 e 1000).

Quadro nº 2: Reconhecimento lexical

PALAVRAS	1 - CONHEÇO A PALAVRA E O SEU SIGNIFICADO (n)	2 – CONHEÇO A PALAVRA MAS NÃO CONHEÇO O SEU SIGNIFICADO (n)	3 – NÃO CONHEÇO A PALAVRA (n)	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA NO LMCPE
português	99	0	1	10001-31622
sociedade	94	4	2	10001-31622
representar	95	4	1	10001-31622
internacional	89	5	6	10001-31622
sistema	91	8	1	3163-10000
destaque	87	13	0	3163-10000
desenvolvimento	95	4	1	3163-10000
edição	81	17	2	3163-10000
acrescentar	97	2	1	1001-3162
comercial	87	11	2	1001-3162
suscetível	14	46	40	317-1000
convergência	17	49	34	101-316
preceder	32	52	16	101-316
setentrional	3	29	68	101-316
ditadura	60	37	3	101-316
recluso	43	33	24	101-316
colonial	50	37	13	101-316
soar	86	13	1	101-316
metáfora	85	14	1	101-316
saneamento	54	34	13	101-316

3.2. Leitura de textos e compreensão de vocabulário

No que diz respeito à leitura de textos e comparando o gosto manifestado pelos dois textos apresentados (perguntas nº 22 e nº 26), percebe-se que os alunos apreciaram mais o primeiro texto, embora os resultados estejam muito próximos, o que nos leva a concluir que o gosto pelos dois textos é idêntico, como podemos constatar pelos dados a seguir apresentados, nos quadros nº 6 e nº7.

Quadro nº 3: Gosto pelo Texto I

Não gostei nada	1	2	3	4	5	Adorei
	3	13	43	27	14	

Quadro nº 4: Gosto pelo Texto II

Não gostei nada	1	2	3	4	5	Adorei
	3	15	39	31	12	

Os dois textos agradaram aos alunos, possivelmente porque visavam assuntos do interesse dos alunos, pois, tal como afirma Solé (2000: 36): “Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que ler ...”.

Quando questionados sobre as dificuldades sentidas na compreensão dos dois textos, os dados obtidos são animadores, pois apenas 3 dos inquiridos manifestaram muitas dificuldades nos dois textos. No entanto, consideramos que a existência de 16 alunos que manifestaram dificuldades em compreender o texto (níveis 4 e 5 da escala) é preocupante, sobretudo no que diz respeito ao Texto I, dado tratar-se de uma leitura considerada acessível e indicada para a faixa etária dos inquiridos. Paradoxalmente, os inquiridos mostraram ter percebido um maior número de palavras no segundo texto do que no primeiro, tal como se poderá verificar adiante.

Gráfico n° 22: Dificuldades na compreensão do Texto I

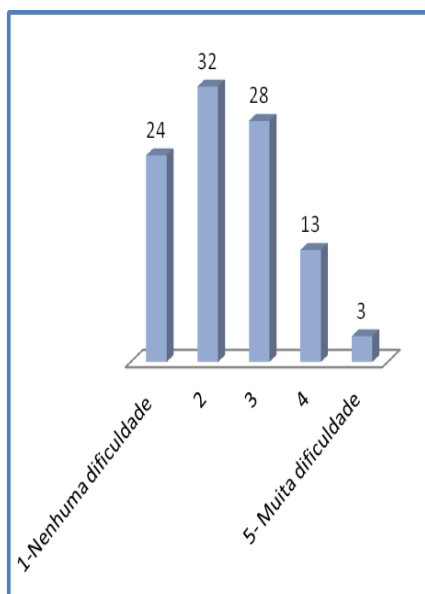
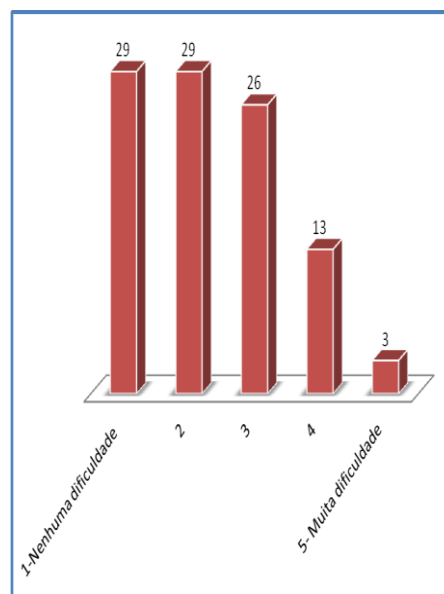
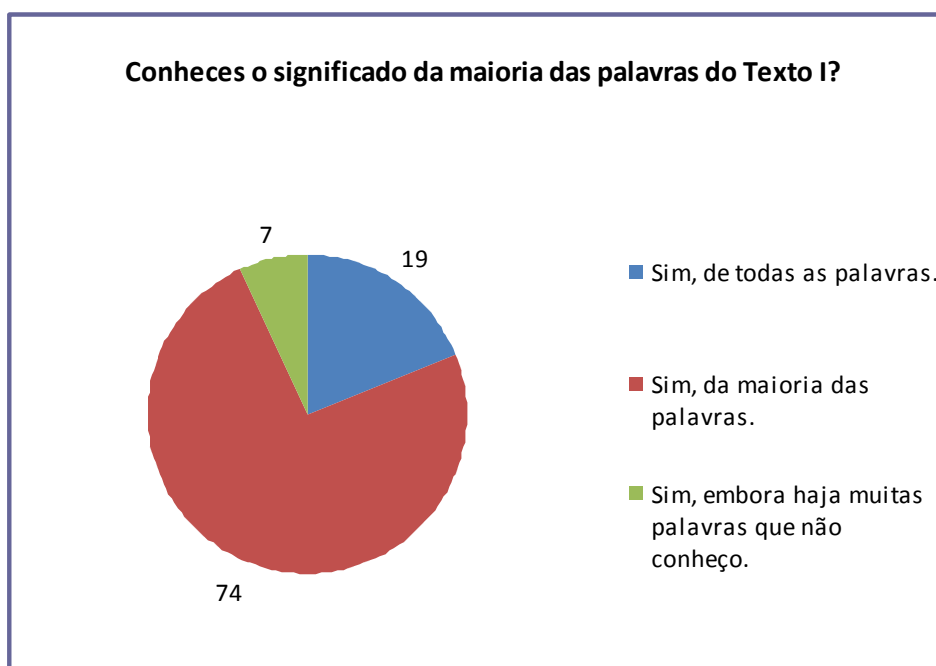


Gráfico n° 23: Dificuldades na compreensão do Texto II



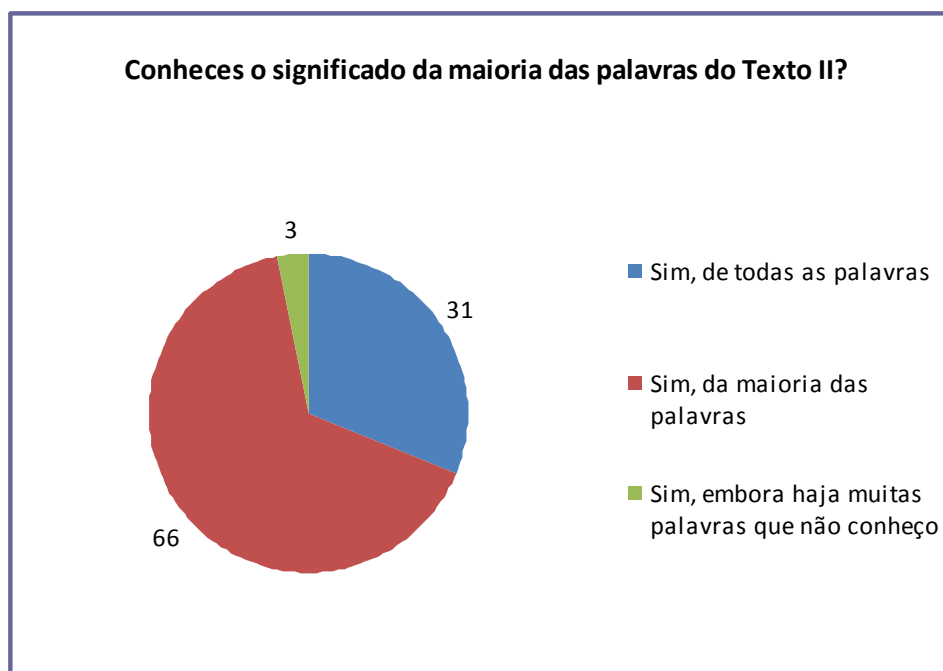
Relativamente ao conhecimento do significado das palavras dos textos, observa-se que a maioria dos inquiridos refere conhecer a maioria das palavras ou todas as palavras do Texto I (gráfico n° 24).

Gráfico n° 24: Compreensão das palavras do Texto I



Resultado semelhante foi obtido quanto ao Texto II, como se pode verificar através da leitura do gráfico nº 25.

Gráfico nº 25: Compreensão das palavras do Texto II



Estabelecendo uma ligação entre os dados obtidos nas questões nº 23 (Tiveste dificuldade em compreender o Texto I?), nº 24 (Conheces o significado da maioria das palavras do Texto I?), nº 27 (Tiveste dificuldade em compreender o Texto II?) e nº 28 (Conheces o significado da maioria das palavras do Texto II?) concluímos que os inquiridos têm a perceção de compreenderem os textos, apesar de não conhecerem o significado de alguns vocábulos. O aluno-leitor foi capaz de fazer a separação dos elementos essenciais dos acessórios com eficácia, compreendendo a mensagem global do texto. Estamos perante um leitor ativo, que na opinião de Gonçalves (s.d)¹⁴ é

“capaz de construir e reconstruir o significado do texto à medida que o lê, através da integração das novas informações com os conhecimentos prévios a elas relacionados,

¹⁴ In Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino” <http://www.rieoei.org/rie46a07.htm> , consultado em 26 de agosto de 2013.

do ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através dum controlo consciente do acto de leitura”.

Todavia, esta análise tem um carácter subjetivo, pois não foram utilizados quaisquer instrumentos de verificação de compreensão do texto.

No Texto I, houve um leque alargado de vocábulos desconhecidos que foram apontados pelos alunos, como podemos verificar no quadro nº5, embora a maioria dos discentes tenha afirmado que conhecia a maioria dos significados dos vocábulos do excerto apresentado.

Quadro nº 5: Palavras desconhecidas - Texto I

PALAVRAS	n	PALAVRAS	n
esbaforido	44	limos	4
orla	32	fenómeno	4
fincar	17	plena	3
penetrou	15	persistência	3
trouxa	14	nado	2
esverdinhado	10	alcançaria	2
dilatava-se	9	hesitou	2
crente	9	apetecido	1
despendesse	6	diabril	1
renunciou	5		

As palavras mais referidas foram **esbaforido** (44), **orla** (32) e **fincar** (17); sobretudo as palavras **esbaforido** e **trouxa** são vocábulos que pertencem a um universo mais popular e até regional, o que pode ser a causa para o desconhecimento por parte dos discentes. Salienta-se a grande quantidade de formas verbais referidas pelos alunos, as quais, apesar de pertencerem a verbos conhecidos, aparecem conjugados em tempos e modos verbais que são pouco utilizados por adolescentes no seu quotidiano, como é o caso do Pretérito Imperfeito do Modo Conjuntivo.

