



**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**

Isilda Maria Santos Leitão Menezes

Lisboa, Maio de 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**

Isilda Maria Santos Leitão Menezes

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

Lisboa, Maio de 2010

Resumo

Este estudo tem como principal objectivo conhecer os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e as concepções que estes alunos, os seus professores e professores bibliotecários têm acerca da importância de hábitos de leitura na aprendizagem. Assim, formulámos um conjunto de questões específicas às quais procurámos dar resposta: (i) Que concepções têm alunos, professores e professores bibliotecários sobre a leitura? (ii) Como evoluem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários, os hábitos de leitura dos alunos? (iii) Que actividades da sala de aula e da biblioteca escolar mais contribuem para essa evolução? (iv) Qual o impacto da leitura na aprendizagem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários? (v) Que importância têm as actividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da biblioteca escolar, na aprendizagem dos alunos?

O enquadramento teórico deste estudo está organizado em quatro partes: a primeira aborda a leitura como uma competência fundamental; a segunda foca hábitos de leitura e respectivo impacto na aprendizagem; a terceira diz respeito à promoção e animação da leitura; e, a quarta apresenta concepções de alunos e professores sobre a leitura.

Dada a natureza do problema, adoptámos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos. Procedemos à elaboração, testagem, reformulação e aplicação de dois questionários, um destinado a alunos dos 2.º e 3.º ciclos (N=343) e outro a professores dos mesmos ciclos (N=40). Foram ainda realizados dois estudos de caso de professoras bibliotecárias, tendo os dados sido recolhidos através de entrevista semi-estruturada.

Os resultados deste estudo mostram que alunos, professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores bibliotecários, embora não coincidindo nas suas concepções sobre a leitura, partilham o facto de a associarem a um acto de prazer, a um meio de aprender e a um contributo para a aprendizagem.

O estudo revela também que os alunos gostam de ler, mas possuem hábitos reduzidos de leitura, verificando-se um decréscimo do 2.º para o 3.º ciclo. Por seu turno, a generalidade dos professores inclui a leitura nas suas planificações de aula, mas dinamizam as actividades de leitura de forma pouco sistemática.

Os alunos, os professores e as professoras bibliotecárias inquiridos estão conscientes da relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem, uma vez que entendem que a leitura melhora a compreensão dos conteúdos, desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita, enriquece o vocabulário e desenvolve a capacidade de análise e interpretação do texto escrito.

A generalidade dos participantes no estudo reconhece que a biblioteca escolar desenvolve actividades de promoção da leitura relevantes e sublinha a sua importância na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura. Quase metade dos alunos (com uma percentagem muito superior no 2.º ciclo) e um pouco mais de metade dos professores participam nas actividades da biblioteca escolar.

Este estudo deixa em aberto algumas propostas para investigação futura, nomeadamente, analisar a aplicação de actividades de leitura, quer pelos professores curriculares quer pelos professores bibliotecários, durante um período de tempo mais alargado que permita complementar os resultados obtidos sobre a evolução dos hábitos de leitura e o impacto na aprendizagem.

Palavras-chave: leitura, hábitos de leitura, aprendizagem, concepções, biblioteca escolar.

Abstract

In this study, our main goal is to understand the reading habits of students from the 5th to 9th grades, and their conceptions, as well as those of their teachers and the librarian school teachers, of the importance that reading habits have in the learning process of these students. So, we tried to answer to the following questions: (i) What conceptions do students, teachers and librarian school teachers have about reading? (ii) How do they evolve according to the students, teachers and librarian school teachers' perspectives? (iii) What classroom and school library activities contribute the most to this development? (iv) What is the impact of reading in learning according to students, teachers, and librarian school teachers? (v) What importance do the activities proposed by the school library team have in the promotion and animation of reading and in the students' learning?

The theoretical framework of this study is organized in four parts: the first approaches reading as a fundamental competence; the second focuses on the reading habits and its impact on learning; the third concerns the promotion and animation of reading; the fourth, presents the conceptions that both students and teachers have about reading.

We adopted an interpretative research paradigm, in a hybrid approach, using qualitative and quantitative data. We created, tested, updated and applied two questionnaires, one meant for the referred students (N=343) and the other for their teachers (N=40). Two more case studies were put forward with librarian school teachers, in which data was collected through semi-structured interviews.

The results of this study show that these students, their teachers and librarian school teachers, though their conceptions about reading are not identical, share the fact that they associate it to pleasure, a way to learn and a contribute to learning.