Fazendo uma verificação da frequência de ocorrência na língua portuguesa das palavras do Texto I que foram referidas como tendo um significado desconhecido para os inquiridos, constatamos (ver quadro nº 6) que estas se integram nos patamares mais baixos de frequência de ocorrência.

Quadro nº 6: Frequência de ocorrência das palavras desconhecidas - Texto I

PALAVRAS	n	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA NO LMCPE
esbaforido	44	11-31
orla	32	101-316
fincar	17	32-100
penetrou	15	32-100
trouxa	14	32-100
esverdinhado	10	11-31

Estas palavras são em muito maior número relativamente ao Texto II: enquanto no primeiro caso foram referenciados 19 vocábulos, no segundo foram mencionados apenas 10, destacando-se a palavra *dissertações* que aparece destacada em primeiro lugar. Esta situação pode ter como justificação o facto de no primeiro texto aparecerem vocábulos que, na sua maioria, são pouco utilizados por estes alunos ou por serem pouco usuais na região ou no seio familiar dos inquiridos cuja maior parte dos elementos não possui formação superior. Em segundo lugar nesta lista aparece a palavra *progenitor* referida por 6 dos alunos. Ambas as palavras se situam no patamar de frequência de ocorrência 32-100, o que é revelador da sua baixa frequência de ocorrência na língua portuguesa.

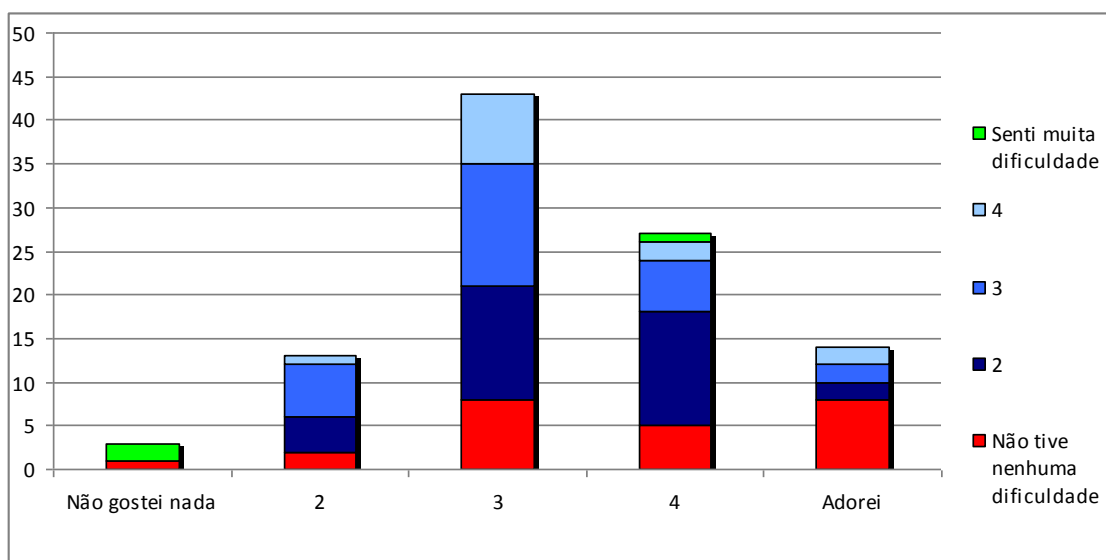
Quadro nº 7: Palavras desconhecidas - Texto II

PALAVRAS	n
dissertações	58
progenitor	6
detinha	5
benefício	3
óbvios	3
tensa	2
Austen	2
evidentemente	1
embaraçavam	1
carpete	1

No sentido de tentar perceber se *gostar de ler um texto* pode ou não estar relacionado com as dificuldades sentidas na sua interpretação, cruzámos os resultados das questões nº 22 (Gostaste de ler o texto I?) e nº 23 (Tiveste dificuldade em compreender o texto I?) e das questões nº 26 (Gostaste de ler o texto II?) e nº 27 (Tiveste dificuldade em compreender o texto II?).

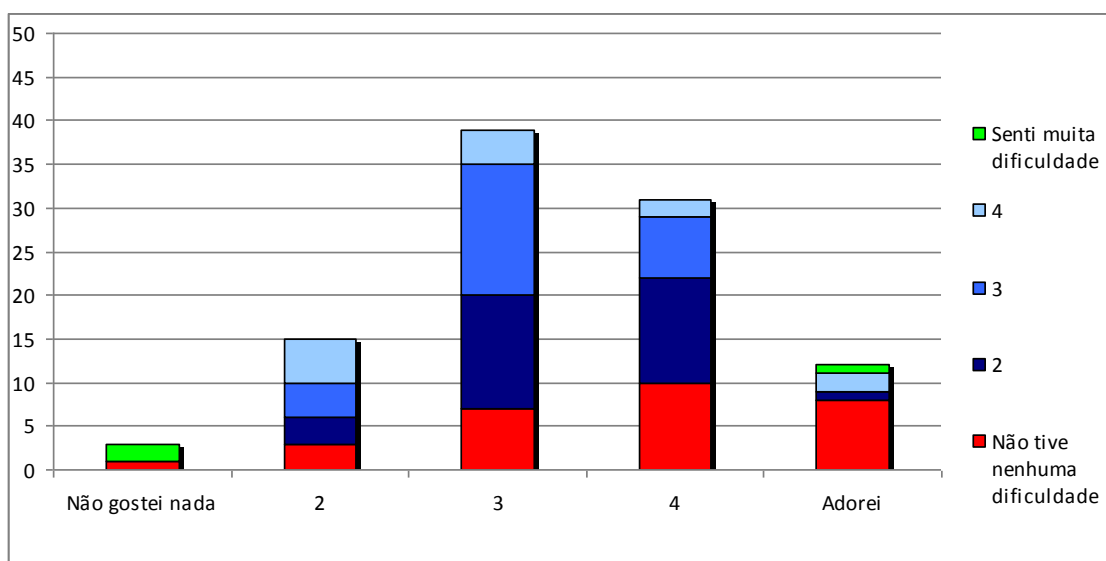
Chegámos à conclusão de que os alunos, na sua maioria (84), indicaram as opções 3, 4 e 5, da escala de avaliação proposta, manifestando que gostaram do Texto I e que não sentiram dificuldades em compreender a sua mensagem, uma vez que também 84 dos inquiridos situaram as suas respostas nos níveis 1, 2 e 3 da escala da questão 23.

Gráfico nº 26: Texto I – Gostar de ler *versus* Dificuldade na compreensão



No que se refere ao Texto II, os resultados parecem ser semelhantes aos que foram registados para o Texto I. Na verdade, 82 dos alunos assinalaram as suas respostas nos níveis 3, 4 e 5 da escala da questão nº 26, o que significa que uma grande maioria da amostra gostou de ler o texto. Quando questionados sobre dificuldades na compreensão do Texto II, 84 dos inquiridos situaram as suas respostas nos níveis 1, 2 e 3, revelando não terem sentido particulares dificuldades na sua interpretação.

Gráfico nº 27: Texto II – Gostar de ler *versus* Dificuldade na compreensão

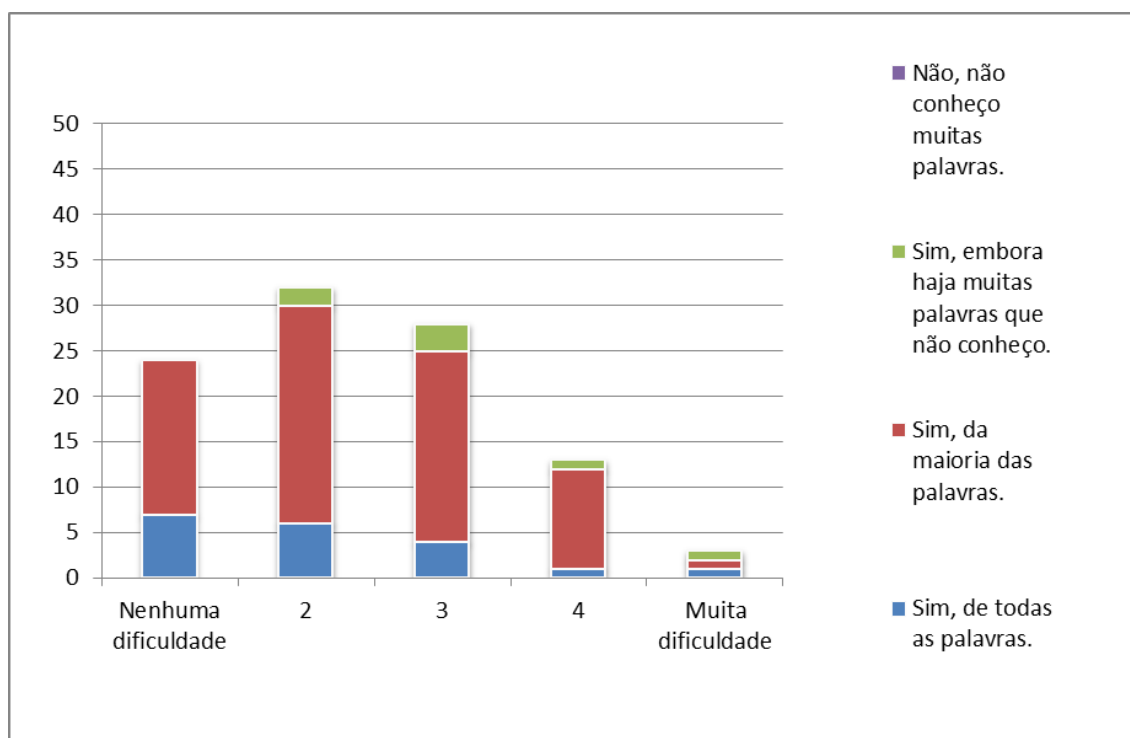


A análise dos gráficos nº 26 e nº 27 salienta ainda alguns comportamentos que nos parecem residuais e que não vão ao encontro da maioria das respostas, nomeadamente existem estudantes que:

- manifestaram não ter tido nenhuma dificuldade na compreensão do texto embora não tenham gostado nada do mesmo;
- indicaram ter sentido muita dificuldade na leitura do texto e ainda assim assinalaram as opções mais próximas do extremo da escala “Adorei”.

Em seguida, tentámos indagar se havia alguma correlação entre a dificuldade em ler os textos I e II e o reconhecimento de vocabulário, o que corresponde ao cruzamento das questões nº 23 (Tiveste dificuldade em compreender o texto I?) e nº 24 (Conheces o significado da maioria das palavras do texto I?), e as questões nº 27 (Tiveste dificuldade em compreender o texto II?) e a pergunta nº28 (Conheces o significado da maioria das palavras do texto I?).

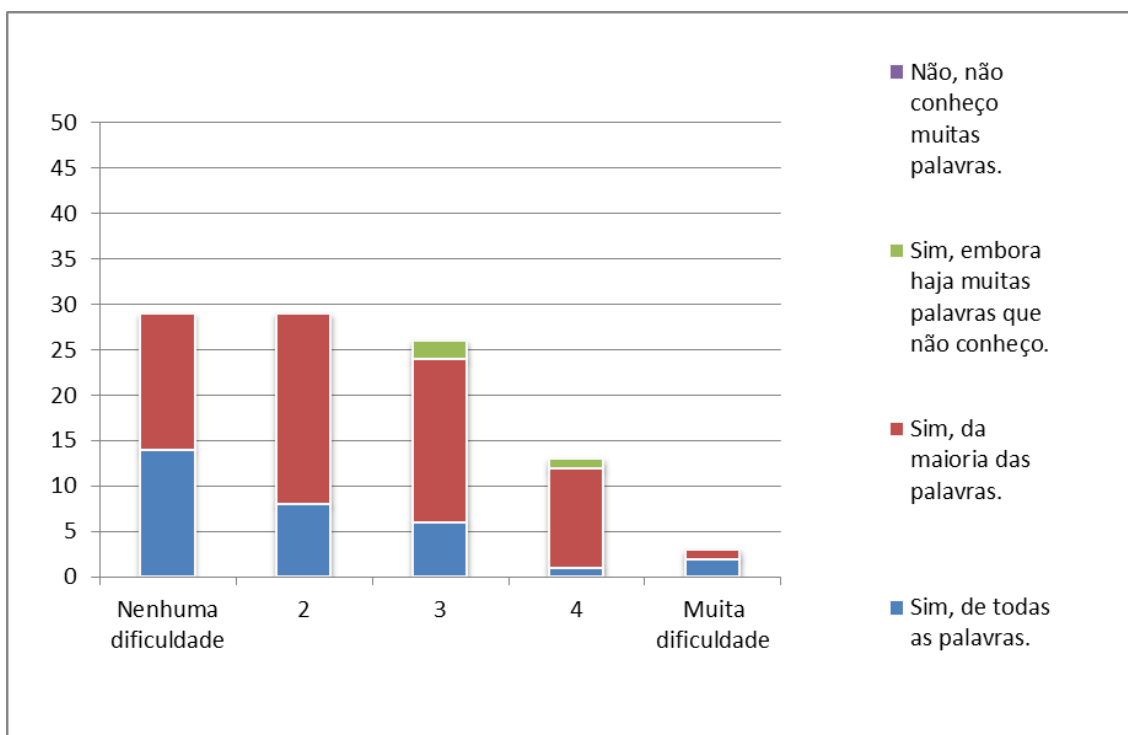
Gráfico nº 28: Texto I – Dificuldade na compreensão *versus* Conhecimento lexical



Os dados correspondentes à questão nº 24 destacam o facto de 93 dos inquiridos indicar que conhece o significado da maioria das palavras (74) ou mesmo o significado de todas as palavras (19). Através da análise do gráfico nº 28,

verificamos, no entanto, que, apesar dos inquiridos se distribuírem pelos diferentes níveis, relativamente à dificuldade de compreensão do Texto I, não é por conhecerem o significado da maioria das palavras ou de todas as palavras que impede a existência de dificuldades na compreensão do Texto I. A título exemplificativo, veja-se no gráfico nº 28 a quantidade de inquiridos que diz conhecer o significado da maioria das palavras e que situa o seu nível de dificuldade na compreensão do texto nos níveis 3 e 4. Esta mesma situação verifica-se nos dados constantes do gráfico nº 29 e que correspondem ao Texto II.

Gráfico nº 29: Texto II – Dificuldade na compreensão *versus* Conhecimento lexical



Os resultados obtidos relativamente à questão nº 28 mostram que 97 dos inquiridos referem conhecer o significado de todas as palavras (31) ou da grande maioria das palavras do texto (66). Tal indica que, do ponto de vista lexical, o Texto II é mais acessível do que o Texto I, embora as diferenças sejam mínimas.

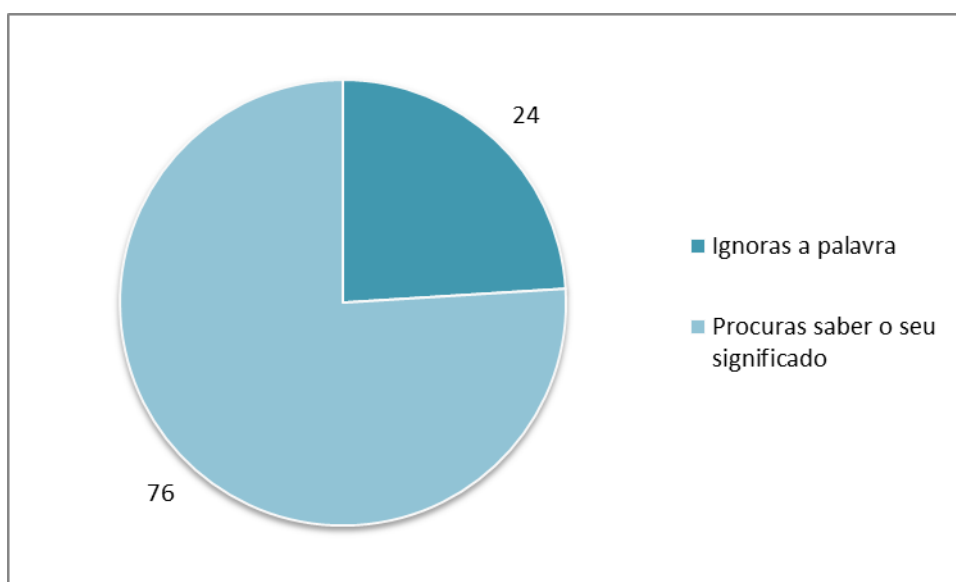
A relação entre dificuldade na compreensão do texto e reconhecimento lexical é semelhante à que foi descrita para o Texto I.

Curiosamente, há dados que são iguais na análise desta correlação nos dois textos: não existe nenhum aluno que refira a hipótese de resposta *Não, não conheço muitas*

palavras; por outro lado, não são os inquiridos que revelaram mais dificuldades em compreender o texto (o que corresponde aos níveis 4 e 5 do eixo horizontal) que referem apresentar maior desconhecimento gramatical. Salienta-se o facto, de no caso do texto II, (gráfico nº 29) se ter verificado o que seria expectável, ou seja, uma grande quantidade de informantes que conhece todas as palavras e que refere não ter revelado qualquer dificuldade em compreender a mensagem do texto.

Na sequência das questões anteriores, questionou-se o comportamento dos informantes quando, no processo de leitura, se deparavam com uma palavra desconhecida. Pretendia-se verificar quais as opções mais comuns face a uma dificuldade lexical, no sentido de compreender se a leitura e a compreensão de todo o texto poderiam ficar comprometidas.

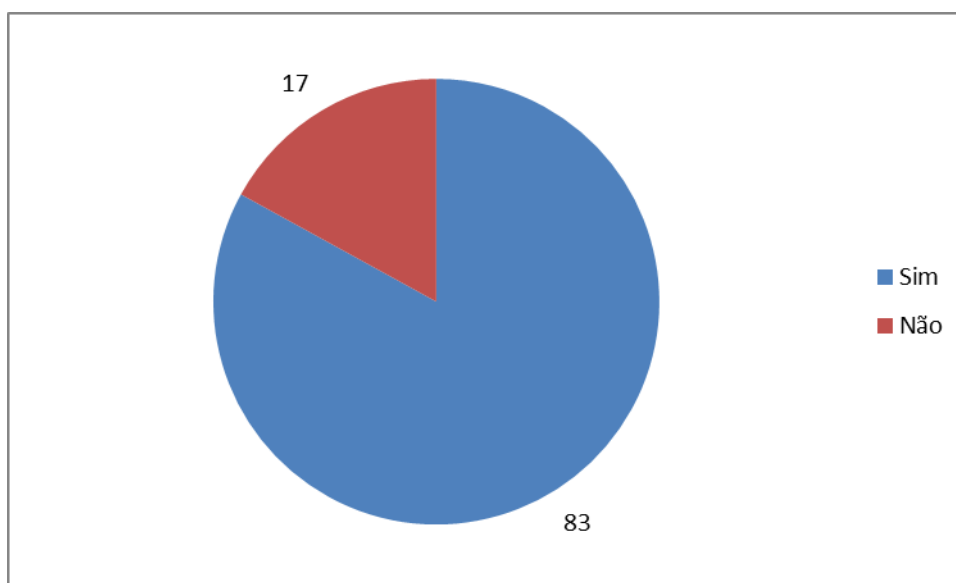
Gráfico nº 30: Comportamento de leitura face a dificuldade lexical



A grande maioria dos estudantes (76) indicaram que, quando são confrontados com uma palavra desconhecida no decorrer da leitura de um texto, tentam procurar o seu significado. Esse não parece ser, no entanto, o comportamento de 24 dos inquiridos que continuam a ler o texto, mesmo não sabendo o significado de uma palavra. Um leitor eficiente sabe que pode aceder ao significado de muitas palavras através do contexto, por essa razão pode, em várias circunstâncias, ignorar a palavra desconhecida.

Em seguida, questionou-se a relação entre motivação para continuar a ler um livro e acesso ao significado de palavras difíceis. Os resultados foram inequívocos: 83 responderam afirmativamente, o que nos leva a concluir que a existência de vocabulário que os alunos apelidam de “difícil” sem descodificação explícita pode condicionar a motivação para a leitura.

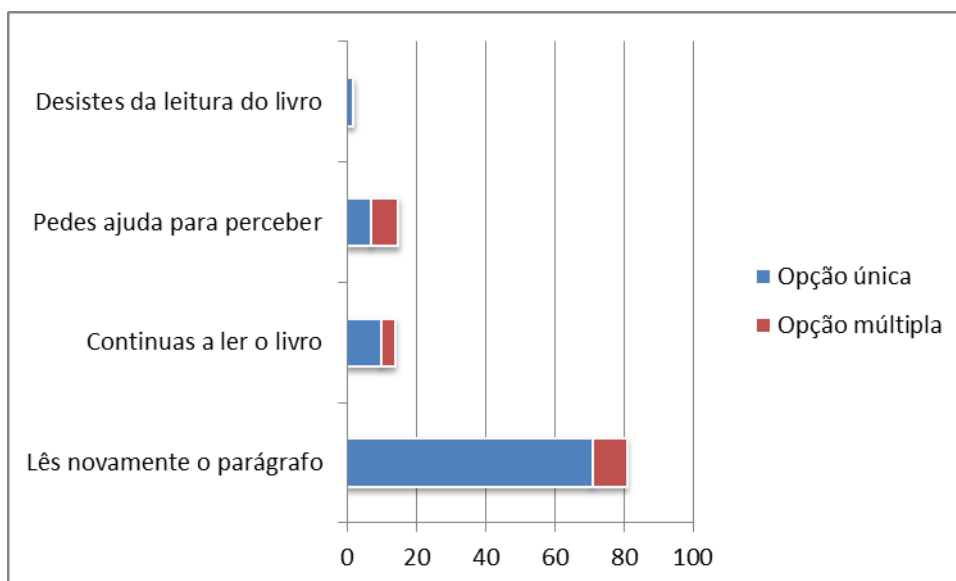
Gráfico nº 31: Explicitação do significado das palavras como fator motivador para a leitura



Outra questão formulada visava perceber qual era a atitude dos alunos quando se deparavam com um parágrafo muito longo. Analisando os dados obtidos, pode-se chegar à conclusão que este facto não constitui um entrave à continuação da leitura, uma vez que apenas uma percentagem residual desiste da leitura do livro. A atitude mais usual é ler novamente o parágrafo, facto apresentado por 71 alunos e 81 alunos, quando considerada esta variável isoladamente ou associada à variável *opção múltipla*, respetivamente.