The study also shows that students like to read, but reveal poor reading habits (confirming a decrease from 5th/6th to 7th-9th grades). On the other hand, most of the teachers include reading in their class planning, but they carry out reading activities in a non-systematic way.

The students, teachers, and librarian school teachers inquired are aware of the relation between reading and learning, since they perceive that reading improves the understanding of contents, develops oral and written communication, enriches the vocabulary and develops written text analysis and interpretation skills.

Most of the participants in this study recognize that the school library develops relevant reading promotion activities and emphasize its importance in the creation and development of reading habits. Nearly half of the students (mostly from 5th/6th grade) and a little more than half of the teachers participate in the school library's activities.

Finally, we acknowledge some suggestions for further investigation, namely, to analyze reading activities carried out by both teachers and librarian school teachers, during a larger period of time so as to complement our results on the progress of reading habits and its impact on learning.

Keywords: reading, reading habits, learning, conceptions, school library

AGRADECIMENTOS

- À Professora Doutora Teresa Cardoso, pela orientação.
- Aos alunos, professores, professoras bibliotecárias, Direcção das escolas e coordenadora dos directores de turma, pela colaboração e disponibilidade.
- À minha família e aos meus amigos, pelo apoio e incentivo.

ÍNDICE GERAL

Resumo	i
Abstract	iii
Agradecimentos	v
Glossário de siglas	xiii
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	1
1. Objectivos e problema do estudo	1
2. Actualidade e relevância da investigação	3
3. Breve referência à metodologia utilizada	4
4. Organização do estudo.....	5
CAPÍTULO 2 – LEITURA E APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA	7
1. Leitura: uma competência fundamental	7
1.1. O que é a leitura?.....	7
1.2. Compreensão na leitura	10
1.2.1. Níveis de compreensão	14
1.3. Modelos de leitura.....	15
1.3.1. Modelos ascendentes	15
1.3.2. Modelos descendentes	16
1.3.3. Modelos interactivos.....	18
1.3.4. Modelos transaccionais.....	18
2. Hábitos de leitura e impacto na aprendizagem	19
2.1. A leitura em contexto escolar	20
2.1.1. Transversalidade da leitura	26
2.2. Hábitos de leitura dos alunos e relação com a aprendizagem.....	27
2.3. Evolução e caracterização dos hábitos de leitura dos alunos.....	37
3. Promoção e animação da leitura	46
3.1. Ser leitor e o prazer de ler	46
3.2. Factores que contribuem para a motivação da leitura.....	49
3.2.1. Importância da família no despertar do gosto pela leitura.....	49
3.2.2. Papel da escola na consolidação do interesse pela leitura	50
3.3. A biblioteca escolar: um recurso fundamental na formação de leitores	54

3.4. Práticas e actividades de leitura na biblioteca escolar	59
3.5. O Plano Nacional de Leitura.....	61
4. Concepções sobre a leitura	63
4.1. Representações, crenças e concepções	63
4.2. Concepções de alunos sobre a leitura	66
4.3. Concepções de professores sobre a leitura	68
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	73
1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e <i>design</i> de estudo	73
2. Participantes	77
3. Procedimentos metodológicos	78
3.1. Recolha de dados	78
3.1.1. Inquérito por questionário	78
3.1.1.1. Questionário aplicado aos alunos.....	80
3.1.1.2. Questionário aplicado aos professores	81
3.1.2. Inquérito por entrevista	81
3.1.2.1. Entrevista às professoras bibliotecárias	82
3.2. Análise de dados.....	83
CAPÍTULO 4 – ESTUDO EMPÍRICO: RELAÇÃO ENTRE LEITURA E APRENDIZAGEM NOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	87
1. Os alunos e a leitura.....	87
1.1. Caracterização da amostra	87
1.2. Concepções dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a leitura	88
1.3. Hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos	91
1.4. Práticas de leitura na sala de aula	98
1.5. Práticas de leitura na biblioteca escolar	104
1.6. Impacto da leitura na aprendizagem	107
1.7. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura	112
2. Os professores e a leitura.....	113
2.1. Caracterização da amostra	113
2.2. Concepções dos professores sobre a leitura	115
2.3. Práticas de leitura dinamizadas pelos professores na sala de aula.....	117
2.4. Práticas de leitura na biblioteca escolar	124
2.5. Impacto da leitura na aprendizagem	128
2.6. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura	135
3. Estudos de caso das professoras bibliotecárias	136
3.1. A professora bibliotecária da escola A- Mariana	137
3.1.1. Apresentação	137
3.1.2. Conceção sobre a leitura	137
3.1.3. Práticas de leitura na biblioteca escolar.....	138
3.1.4. Impacto da leitura na aprendizagem	141
3.1.5. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura	144
3.2. A professora bibliotecária da escola B- Sofia	147
3.2.1. Apresentação	147

3.2.2. Concepção sobre a leitura	147
3.2.3. Práticas de leitura na biblioteca escolar.....	148
3.2.4. Impacto da leitura na aprendizagem	151
3.2.5. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura	154
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES	157
1. Conclusões do estudo	157
2. Limitações do estudo e sugestões para investigação futura	172
BIBLIOGRAFIA	175
WEBGRAFIA	179
ANEXOS	185

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por idade	88
Gráfico n.º 2 - Quem incentiva à leitura.....	95
Gráfico n.º 3 - Livros lidos, em média, durante o ano lectivo 2008/2009.....	95
Gráfico n.º 4 - Géneros de livros mais lidos.....	97
Gráfico n.º 5 - Adequação da quantidade de actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca escolar	105
Gráfico n.º 6 - Frequência da biblioteca escolar, no mês anterior à aplicação do questionário	106
Gráfico n.º 7 - Relação entre a prática da leitura e a aprendizagem.....	108
Gráfico n.º 8 - Disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura (2.º ciclo)	111
Gráfico n.º 9 - Disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura (3.º ciclo)	112
Gráfico n.º 10 - Distribuição dos professores por faixa etária	115
Gráfico n.º 11 - Tipo de leituras que os professores costumam sugerir	119
Gráfico n.º 12 - Incentivo e/ou acompanhamento dos alunos para participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar.....	121
Gráfico n.º 13 - Frequência com que os professores dinamizam a leitura	122
Gráfico n.º 14 - Modalidades de leitura praticadas nas aulas com os alunos.....	123
Gráfico n.º 15 - Adesão dos alunos às actividades de leitura, segundo os professores	124
Gráfico n.º 16 - Frequência com que os professores usam a biblioteca escolar com os alunos para promover a leitura	126
Gráfico n.º 17 - Comparação do trabalho desenvolvido agora pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de há alguns anos atrás	127
Gráfico n.º 18 - Razões que justificam a opinião que os professores inquiridos têm de que actualmente os alunos lêem mais.....	128
Gráfico n.º 19 - Razões que justificam a opinião dos professores de que actualmente os alunos lêem menos	129
Gráfico n.º 20 - Contribuição das actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 - Currículo Nacional do Ensino Básico - competências básicas da Língua Portuguesa	22
Quadro n.º 2 - Constituição da amostra dos alunos	77
Quadro n.º 3 - Distribuição dos alunos por sexo.....	88
Quadro n.º 4 - Razões pelas quais as pessoas em geral lêem, de acordo com os alunos	90
Quadro n.º 5 - Gosto pela leitura	91
Quadro n.º 6 - Frequência de leitura	91
Quadro n.º 7 - Razões pelas quais os alunos lêem	92
Quadro n.º 8 - Razões pelas quais os alunos não lêem	93
Quadro n.º 9 - Tempo dedicado, por dia, em média, à leitura de livros não escolares, jornais e/ou revistas	94
Quadro n.º 10 - Distribuição por tipo de leituras quanto ao suporte.....	96
Quadro n.º 11 - Local onde os alunos lêem	96
Quadro n.º 12 - Evolução dos hábitos de leitura dos alunos.....	98
Quadro n.º 13 - Frequência com que as actividades de leitura são realizadas na sala de aula	101
Quadro n.º 14 - Número de recomendações dos professores para a leitura de livros, no mês anterior à aplicação do questionário.....	102
Quadro n.º 15 - Participação nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar	104
Quadro n.º 16 - Actividades de promoção e animação da leitura em que os alunos inquiridos mais participam	105
Quadro n.º 17 - Posição dos alunos inquiridos sobre as competências dos alunos que mais lêem	108
Quadro n.º 18 - Poderia ser bom aluno se lesse mais?.....	109
Quadro n.º 19 - Grupo disciplinar dos professores participantes.....	114
Quadro n.º 20 - Disciplinas que os professores participantes leccionam.....	114
Quadro n.º 21 - Razões pelas quais as pessoas em geral lêem, de acordo com os professores	117
Quadro n.º 22 - Actividades de leitura que os professores mais dinamizam com os alunos.....	120
Quadro n.º 23 - Posição dos professores sobre as competências dos alunos que mais lêem	135