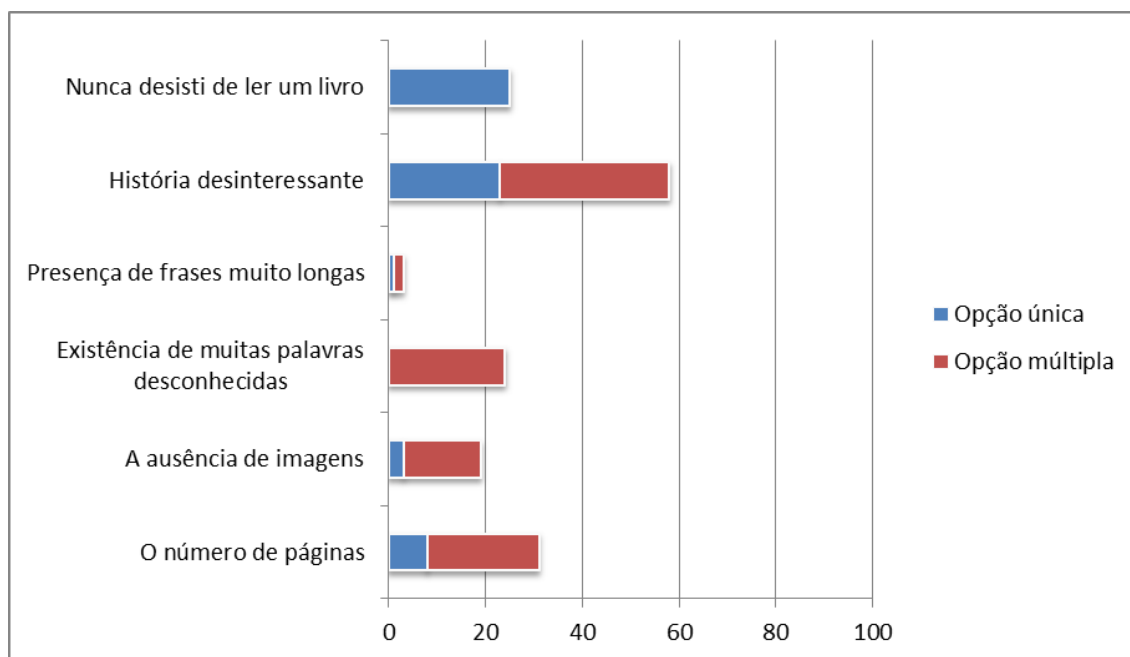
É de salientar igualmente a circunstância de se poder constatar que alguns alunos continuam a ler o livro, atitude apresentada por 14 alunos.

Gráfico nº 32: Extensão do parágrafo como fator inibidor



Finalmente, tentou-se identificar as razões que, por vezes, levam os alunos a desistir da leitura de um livro, o que correspondia à questão nº 33. O dado que devemos salientar antes de mais é o facto de haver um número assinalável de alunos que nunca desistiu de ler um livro (25). Por outro lado, os motivos mais apontados foram, em primeiro lugar, a presença de histórias desinteressantes, o número de páginas, em segundo lugar, e a ausência de imagens, em terceiro lugar, embora com valores residuais. Sublinhamos ainda que, de acordo com os dados obtidos, a presença de frases longas é referida apenas por um discente (opção única); por outro lado, a variável *existência de muitas palavras desconhecidas* nunca foi apresentada como fator único para a desistência da leitura de um livro, o que nos leva a concluir que, em relação a estes inquiridos, o vocabulário não constitui um fator isolado de desmotivação para os alunos lerem.

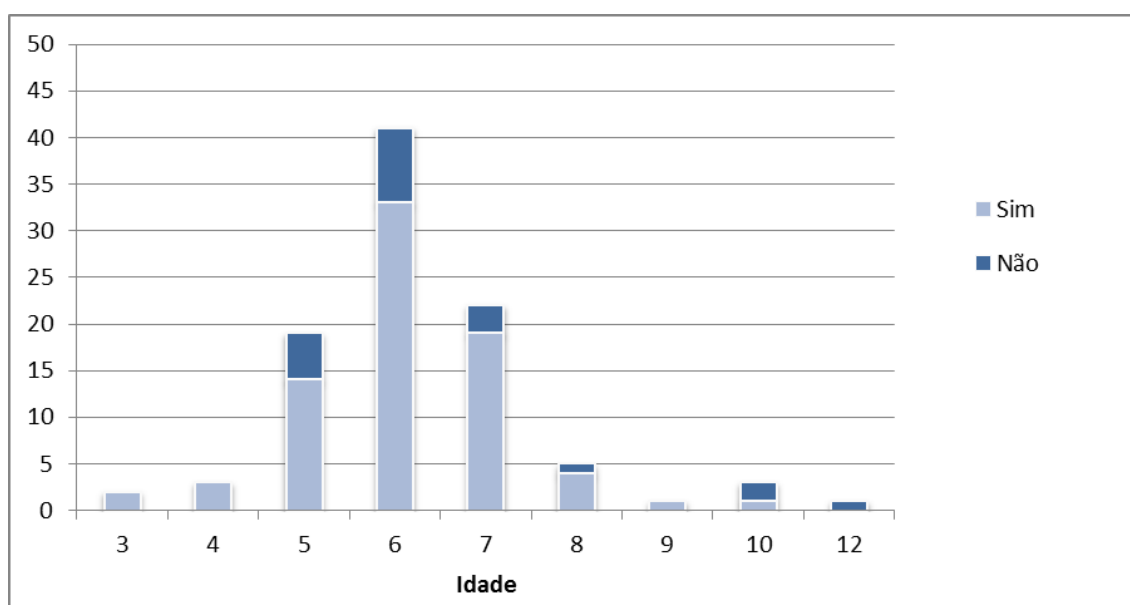
Gráfico n° 33: Razões para desistir de ler um livro



Para finalizar, apresentamos a análise de cruzamento de resultados que nos permite responder a algumas questões.

Muitos autores têm apontado que existe uma correlação de cariz motivacional entre experiências precoces de contacto com a leitura e a motivação para a leitura. Neste sentido, começamos por verificar se estas experiências precoces tiveram alguma influência na idade em que os inquiridos começaram a ler.

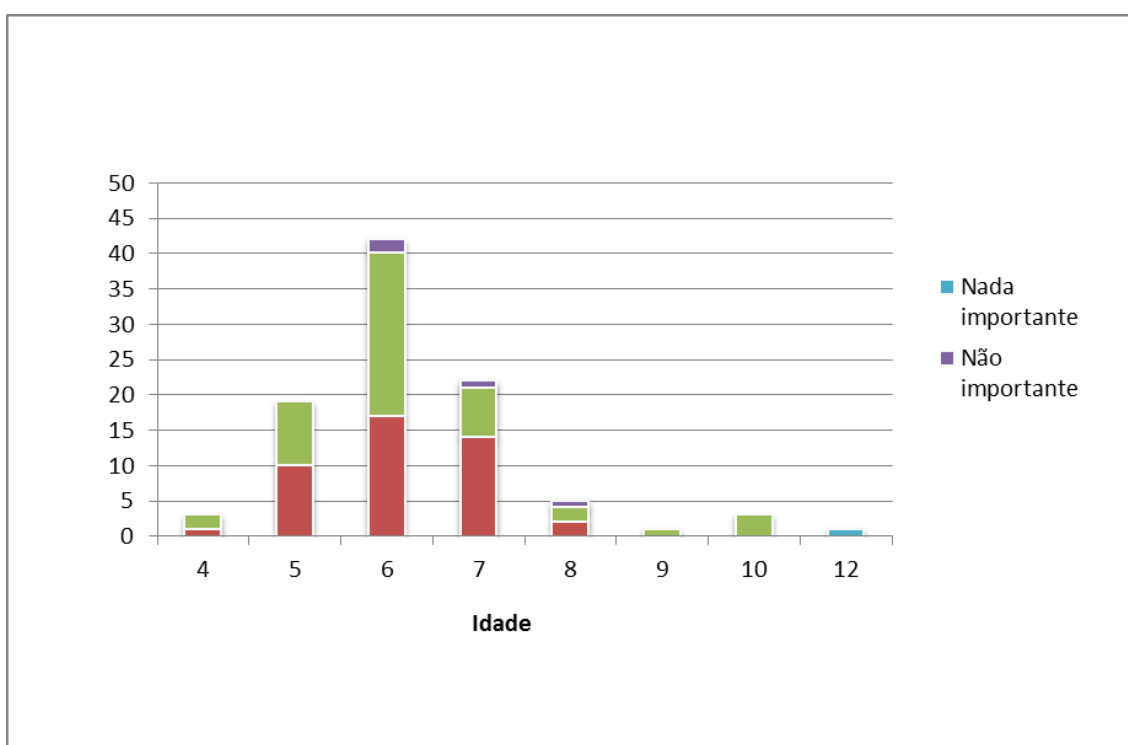
Gráfico n° 34: Idade de começar a ler *versus* ouvir ler quando criança



Embora alguns inquiridos indiquem os 3 e os 4 anos como idade em que começaram a ler, tal resultado não pode ser considerado correto, uma vez que a competência da leitura está associada a um desenvolvimento cognitivo que crianças da idade referida ainda não teriam atingido, a menos que fossem sobredotadas. Pela leitura do gráfico, nesta amostra a correlação esperada não se confirma. O contacto precoce com a leitura não parece interferir de forma relevante na idade em que os sujeitos começam a ler.

Atendendo ao facto de se poder considerar que a importância atribuída à leitura pode estar diretamente relacionada com a idade em que se começou a ler, fizemos o cruzamento dos resultados da questão nº 6 (Com que idade começaste a ler?) com os da questão nº 13 (Consideras a leitura...?).

Gráfico nº 35: Idade de começar a ler *versus* importância da leitura

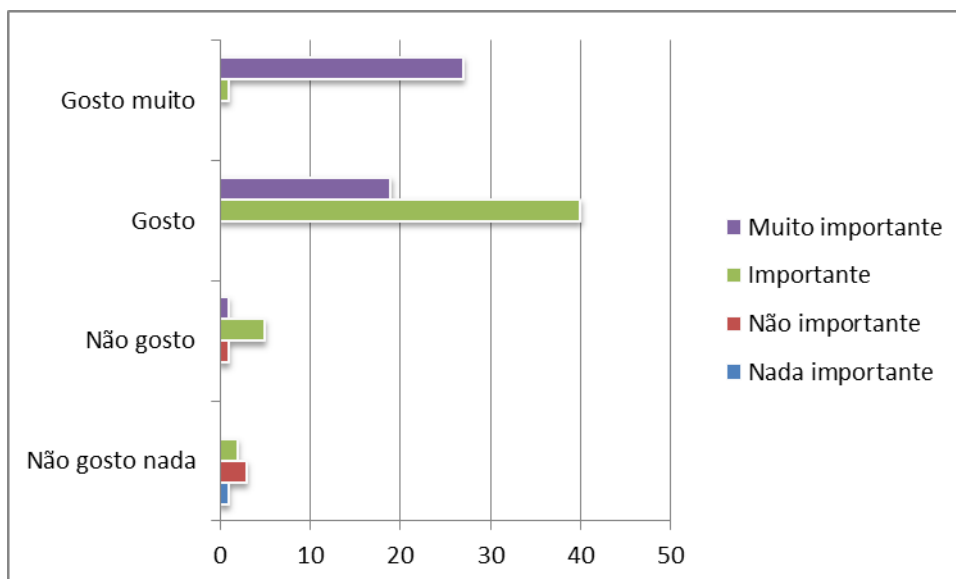


Os resultados obtidos levam-nos a tecer as seguintes considerações:

- i. No caso dos inquiridos que começaram a ler aos cinco anos, existe uma grande proximidade de resultados entre aqueles que consideram ser *muito importante* e aqueles que referiram ser apenas *importante*; nenhum deles, nesta variável, considera que a leitura *não é importante*.