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Pedido de autorização, à direcção da escola, para aplicar os questionários aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.....	187
Anexo II - Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação, para aplicar o questionário aos seus educandos	188
Anexo III - Matriz de objectivos do questionário dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico	189
Anexo IV - Questionário para os alunos do 2.º ciclo	191
Anexo V - Questionário para os alunos do 3.º ciclo.....	197
Anexo VI - Matriz de objectivos do questionário dos professores dos 2.º e 3.º ciclos.	203
Anexo VII - Questionário para os professores dos 2.º e 3.º ciclos	205
Anexo VIII - Guião da entrevista semi-estruturada às professoras bibliotecárias	211

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

Nesta dissertação são utilizadas siglas para referenciar alguns termos.

Indicam-se, seguidamente, as siglas utilizadas e o respectivo significado.

BE – biblioteca escolar

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. Objectivos e problema do estudo

A leitura constitui uma competência essencial ao desenvolvimento humano e à aprendizagem em todos os contextos sociais, pois é através dela que se acede à informação e se constrói, em grande medida, o conhecimento. A leitura, tal como a escrita, é um mecanismo que permite ao ser humano compreender o mundo em que vive e ser capaz de conhecer e responder às exigências da sociedade em que está integrado. Sobrino *et al* (2000: 33) alargam esta ideia, sustentando que “nos livros podemos encontrar aquilo que de mais especial a vida tem para oferecer: sensações, sentimentos, emoções, ideias, reflexões, atitudes humanas, aventuras, viagens, factos e vidas singulares, paisagens e lugares.”

No contexto escolar, a leitura afigura-se como uma competência basilar, com potencialidades para influenciar a aprendizagem e o desempenho dos alunos. Por isso, existe uma percepção, por vezes pouco clara, entre professores, alunos, pais e a sociedade em geral, de que os alunos que não têm hábitos de leitura não desenvolvem a leitura nem a escrita e dificilmente obtêm sucesso escolar. Por esse facto, considera-se que esta competência deve ser desenvolvida nas crianças desde cedo. A família e a escola, nomeadamente a biblioteca escolar, têm um papel fundamental na criação e promoção de hábitos sistemáticos de leitura. Assim, a leitura está no centro das atenções do meio escolar, e também social, havendo indicações fortes, nomeadamente no nosso país, para a sua promoção conforme se constata, por exemplo, no Plano Nacional de Leitura.

No entanto, a relação entre a promoção da leitura e a melhoria da aprendizagem em contexto escolar é ainda um domínio onde há muito a explorar, principalmente ao nível das ideias defendidas por alunos e por professores, tendo em conta que estas podem ter uma influência decisiva na forma como os primeiros agem para aprender e os segundos actuam para ensinar. Neste contexto, o nosso trabalho debruça-se sobre a temática da leitura e, em particular, sobre as concepções que alunos e professores (dos

2.º e 3.º ciclos do ensino básico) e também professores bibliotecários têm sobre a relação entre o desenvolvimento de hábitos de leitura e o progresso na aprendizagem.

Assim, no âmbito da nossa investigação, definimos os seguintes objectivos:

- conhecer os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e a concepção que eles têm da importância da leitura na sua aprendizagem;
- analisar as concepções dos professores e dos professores bibliotecários sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem;
- compreender a importância que alunos e professores atribuem à biblioteca escolar na promoção da leitura;
- conhecer as práticas dos professores e da equipa da biblioteca escolar na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura.

Atendendo a estes objectivos, procurámos, neste estudo, dar resposta à seguinte questão:

Que concepções têm os alunos, professores e professores bibliotecários sobre a relação entre o desenvolvimento de hábitos de leitura e a aprendizagem?

Para melhor operacionalizar este problema, e em articulação com os objectivos expressos, subdividimos o nosso problema de investigação do seguinte modo:

- Que concepções têm alunos, professores e professores bibliotecários sobre a leitura?
- Como evoluem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários, os hábitos de leitura dos alunos?
- Que actividades da sala de aula e da biblioteca escolar mais contribuem para essa evolução?
- Qual o impacto da leitura na aprendizagem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários?
- Que importância têm as actividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da biblioteca escolar, na aprendizagem dos alunos?

2. Actualidade e relevância da investigação

Face aos múltiplos desafios do futuro, entendemos que viver em sociedade exige uma educação formal e informal ao longo da vida, para um desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades. Neste sentido, Delors (2001: 91-92) afirma que “a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e de agir.” Para isso, os indivíduos necessitam de diferentes formas de ensino e aprendizagem que lhes suscitem o desejo de continuar a aprender.

No entanto, para enfrentar com sucesso os desafios da sociedade, os indivíduos precisam de estar munidos de um conjunto de competências essenciais que lhes permitam aceder à informação e à compreensão e construção do conhecimento. Importa salientar que a leitura é medular em todo esse processo. Assim, é reconhecida a importância dos hábitos de leitura como factor de desenvolvimento de uma sociedade, pois a leitura é “determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão, no enriquecimento cultural e em tantos outros domínios.” (Plano Nacional de Leitura, 2007). Os baixos índices de leitura dos portugueses¹ têm mobilizado o Governo, através do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, para a implementação de medidas no sentido de elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos outros parceiros europeus.

Diversos estudos nacionais, entre eles os realizados por Freitas e Santos (1992), Magalhães e Alçada (1993), Castro e Sousa (1996), Freitas, Casanova e Alves (1997), revelam a falta de hábitos de leitura e os baixos níveis de literacia dos portugueses. Também os estudos PISA atestam que os alunos portugueses têm um baixo desempenho ao nível da leitura e da literacia, bem como ao nível do desempenho em aspectos particulares da Matemática e das Ciências, nomeadamente nas capacidades de comunicação e de resolução de problemas. Estudos recentes realizados no âmbito do PNL² mostram que os hábitos e atitudes de leitura estão a evoluir favoravelmente, embora sejam poucos os resultados da investigação portuguesa que ilustrem o impacto que essa actividade dos alunos pode ter no seu desempenho escolar. Tendo em conta este panorama, e atendendo, igualmente, ao facto de ser educadora e professora

¹ “Portugal tem um dos mais baixos índices de leitura dos países da OCDE” (Costa, 2002:24).

² *Leitura em Portugal* (Santos *et al*: 2007) e *Os estudantes e a leitura* (Lages *et al*: 2007).

bibliotecária, parece-me importante conhecer de que maneira o trabalho de promoção e animação da leitura, levado a cabo pelas equipas das bibliotecas escolares e pelos professores na sala de aula, influencia as aprendizagens dos alunos. Para isso, procurámos conhecer as perspectivas de diversos intervenientes no processo, cruzando as suas concepções com as suas práticas de leitura.

Este trabalho de investigação ganha também particular relevância face à aposta de melhoria das bibliotecas escolares que tem sido encetada nos últimos treze anos, ao nível da gestão e organização, do enriquecimento documental e igualmente da formação de pessoal qualificado, no âmbito da acção da RBE e do PNL.

As bibliotecas escolares assumem-se, hoje, como centros de recursos básicos no processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel importante, entre outros, no domínio da promoção e animação da leitura, na criação e desenvolvimento do prazer de ler e na aquisição/desenvolvimento de hábitos de leitura. Nesta medida, o nosso estudo procura dar contributos para o conhecimento do impacto, ao nível das suas ideias e hábitos, que esta aposta educativa está a ter em diversos agentes, em particular nos alunos e professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nos professores bibliotecários.

3. Breve referência à metodologia utilizada

Nesta investigação, tendo em conta a natureza do problema, escolhemos um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos (Pereira, 2004: 49). A opção de utilizar metodologias de índole qualitativa e quantitativa contribui para valorizar o estudo realizado em duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, de forma a conhecer a situação e compreender a complexidade, construindo novas perspectivas e abrindo caminho para futuros estudos.

Neste sentido, procedemos à elaboração e aplicação de dois questionários em duas escolas, um destinado a alunos dos 2.º e 3.º ciclos (N=343) e outro a professores dos mesmos ciclos (N=40). Também foram realizados dois estudos de caso com duas professoras bibliotecárias que lideram as bibliotecas escolares das duas escolas onde foram aplicados os questionários, tendo os dados sido recolhidos através de entrevistas. Optámos por um *design* de estudo de caso, pois o investigador tem a possibilidade de estudar um aspecto de um problema num curto espaço de tempo (Bell: 2002) e por permitir, de acordo com Yin (1989), obter um conhecimento mais profundo sobre o

objecto da investigação. Assim, o investigador capta e interpreta as vivências e as perspectivas dos intervenientes do estudo, procurando compreender os significados das suas acções e pontos de vista.

4. Organização do estudo

Este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro – apresentação do estudo – enunciamos os objectivos, o problema de investigação e as respectivas subquestões. Apresentamos, também, a justificação do estudo e a sua importância no contexto educativo. Fazemos, ainda, uma breve referência à metodologia utilizada e apresentamos o plano de organização do estudo.