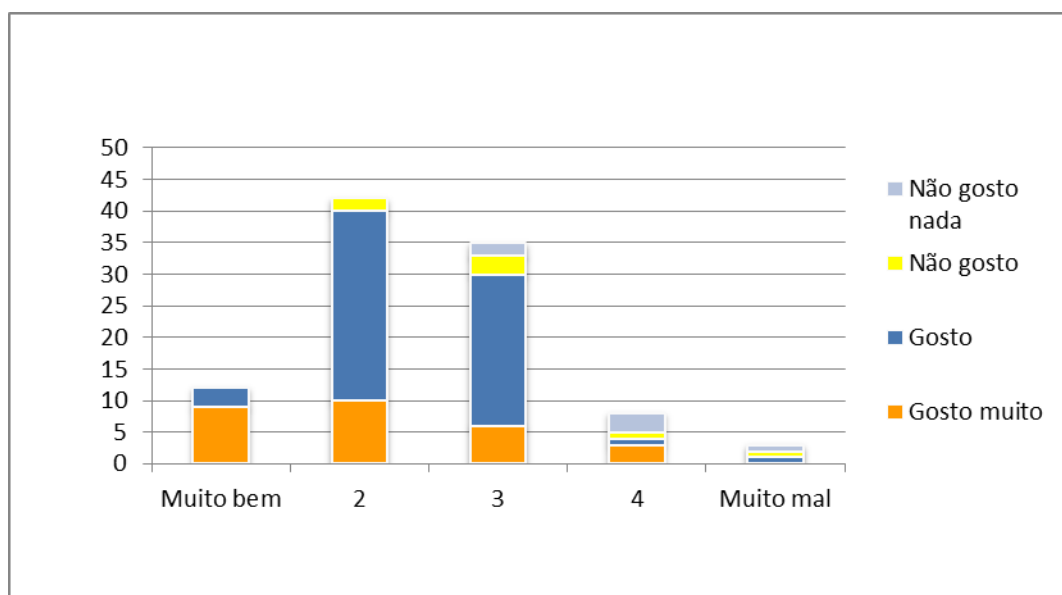
- ii. Os inquiridos que afirmam terem começado a ler aos seis anos consideram maioritariamente que a leitura é *importante*; a quantidade de indivíduos que refere que é *muito importante* aparece em segundo lugar.
- iii. Releva-se o facto de, na variável dos seis, sete e oito anos, terem existido indivíduos que consideram a leitura como *não importante*, com uma diferença de 1 indivíduo (2 no que concerne àqueles que começaram a ler aos seis anos e 1 no tocante aos informantes que iniciaram a leitura aos seis anos).
- iv. Os inquiridos que começaram a ler aos sete anos responderam em larga maioria que a leitura é *muito importante*; no entanto, é também de assinalar o facto de alguns destes inquiridos terem considerado que a leitura era *não importante*, embora com valores residuais.
- v. Parece-nos um pouco peculiar aparecerem alunos que referiram que tinham começado a ler aos quatro anos; a nosso ver esta situação pode ser justificada por dois motivos: ou os alunos começaram a ler no jardim de infância (o que é pouco habitual) ou confundiram aprender a ler com o facto de terem começado a reconhecer letras nessa altura.
- vi. No que diz respeito à idade dos oito anos, é evidente o facto de haver uma divisão muito evidente sobre a importância atribuída à leitura: 2 alunos consideram ser *muito importante*, o mesmo resultado verificou-se no caso da menção *importante*, sendo que 1 aluno também considerou que a leitura era *não importante*.
- vii. Tendo em conta as idades apontadas pelos informantes, em nenhuma variável os inquiridos referiram maioritariamente que a leitura era *muito importante*, o que nos leva a concluir que, neste caso, a idade em que se começou a ler não foi o fator determinante para que os alunos tivessem uma percepção elevada da importância da leitura.

Gráfico nº 36: Gosto pela leitura *versus* importância da leitura



Para tentar perceber se existe uma relação entre gostar de ler e o reconhecimento da importância da leitura, analisámos em conjunto as respostas que os inquiridos deram às questões nº 13 e nº 16 (gráfico nº 36). Observa-se que os estudantes que maior importância atribuem à leitura são também aqueles que referem gostar ou gostar muito de ler. Podemos intuir que os estudantes estão cientes da importância da leitura e que este fator funciona como motivação para a leitura.

Gráfico nº 37: Gosto pela leitura *versus* autoavaliação da competência leitora



Outra das questões que, supostamente, pode ter um forte impacto na motivação dos estudantes para a leitura relaciona-se com a sua competência enquanto leitor. Assim, decidimos analisar conjuntamente as respostas dadas às questões nº 16 e nº 19, de modo a verificar se existe alguma coincidência nas respostas dos inquiridos. A análise do gráfico nº 37 revela a existência desta correlação que tem maior expressão junto dos estudantes que se situam nos descritores *gosto* e *gosto muito* de ler, sendo estes que, na sua grande maioria, se classificam como leitores competentes, ao fazer incidir a sua autoavaliação nas opções *Muito bem*, 2 e 3 da escala. Residualmente, temos indivíduos que se classificam como leitores competentes e que dizem não gostar de ler.

CAPÍTULO IV – REFLEXÕES FINAIS

1. Principais conclusões

A realização deste trabalho permitiu-nos refletir sobre um conjunto de questões que importa salientar. Um dos resultados mais relevantes refere-se aos hábitos de leitura dos alunos inquiridos, sobretudo quanto à quantidade de livros lidos nos últimos doze meses e ao número de alunos que associa a leitura a algo agradável (87 discentes). Estes dados parecem revelar uma tendência de melhoria na postura dos alunos face à leitura e face à sua perceção relativamente à importância da mesma na sua vida escolar.

Efetivamente, como se pode concluir pela análise dos resultados obtidos neste estudo, os alunos estão conscientes do papel relevante da leitura para o seu desempenho escolar, já que a maioria dos inquiridos neste estudo (55) associa o ato de ler a uma forma de *aprender* e apenas um número muito reduzido a definiu como uma *obrigação* (somente 9 alunos). Esta ideia saiu reforçada pela opinião que os alunos envolvidos neste estudo apresentam relativamente à sua importância: se somarmos as respostas dos discentes que consideram a leitura na sua globalidade como “*muito importante*” com aqueles que acham que é “*importante*”, obtemos um resultado muito positivo (96).

Numa outra vertente, constatou-se que são os alunos que gostam ou gostam muito de ler aqueles que atribuem a maior importância ao ato de ler. Existe uma relação entre gostar de ler e o reconhecimento da importância da leitura.

Consideramos pois que, paulatinamente, a sociedade portuguesa começou a perceber a importância da leitura no sucesso económico e social dos seus cidadãos. Esta sensibilização indicia a criação de laços importantes dos alunos com a leitura, embora esta ligação não tenha a mesma intensidade ao longo da sua vida escolar, fruto, muitas vezes, das oscilações motivacionais e dos focos de interesse. Será que estamos a passar uma época de transição? Não podemos esquecer que o relatório PISA 2009, no qual a leitura foi a competência em foco, verificou uma ligeira subida no desempenho médio dos estudantes portugueses (o valor foi de 489). Não podemos também negligenciar o facto de os resultados das políticas de promoção de leitura implementadas requererem tempo para serem notados, se bem que concordemos com quem defende que, apesar de ter havido uma evolução positiva, a realidade

portuguesa ainda se encontra longe das taxas de desempenho de muitos outros países da OCDE.

Outro dado importante diz respeito ao gosto pela leitura: o gosto dos jovens pelos livros fica aquém relativamente ao gosto pela leitura em geral, mas eles apreciam a leitura, o que contraria a opinião generalizada de que os alunos não gostam de ler. Esta tendência tinha sido comprovada por um estudo de Gouveia (2009) que investigou se a leitura era uma obrigação ou prazer para os alunos, tendo concluído que, em geral, os discentes do segundo e do terceiro ciclos não só gostavam de ler, como também o faziam com uma certa regularidade. A nível internacional, os resultados do PISA indicam que cerca de dois terços dos alunos dos países da OCDE referiram que liam por prazer diariamente; todavia, entre os anos de 2000 e 2009, esta percentagem diminuiu (37% dos alunos referiram que não leem por prazer).

Partindo de alguns autores consultados (Solé, 2000; Erikson, 1989), ficou claramente evidenciado que os alunos precisam de se sentir motivados para lerem, ainda que essa motivação seja intrínseca ou extrínseca. Fundamentalmente, a leitura deve ser movida pelo prazer, ou seja, não se deve ler somente porque é necessário, mas também porque se gosta e se retira algum conhecimento deste ato. Desta forma, ao ler, o aluno terá a sua autoestima mais elevada e converterá o ato de ler numa atividade recreativa, mas também funcional. Na verdade, as teorias da motivação confirmam que quando se está altamente motivado, procuramos a novidade e o desafio, pelo que mobilizamos todo o nosso empenho para atingir o objetivo desejado, o que faz aumentar o nosso nível de competência.

No que toca à influência do vocabulário na motivação ou desmotivação na leitura, o presente estudo leva-nos a concluir que a presença de vocábulos que são desconhecidos por parte dos leitores não impede que estes apreciem a leitura dos textos. Isto significa, a nosso ver, que os alunos têm a noção de que para perceber o sentido global dos parágrafos e a relação existente entre eles não necessitam de conhecer o significado individual de cada uma das palavras, podendo alcançá-lo através do contexto. Relembre-se Sim-Sim (2009) que refere, no que diz respeito aos vocábulos desconhecidos, que “o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e fonológica ortográfica, baseada na correspondência grafema/som”.

Este estudo permitiu-nos também conhecer melhor a atitude dos alunos relativamente à ocorrência de parágrafos longos num texto/ livro. Os inquiridos manifestaram, de

uma forma expressiva, que, quando se deparavam com um parágrafo muito longo, o liam novamente. Ora, sabe-se que a dificuldade em reconhecer uma grande quantidade de palavras poderá aumentar o grau de dificuldade em identificar as relações entre os parágrafos e a “apropriação da informação” (Sim-Sim, 1997), o que obrigará o discente a despende um grande esforço cognitivo para o fazer. Essa pode ser uma das razões que, no nosso entender, leva uma grande percentagem de alunos a afirmar que gostariam de ter acesso ao significado dos vocábulos desconhecidos do texto. Não obstante, detetámos uma atitude bastante positiva face à procura do significado das palavras “difíceis” existentes num texto, pois a grande maioria dos estudantes afirmou procurar conhecer o significado das palavras desconhecidas.

Ainda no que diz respeito à motivação, os resultados deste estudo evidenciaram que uma das alternativas para os alunos se sentirem motivados seria a existência de descodificação de palavras desconhecidas num texto/livro, o que impulsionaria o seu desejo de continuar a ler o texto/livro, uma vez que um largo número de informantes apontaram para este facto. Esta situação, a nosso ver é sustentada pela opinião de Sim-Sim (2003) que entende que a finalidade da leitura é a extração do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita, o que irá depender do nível da compreensão, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Relativamente à dúvida sobre a idade em que os alunos deixam de ler autonomamente, ou de forma recreativa, os estudos apontam para a faixa etária entre os doze e os quinze anos. A indicação facultada pelos resultados do presente estudo aponta para a época em que os alunos frequentam o 8º ano de escolaridade, altura crítica da personalidade dos jovens que corresponde a uma fase de transição. Verificam-se grandes mudanças a vários níveis: fisiológico, cognitivo e psicológico. Os jovens, por um lado, procuram encontrar e definir a sua identidade e personalidade e, por outro, sair da alçada autoritária dos seus progenitores e encontrar o seu próprio caminho.

Esta questão leva-nos a refletir sobre as razões que levam os alunos a desistir da leitura de um livro: a principal conclusão é que deve haver uma história interessante para motivar os discentes para a leitura de um livro. Esta problemática reforça a ideia de que devemos atender às necessidades/ interesses dos alunos e respeitar os seus interesses e o seu imaginário, como aponta Moraes (1997).

Os aspetos acima referidos saíram reforçados pelo facto de, neste estudo, termos escolhido dois excertos (Texto I- *As aventuras de João Sem Medo*, de João Gomes Ferreira e texto II - *Por Favor Acabem Com as Confusões*, de Rosie Rushton) que se adaptavam, na nossa opinião, à faixa etária, dos alunos inquiridos e aos seus interesses, o que se espelhou no gosto pelos mesmos, pois apenas três discentes manifestaram dificuldades nos dois textos, sendo que a grande maioria referiu que tinha apreciado os textos.

No tocante às dificuldades da leitura, os dados fazem-nos perceber que as dificuldades de concentração são o maior entrave à compreensão do(s) texto(s) por parte dos alunos envolvidos neste estudo, o que nos leva a considerar que estes discentes se poderiam enquadrar, de alguma forma, no perfil dos novos alunos da era das TIC, cercados de uma manancial inesgotável de incentivos e estímulos tecnológicos, que apresentam dificuldades em ler, sem estarem rodeados dos novos instrumentos tecnológicos que potenciam a sua ansiedade e diminuem a sua concentração (Cury, 2004).

Embora o gosto pela leitura não seja equivalente ao longo da escolaridade, percebemos que nos anos iniciais da escolaridade (5º e 7º anos de escolaridade) os alunos revelam um maior gosto pela leitura, o que, paradoxalmente, não se verifica nos anos intermédios. Pelo contrário, nos anos terminais de ciclo (sobretudo no 9º ano), o gosto pela leitura aumenta novamente, o que pode ser justificado pela existência de provas externas nestes anos de escolaridade e que pode contribuir para a motivação dos alunos em se preparem mais afincadamente para estas provas, sobretudo no que diz respeito à disciplina de Português.

Um outro dado importante prende-se com o facto de se ter concluído que a maioria dos alunos deste estudo gostam de ler e gostam de ler livros, o que nos leva a pensar que os estudantes têm uma relação positiva com a leitura, embora os novos suportes de leitura (como as mensagens de telemóvel, páginas de internet e mensagens eletrónicas) apareçam bem posicionados na lista dos documentos lidos pelos inquiridos.

Independentemente da constituição do seu agregado familiar, na grande maioria dos lares dos inquiridos existem alguns hábitos de leitura e desde cedo um número significativo de alunos tiveram a oportunidade de ouvir ler quando eram crianças. No

entanto, neste estudo não se verificou uma correlação entre o contacto precoce com a leitura e a idade em que os alunos começaram a ler.

Como ficou vincado, tem havido um esforço a nível nacional e internacional para se promover a leitura desde a entrada das crianças no jardim de infância (relembre-se o caso do PISA e do PNL), envolvendo vários agentes educativos nesta promoção e pretendendo atingir diferentes leitores -alvo.

Ao contrário do que acontecia há algum tempo atrás, a criança entra em contacto com os livros desde muito cedo e os hábitos de leitura vão aparecendo nos lares de alguns portugueses, como pudemos concluir este estudo.

Não obstante esta situação, parece-nos que muito há a fazer. No nosso entender, os pais ou os responsáveis pela educação dos alunos devem dar o exemplo, mas os professores e as escolas não se podem alhear deste compromisso de promoção da leitura. O desafio é cada vez mais forte dadas as solicitações tecnológicas que os alunos hoje em dia têm. Assim, é necessário estar permanentemente atento aos sinais transmitidos pelos discentes, para sabermos as suas motivações e percebermos os seus interesses e objetivos, no sentido de conseguirmos que os livros continuem a ter um papel importante no seu processo de aprendizagem.

2. Propostas para futuras investigações

Na nossa opinião, a temática geral abordada é atual e cada vez mais, na nossa sociedade, é importante perceber as razões que levam os jovens a desistir de ler.

Face aos resultados obtidos, sentimos que seria interessante realizar um estudo longitudinal com os mesmos estudantes, ao longo de todos os anos de escolaridade (2º e 3º ciclos), para perceber quais as alterações que manifestam quanto à sua relação com a leitura.

Consideramos também importante numa futura investigação incluir os encarregados de educação, com questões similares às formuladas aos alunos (por exemplo, costumava ler para os seus filhos na infância?), para percebermos, por um lado, a sua atitude face à leitura, a importância que eles atribuem à leitura e a sua postura durante a escolaridade dos seus educandos face à leitura (isto é, aos longo da escolaridade dos alunos os encarregados de educação / responsáveis pela educação,

incentivam de forma equitativa a leitura de livros ou promovem o exemplo dessa prática?) e, por outro, a relação entre esta postura e os progressos dos educandos no universo da leitura.

2.1.Outras sugestões

Ao longo deste estudo, não quisemos entrar no mundo dos diferentes métodos que existem para ensinar a leitura (descendentes, interativos, etc), já que acreditamos que, independentemente do método utilizado, numa fase inicial, é fundamental que cada criança seja bem orientada e bem treinada para poder finalizar o 1º ciclo com todas as competências necessárias para ser considerado um bom leitor.

Concordamos com a opinião de Sim-Sim (2006) que fala da necessidade do planeamento, organização e sistematização de práticas educativas que potenciem o desenvolvimento das habilidades iniciais para a leitura, pois assim, o sucesso da aprendizagem da leitura será mais efetivo. No entanto, os docentes encontram alunos que, apesar de terem um bom desempenho na leitura, não estão ligados à leitura, muitas vezes devido à falta de motivação intrínseca.

Defendemos que a leitura deve ser promovida pelos docentes de todas as áreas, mas também concordamos que o professor de Português, pela sua formação, é um dos agentes educativos mais habilitados para a promoção e a motivação para a leitura na escola.

Efetivamente, com alguma frequência, os docentes de Português, plenamente cientes da importância e da beleza da leitura, deparam-se com alunos resistentes à leitura, aqueles a que chamamos de *leitores resistentes – compulsivos*, uma vez que insistem em não ler. O papel do professor será então o de destruir a barreira que se formou entre o jovem e os livros, o que, por vezes, parece impossível dadas as imensas solicitações que o mundo atual oferece.

Acreditamos que uma das formas mais simples que o professor pode escolher é o exemplo. Não adianta dizer ao aluno “ tens de ler”, pois, como afirma Pennac (2002), “o leitor tem os seus direitos” e também tem o direito de não querer ler. A atitude anteriormente citada de obrigar os alunos a ler é contraproducente, sobretudo em jovens adolescentes que gostam de vincar bem a sua opinião.

Quando falamos em exemplo, estamos a referir-nos a que aluno deve perceber que o seu professor gosta de ler. Nesta medida, o ato de levar para a aula livros que foram

muito do seu agrado e apresentá-los ou expô-los aos seus discentes pode funcionar como um incentivo muito importante para algum deles. Falar aos alunos das emoções suscitadas pela leitura do livro, retirar frases ou palavras emblemáticas da obra lida pode ser o início do despertar dos alunos.

Esta situação de apresentação de livros pode ser efetuada pelo docente ou até pelos próprios discentes, uma vez que, em certas situações, o adolescente aceita melhor a opinião ou sugestão de um colega da sua idade. Para que esta estratégia resulte é necessário conhecer muito bem os alunos, saber os seus gostos e as suas motivações: há leitores sonhadores, leitores românticos, leitores aventureiros, leitores cientistas, entre outros.

O facto de existirem filmes que têm como argumento a história de um livro pode servir igualmente para motivar os alunos para a sua leitura: a passagem de extratos das películas pode constituir uma estratégia de bastante sucesso, já que permite também promover a troca de ideias do que foi visionado, por exemplo, o que promoverá também o desenvolvimento de outras competências, nomeadamente o sentido crítico.

As atividades de pré-leitura, preconizadas nos Novos Programas de Português do Ensino Básico são também importantes, como por exemplo: utilizar diferentes suportes como uma música, uma imagem, um poema, um provérbio ou um simples questionário (lançando pistas sobre o que pode acontecer na história). Normalmente, estas atividades de cariz mais lúdico despoletam o interesse senão de todos os alunos de muitos deles.

Outra questão essencial é a promoção da leitura na aula de Português, pois pode ser um marco decisivo na escolha dos livros por parte dos discentes. Por outras palavras, os docentes utilizam a leitura quase exclusivamente como ponte para o trabalho e avaliação de outras competências, nomeadamente a escrita e a gramática, o que significa, para alguns alunos, associar a leitura a momentos pouco agradáveis. Pensamos que deve haver momentos de pura fruição dos livros, podem ser apenas cinco ou dez minutos, período em que os alunos e professores estarão apenas entregues ao livro e à leitura.

Associada à estratégia anterior, surge uma outra que diz respeito à forma como são lidos os textos ou livros na aula. Mais uma vez, é preciso respeitar os gostos ou características do público discente. Ora, umas vezes é necessário que haja momentos de profundo silêncio, de recolhimento para a leitura ser efetuada de forma silenciosa;

outras vezes, aconselha-se a leitura em voz alta por um aluno ou pelo professor (com efeito, há circunstâncias que favorecem a leitura por parte do docente, já que este conhece o que está a ser lido e consegue impor outro dinamismo à leitura, por exemplo).

A questão da ausência da rotina nas atividades de leitura também é de extrema importância. Os alunos gostam do imprevisto, da novidade e não se pode cair na implementação de estratégias repetitivas em aulas sucessivas.

Outra questão essencial é a questão do vocabulário. Na nossa opinião, é importante que os livros sejam um meio para o enriquecimento do vocabulário dos alunos e que essa mensagem lhes seja transmitida claramente. Quando se deparam com uma palavra nova, mais erudita, por exemplo, o professor deve promover a sua análise e explicitação. Repare-se que no questionário aplicado no decorrer do nosso estudo, 24 dos inquiridos (pergunta 31) afirmaram que se aparecesse uma palavra desconhecida num texto ignoravam o seu significado, pelo que se deve investir nesta área. Além disso, aconselha-se também que o professor promova a aplicação da nova palavra em contexto, criando condições para que o aluno sinta que aprendeu algo de novo valioso e que valeu a pena ter lido aquele texto ou livro. Existe também a possibilidade de escrever essas palavras em pequenos bocados de papéis para serem afixados na sala de aula para servirem de recordações no próximo momento de leitura e estimular a aprendizagem de novos vocábulos.

Dizia Sebastião da Gama “pelo sonho é que vamos”, o que nos leva a pensar que o professor pode suscitar o desejo de ler nos alunos, transmitindo-lhes a seguinte mensagem: o livro é o seu passaporte para a entrada no mundo do sonho e da imaginação. Quem não gosta de sonhar?

Bibliografia

- Afonso, N. (2005), *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alliende, F. e Condemarin, M. (1987), *Leitura, teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Almeida, L.S. (1991), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos psicólogos portugueses (APPORT).
- Andersen, R.C. e Freebody, P.(1987), “Vocabulary knowledge”. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: research reviews*. Newark: International Reading Association. [citado por Viana, F.L e Teixeira, N.M., 2002].
- Antão, J. A. (1997), *Elogio da Leitura. Tipos e técnicas de leitura*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Araújo, J., Pereira, A. e Almeida, V. (2009), *O ensino da leitura para alunos com deficiência mental (DM)*. Consultado em 12 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2009/o%20ensino.pdf>
- Arias, A.V., Cabanach, R. G., Martínez, S.R.; Aguin, I.P. e Riveiro, J.M.S. (1999), “Atribuiciones causales, auto concepto y motivación en estudiantes com alto y bajo rendimiento académico”. *Revista Espanhola de Pedagogía*, 57(214), 525-545.
- Bake , 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, 452-477.
- Bamberger, R. (1995), *Como incentivar o hábito de leitura*. 6ª Ed. São Paulo: Ática.
- Bardin, L. (1977), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (trad.).
- Barroco, J.A. (2004), *As Bibliotecas Escolares e a Formação de leitores*. Dissertação de mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino do Português. Universidade do Minho: Braga. Consultado em 1 de fevereiro de 2014. Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%
_Vers%
_final.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3o_final.pdf)
- Barros, E. (2008), “Modernizar e melhorar as escolas através das Tic”. *Revista Trimestral Noesis*, nº74 Julho/Setembro, 30-35.
- Bastos, C. (2006), *Biblioteca escolar: dinamizar, motivar para a leitura*. Tese de mestrado em Ciências da Educação, animação de leitura. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Bauer, K. (2005), “Guidebook for teachers, Language and early literacy”. *Nevada’s prekindergarten content standards*. Consultado em 3 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.doe.nv.gov/equity/prekstandards/>

- Baumann, J. F. e Kame'enui, E. J. (2004), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I. *et al.* (1982), "Effects on long term Vocabulary. Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension". *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 506-521.
- Benavente, A. *et al.* (coords.) (1996), *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Blakemore, S. e Frith, U. (2009), *O Cérebro que Aprende – Lições para a Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bonboir, A. (1970), *Pédagogie corrective*. Paris:P.U.F.
- Bruner, J. (1996), *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cabral, M. A. (1990), "Poesia, linguagem e computador. GEP (1990) ". *O computador no ensino/aprendizagem da língua*. GEPEDUCAÇÃO. Série G.: Cooperação, Tecnologia e Formação, 147-159.
- Calixto, J. A. (1996), *A biblioteca escolar e a sociedade de informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (1998), *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanho, M. G. (2005), *À Descoberta da Pré-Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Castro, S. L. e Gomes, I. (2000), *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Citoler, S. D. (1993), *A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Citoler, S. D. (1997), *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Corte-Real, M. J. (2004), *Leitura e insucesso escolar: Percursos de crianças "de risco"- Um estudo de caso*. Dissertação de mestrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar. Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, V. (1998), *Dificuldades de Aprendizagem: contributo para a sua compreensão*. Artigo baseado na tese de Mestrado, FMH, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado em 9 de julho de 2013. Disponível em: <http://content.yudu.com/Library/A1mwvh/DificuldadesAprendiz/resources/21.htm>
- Cruz, V. (2007), *Uma abordagem Cognitiva da Leitura*. Porto: Lidel - Edições Técnicas.
- Cuetos, F. (1991), *Psicologia de la lectura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Cury, A. (2004), *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Pergaminho.

- Dehaene, S. (2007), *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Duke, N. e Pearson, P. D. (2002), “Effective practices for developing reading comprehension”. In Farstrup e Samuels (eds), *What Research has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association, 205-206.[citados por Silva et al., 2011].
- Eccles, J., O’Neill, S. e Wigfield, A. (2005), “Ability self-perception and subjective task values in adolescents and children”. In K. Moore e L. Lipman (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer, 237-249.
- Erikson, E. (1982), *The Lyfe cycle completed*. New York: Norton.
- Feitelson, D. et al. (1993), “Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossie situation”. *Reading Research Quarterly*, v.28, nº1, 70-79.
- Dias, F. J. (2000), *Ensinar e aprender a aprender- Desenvolvimento de estratégias cognitivas no ensino/aprendizagem da Geologia*. Dissertação de mestrado em Educação, Metodologia do Ensino das Ciências: Geologia. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Ferreira, A. I. (2011), “Motivação para a leitura e processos cognitivos em alunos do primeiro ciclo do ensino básico”. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(1), 61-76.
- Fish, S. E. (1994), *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Harvard: University Press.
- Fonseca, V. (2001), *Cognição e aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Frazier, L. (1987), “Sentence processing: a tutorial review”. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 559-586.
- Freitas, E. e Santos, M. L. (1992), *Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.
- Freitas, E., Casanova, J. L., e Alves, N. A. (1997), *Hábitos de Leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gauthier, B. (2003), *Investigação social: da problemática à coleta de dados*, (3ªedição). Lusociência.
- GAVE (2001), *PISA 2000 - Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2002), *PISA 2000 - Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia matemática e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2003), *PISA 2000 - Conceitos fundamentais em jogo na avaliação da literacia científica e competências dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- GAVE (2004), *PISA 2003 - Resultados do estudo internacional*. Lisboa: GAVE.

- GAVE (2007), *PISA 2006 - Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: GAVE.
- Gave (2010), *PISA 2009 - Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Lisboa: GAVE.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005), *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (1993), *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Gouveia, J. M. (2009), *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado. Universidade Portucalense: Porto
- Grabe, W. e R. Kaplan (1996), *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- Gutgiérrez, I. G. (1986), “La motivation escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimento”. In Mayor, J. (dir.). *Sociologia y Psicología Social de la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Guthrie, J. et al. (2006), “Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension”. *The Journal of Educational Research*, vol. 99, nº 4, 232-245.
- Jusczyk, P. W. (1993), “Infants’ sensitivity to the sound patterns of native language words”. *Journal of Memory and Language*, 32, 402-420.
- Lages, M. F. et al. (2007), *Os Estudantes e a Leitura*. GEPE. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lemos, M. S. (2005), “Motivação e Aprendizagem”. In Miranda, G. L. e Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Lima, J. A. (1997), *Colleagues and friends: Professional and personal relationships among teachers in two Portuguese secondary schools*. Tese de Doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Machado, J. (1994), “Motivação para a leitura”. Sítio *Letras & Letras*, Secção Ensaios. Consultado em 21 de outubro de 2012. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm>
- Marcelino, C. (2008), *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*. Dissertação de mestrado em Educação. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Consultado em 20 de julho de 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8905>.
- Mata, L. e Monteiro, V. (2005), “O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas”. In Bento, A. e Almeida, L. (coords.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008), *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mata, L. (2008), “Hábitos e práticas de leitura de histórias – Como caracterizar?” In Machado, A. P. *et al.* (eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Mata, L. *et al.* (2009), “Motivação para a leitura ao longo da escolaridade”. *Análise Psicológica*, vol. 27, nº 4. Consultado em 21 de outubro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a10.pdf>.
- M.E. (2001), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: GAVE. Consultado em 12 de setembro de 2013. Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/relatorio_nacional_pisa2000.pdf.
- M.E. (2010), *Resultados dos alunos portugueses*. Consultado em 12 de setembro de 2013. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/44838561/Relatorio-PISA-2009-Resultados-dos-alunos-portugueses> .
- Menezes, I.M.S. (2010), *Hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta.
- Monteiro, V. e Mata, L. (2001), “Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 3, 49-68.
- Morais, J. (1997), *A arte de ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moreira, J. M. (2004), *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Morrow, L. M. (1985), “Promoting voluntary reading in school and home”. Consultado em 10 de outubro de 2013. Disponível em: http://eric.ed.gov/?q=http%3A%2F%2Fwww.eric.ed.gov%2FERICWebPortal%2Fsearch%2Fdetailmini.jsp%3F_nfpb%3Dtrue%26_%26ERICExt+Search_SearchValue_0%3DED261966%26ERICExtSearch_SearchType_0%3Dno%26accno%3DED26.
- Nagy, W. E. e Scott, J. A. (2000), “Vocabulary processes”. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson e R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. III, 269-284.
- Neta, M. A. (2008), *O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás.
- Neves, J. S. e Lima, M. J. (2008), “A leitura em Portugal: perfis e tipos de leitores”. *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf>
- Neves, S. (2010), *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante. Consultado em 15 de julho de 2013. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/123456789/211/2/TME%20447.pdf>
- OCDE (2002), *Reading for change - Performance and engagement across countries: Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. Consultado em 14 de outubro. Disponível em:

- <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf>
- OCDE (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2010), *PISA 2009, Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2010), *PISA 2009, Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OCDE Publishing.
- Oliveira, J. H. (2005), *Psicologia da Educação: aprendizagem – Aluno*. Porto: Livpsic.
- Oliveira, A. e Cardoso, E. (2008), “Boas práticas com Moodle no ensino da História”. *Caldas da Rainha: Livro de Actas. Caldas Moodle08. Comunidades de aprendizagem Moodle. Associação Portuguesa de Telemática Educativa*.
- Pais, A. P. e Sardinha, M. G. (2011), *Os caminhos do ensino e da aprendizagem do vocabulário: intercultura, corpus textual e lexicultura*. Consultado em 8 julho 2013. Disponível em: http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1074/1/Braga_actas.pdf
- Pennac, D. (2002), *Como um romance*. Lisboa: Edições ASA.
- Pereira, M.C. (2011), “Uma análise da evolução do desempenho dos estudantes portugueses no Programme for International Student Assessment (PISA) da OCDE”, *Boletim Económico de Outono, Banco de Portugal*, 123-136.
- Pinto, P. (2010), *Supervisão e motivação para a leitura no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Supervisão, especialidade em Língua Materna. Universidade de Aveiro.
- Plano Nacional de Leitura, (2013). Consultado em 3de junho de 2013. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/>
- Poslaniec, C. (2006), *Incentivo ao prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon* (vol.9, nº5). NCB University Press. Consultado em 12 de setembro de 2013. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Pressley, M. (2002), *Reading instruction that works: the case for balanced teaching (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Quintanal, J. (2003), “Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de Língua”. In Teberosky, Ana *et al.* (2003) *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 45- 54.

- Quivy, R. e van Campenhout, L. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramalho, G. (coord.) (2004), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro relatório nacional*, Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação.
- Rebelo, J. (1993), *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Asa.
- Rego, L.B. e Bryant, P.E. (1993), “The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children reading and spelling”. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3, 235-246.
- Reis, C. et al. (coords.) (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. (2005), *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado em Psicologia, especialidade Psicologia escolar. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Rigolet, S. (2000), *Os Três P (Precoce, Progressivo, Positivo) Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. M. (2000), *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, C. S. (2011), *O Papel do Professor bibliotecário: percepções e práticas*. Dissertação de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta. Consultado em 12 de fevereiro de 2013. Disponível em : https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2042/1/Disserta%20a7%20a3oMGI%20BE_CI%20a1udia%20Santos.pdf
- Santos, M., Neves, J., Lima, M. e Carvalho, M. (2007), *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Sequeira, F. (2000), *Formar Leitores: O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, M. (2004), “Psicolinguística e Leitura”. In Sequeira, F. e Sim-Sim, I. (2004) *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade de Minho, Instituto de Educação.
- Shaywitz, S. (2008), *Vencer a Dislexia - Como dar respostas às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Shneider, W. e Näslund, J.C. (1993), “The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich longitudinal study on the genesis of individual competencies (LOGIC)”. *European Journal of Psychology of Education*, 273-287.
- Silva, A. L. e Sá, I. (1997), *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora. [citado por Dias, 2000].

- Silva, E. *et al.* (2011), *Leitura - Guião de implementação do Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC. Consultado em 17 de junho de 2013. Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/gip_leiturafinal_revisto.pdf
- Silva, L. M. (2000), “Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna”. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, 359-368. Consultado em 7 de junho de 2013. Disponível em http://195.23.38.178/cAsadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf
- Sim-Sim, I. *et al.* (1997), *Língua Materna na Educação Básica*. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Lisboa: ME-DED.
- Sim-Sim, I. (1998), *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001), “Um retrato da situação. Os dados e os factos”. In I. Sim-Sim (Ed.), *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. Cadernos de Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2003), *Avaliação da Linguagem Oral, Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006), *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2009), *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. e Viana, F. (2007), *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, C. B. e Dahl, K. L. (1984), *La enseñanza de la lecto escritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Visor - Mec.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (2000), *Estrategias de Lectura*. 21ª Reimpresión, Barcelona, Editorial Graó.
- Solé, I. (2012), *Competencia lectora y aprendizaje*. Consultado em 20 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>.
- Stanovich, K. E. (1986), “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy.”. Consultado em 10 de novembro de 2013. Disponível em: http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Talpin, J. (2003), “Quels enjeux psychiques pour la lecture à l’adolescence”. In *Bulletin des bibliothèques de France*. T. 48, n. ° 3, 5-10.

- Tavares, J. (1992), *Aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Toffler, A. (1972), *O choque do futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova. [citado por Viana, F.L e Teixeira, N.M., 2002].
- Tuckman, B. (1978), *Conducting educational research*. Second edition. New York : Harcourt Brace Javanovich.
- Tunmer, W. E. (1990), “The role of language prediction skills in beginning reading.” *New Zealand Journal of Educational Studies*. Vol.25, 95-114. Consultado em 30 de junho de 2012. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1991-11120-001>
- UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento. Sociedade Portuguesa de Informação 2010. Consultado em 16 de janeiro de 2013. Disponível em http://www.unic.pt/images/stories/osic/SI_2010/SIP%202010_apresentao%20e%20sintese_2010.pdf
- Veen, W. e Vrakking, B. (2006), *Homo Zappiens, Growing up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education.
- Veiga et al. (1996), *Lançar a rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em 20 de janeiro de 2014. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/94/lançar_rbe.pdf [citados por Barroco, 2004].
- Velasquez, M. G. (2007), *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Vellutino, F. R. e Scanlon, D. M. (1987), “Linguistic coding and reading ability”. In S.Rosenberg (Ed.), *Advances in psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press. [citado por Viana, F.L e Teixeira, N.M., 2002].
- Viana, F.L., Teixeira, M.M. (2002), *Aprender a ler , da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F.L. (2005), “Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura”. In Maria do Céu Tavares (coord.), *Psicologia Escolar- Uma Proposta Científica-Pedagógica*. Coimbra: Colecção Educação- Quarteto.
- Villard, R. (1997), *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya.
- Waples, D. (1940), *What reading does to people*. Chicago: University of Chicago Press. [citado por Viana, F.L e Teixeira, N.M., 2002].
- Weinstein, P. e Rabinovitch, M.S. (1971), “Sentence structure and retention in good and poor readers”. *Journal of Educational Psychology*, 62, 25-30.
- Wigfield, A. e Guthrie, J. (1997), “Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading”. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Wigfield, A. (2000), “Facilitating children’s Reading motivation”. In L. Baker, M. Dreher e J. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers – Promoting achievement and motivation* . New York: Guilford Press, 140-158.

Legislação:

Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000 de 29 de agosto.

Despacho Conjunto n.º 1081/2005.

Lei n.º 24/99 de 22 de abril.

Portaria n.º 551/2007, de 30 de abril.

Anexo I- Questionário

Questionário

Todos os dados recolhidos serão tratados com a máxima confidencialidade da identidade dos alunos envolvidos, de acordo com as regras de confidencialidade, honestidade e rigor que um trabalho científico exige.

* Required

Dados gerais

Nome

1. Idade*

2. Sexo*

- Feminino
 Masculino

3. Ano de escolaridade*

- 5º ano - 2º Ciclo
 6º ano - 2º Ciclo
 7º ano - 3º Ciclo
 8º ano - 3º Ciclo
 9º ano - 3º Ciclo

4. Com quem vives?*

- Com pai / mãe
 Com outros familiares
 Com outras pessoas não familiares
 Other:

5. Qual é o grau de escolaridade mais elevado das pessoas que habitam contigo (pai , mãe, avó, avô, tio, etc...)?

	Ensino Básico (1º ciclo)	Ensino Básico (2º ciclo)	Ensino Básico (3º ciclo)	Ensino Secundário	Ensino Superior	Nenhum	Não sabe	Não se aplica
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro familiar 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro familiar 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro familiar 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Contexto

6. Com que idade começaste a ler?*

7. Quando eras criança costumavam ler para ti?

- Sim.
 Não.

8. Quando eras criança costumavam oferecer-te livros ilustrados?

- Sim.
 Não.

9. As pessoas que habitam contigo (pais, familiares...) costumam ler:*

Podes seleccionar mais do que uma hipótese.

- Livros.
 Jornais.
 Revistas.
 Conteúdos de internet.
 Mensagens eletrónicas.
 Outros.

Ninguém tem o hábito de ler.

10. Na casa onde vives, existem muitos, alguns, poucos ou nenhum livro?*

- Muitos livros.
- Alguns livros.
- Poucos livros.
- Nenhum livro.

11. Os livros que tens em casa são:*

- de estudo.
- de lazer.
- Other:

12. Na casa onde vives, tens computador com acesso à internet?*

- Só tenho computador.
- Tenho computador com acesso à internet.
- Não tenho computador.

Hábitos de leitura

13. Consideras a leitura:*

- Muito importante.
- Importante.
- Não importante.
- Nada importante.

14. Ler para ti é:*

Podes seleccionar várias hipóteses.

- uma obrigação.
- um prazer.
- um passatempo.
- uma forma de valorização.
- uma forma de aprender.

15. Selecciona o tipo de documentos que costumás ler. *

Podés seleccionar máis do que unha hipótese.

- Livros
- Jornais
- Revistas
- Mensagens de telemóvel
- Mensagens electrónicas (email)
- Páginas na internet
- Blogues
- Other:

16. Gostas de ler?*

- Gosto muito.
- Gosto.
- Não gosto.
- Não gosto nada.

17. Gostas de ler libros?*

- Gosto muito.
- Gosto.
- Não gosto.
- Não gosto nada.

18. Quantos livros leste aproximadamente nos últimos 12 meses e quais foram as razões?*

	1-2 livros	3-6 livros	7-12 livros	Mais de 13 livros	Nenhum
Por razões relacionadas com a escola (leitura obrigatória)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por razões relacionadas com a escola (leitura não obrigatória)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por outras razões sem ser para a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Por iniciativa própria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Achas que sabes ler:*

	1	2	3	4	5	
Muito bem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito mal

20. Quando estás a ler, sentes dificuldade em:*

- manter a concentração.
- interpretar o texto.
- compreender o significado das palavras.
- Não tens nenhuma destas dificuldades.
- Other:

Vocabulário

21. Reconhecimento de palavras

1 - Conheço a palavra e o significado da palavra; 2 - Conheço a palavra, mas não sei o seu significado; 3 - Não conheço a palavra

	1	2	3
convergência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
destaque	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
português	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
acrescentar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ditadura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
comercial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
preceder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metáfora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
edição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recluso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
representar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
colonial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
setentrional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
suscetível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
saneamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sistema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leitura de textos I

Lê o texto 1. Quando acabares, responde às questões.

"A distância entre as duas margens não era grande e João Sem Medo morria de fome. Não hesitou, pois. Despiu-se e com a trouxa de roupa à cabeça penetrou no líquido esverdeado de limos, crente de que alcançaria facilmente a nado o laranja apetecido. Mas aconteceu então este fenómeno incrível: à medida que o nadador se aproximava da outra margem, a água aumentava de volume e a lagoa dilatava-se. Por mais esforços que despendesse para fincar as mãos na orla do lago, só encontrava água, água unicamente. A terra afastava-se. – Bonito! Estou dentro dum lago elástico – descobriu João Sem Medo, esbaforido. Mas fiel ao seu sistema de persistência enérgica não renunciou ao combate. As margens desviavam-se, mas o rapaz nadava, nadava sempre, com confiança plena nos seus braços, na força de vontade e no desejo de vencer." José Gomes Ferreira, Aventuras de João Sem Medo, Diabril, (texto com supressões)

22. Gostaste de ler o texto 1?*

	1	2	3	4	5	
Não gostei nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorei.

23. Tiveste dificuldade em compreender o texto 1?*

	1	2	3	4	5	
Não tive nenhuma dificuldade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Senti muita dificuldade.

24. Conheces o significado da maioria das palavras do texto 1?*

- Sim, de todas as palavras.
- Sim, da maioria das palavras.
- Sim, embora haja muitas palavras que não conheço.
- Não, não conheço muitas palavras.

25. Quais são as palavras do texto 1 cujo significado não conheces?

Indica a partir do texto quais as que não conheces.

Leitura de Textos II

Lê o texto 2. Quando acabares, responde às questões.

"Evidentemente que a culpa não era toda sua. Os jornais vinham cheios de artigos sobre os efeitos negativos para as crianças pequenas de as mães saírem para trabalhar, mas ninguém se detinha um segundo para considerar os traumas causados aos adolescentes quando o progenitor materno estava em casa. A mãe dela podia ter muitos defeitos, alguns deles tão óbvios que até embaraçavam, mas era brilhante a elaborar dissertações do nada, enquanto punha a mesa ou aspirava a carpete, e era capaz de ditar uma análise dos poetas do período da guerra ou um comentário sobre o humor de Jane Austen, nas calmas. Pelo menos naquele dia era feriado, e a mãe poderia atender às necessidades da filha altamente tensa, em vez de passar o tempo diante do microfone a dar o benefício da sua experiência profissional a perfeitos estranhos." Rosie Rushton, Por Favor Acabem Com as Confusões, Ed. Presença

26. Gostaste de ler o texto 2?*

	1	2	3	4	5	
Não gostei nada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Adorei.

27. Tiveste dificuldade em compreender o texto 2?*

	1	2	3	4	5	
Não tive nenhuma dificuldade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Senti muita dificuldade.

28. Conheces o significado da maioria das palavras do texto 2?*

- Sim, de todas as palavras.
- Sim, da maioria das palavras.
- Sim, embora haja muitas palavras que não conheço.
- Não, não conheço muitas palavras.

29. Quais são as palavras do texto 2 cujo significado não conheces?

Indica a partir do texto quais as que não conheces.

Questões finais

30. Quando estás a ler um livro e te deparas com uma palavra desconhecida:*

- Ignoras a palavra.
- Procuras saber o seu significado.
- Other:

31. Se as palavras mais difíceis apresentassem o seu significado, sentir-te-ias mais motivado(a) para continuar a leitura do livro?*

- Sim
- Não

32. Se um parágrafo é muito longo e não percebes a informação nele contida:*

- Lês novamente o parágrafo.
- Continuas a ler o livro.
- Pedes ajuda para tentar perceber.
- Desistes da leitura do livro.

33. Identifica a(s) razão(ões) que, por vezes, te levam a desistir da leitura de um livro.*

Podes escolher no máximo duas hipóteses de resposta.

- O número de páginas
- A ausência de imagens
- Existência de muitas palavras desconhecidas
- Presença de frases muito longas
- História desinteressante
- Nunca desisti de ler um livro.

FIM DO QUESTIONÁRIO