No segundo capítulo – leitura e aprendizagem: revisão da literatura – apresentamos os principais conceitos enquadradores deste trabalho e discutimos os estudos empíricos mais relevantes sobre o tema, tanto os que foram realizados no estrangeiro como os que foram desenvolvidos no nosso país. Este capítulo está organizado em quatro partes: na primeira trata-se a leitura como uma competência fundamental; na segunda abordam-se os hábitos de leitura e o impacto na aprendizagem; a terceira diz respeito à promoção e animação da leitura; e, na quarta apresentam-se concepções de alunos e professores sobre a leitura.

No terceiro capítulo – metodologia de investigação – começamos por referir a natureza do problema do estudo e o seu enquadramento paradigmático. Em seguida, apresentamos os participantes do estudo (alunos, professores e professoras bibliotecárias de duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico), os procedimentos de recolha de dados (incluindo a sua justificação) e os instrumentos utilizados. Por fim, discutimos os procedimentos usados na análise dos dados.

No quarto capítulo – estudo empírico: relação entre leitura e aprendizagem nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico – descrevemos a amostra, caracterizando os alunos, professores e professoras bibliotecárias inquiridos e apresentamos as suas concepções sobre a leitura. Analisamos, ainda, os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, as práticas de leitura na sala de aula e na biblioteca escolar, bem como o impacto da leitura na aprendizagem e o papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura.

No quinto capítulo – conclusões e sugestões – alinham-se as conclusões do estudo, dando resposta ao problema enunciado e às questões de investigação no qual se

subdivide. O capítulo termina com a apresentação das limitações do estudo e com sugestões para a realização de futura investigação nesta temática da leitura e da aprendizagem.

Este trabalho finaliza com a listagem das referências bibliográficas usadas ao longo do texto e com os anexos.

CAPÍTULO 2

LEITURA E APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo abordamos a leitura e a sua relação com a aprendizagem. Para isso, começamos por discutir o conceito de leitura, a compreensão na leitura e modelos de leitura. Na secção seguinte analisamos os hábitos de leitura dos alunos e o seu impacto na aprendizagem. Depois, tratamos a promoção e animação da leitura e o desafio de formar leitores, dando-se particular destaque ao papel das bibliotecas escolares. Por último, discutimos as concepções sobre a leitura ao nível da análise conceptual e também da análise de estudos empíricos sobre o tema.

1. Leitura: uma competência fundamental

A leitura é uma competência fundamental, pois através dela o ser humano comunica, conhece e reflecte sobre o mundo. Nesta secção começamos por analisar o conceito de leitura na perspectiva de vários autores, bem como a temática da compreensão na leitura e os níveis em que esta se realiza. Seguidamente, apresentamos os modelos de compreensão na leitura.

1.1. O que é a leitura?

O conceito de leitura tem atraído a atenção de múltiplos investigadores, que dão conta das dificuldades em delimitá-lo com clareza. Há algumas décadas atrás, a leitura era entendida como a capacidade de identificar os símbolos gráficos, aos quais correspondiam sons. A fluência ditada pela automatização dessa habilidade, o ritmo e a entoação caracterizavam um bom leitor. Dehant e Gille (1974), por exemplo, referem que a leitura era considerada uma actividade mecânica e aprender a ler consistia em saber identificar as palavras correctamente, limitando-se a leitura ao acto de percepção dos sinais gráficos. Mais tarde, Solé (2003a) afirma que a leitura começou por ser um exercício espiritual só acessível a uma pequena elite de religiosos e era sobretudo uma “experiência oral para ser realizada em público” (p. 18). A leitura tinha, assim, uma utilidade transcendente. Esta autora recorda-nos

que, no ocidente, só por volta do século XVII, se procurou estender o ensino da leitura, e também da escrita e da aritmética, a outros elementos da sociedade.

A leitura fazia-se em voz alta e usando a cartilha. Iniciava-se soletrando palavras para aprender as letras do alfabeto, passava-se à divisão silábica e só depois se fazia leitura corrente (essa aprendizagem demorava dois ou três anos). Os textos lidos eram escritos em latim e a criança não compreendia o que lia.

Actualmente, entende-se que a leitura é muito mais do que a identificação de sons. A leitura é uma competência que, para além da descodificação gráfica, permite a compreensão, a inferência e a análise dos textos. Cruz (2007: 69) assevera que ler não se limita somente à descodificação e reconhecimento das palavras, mas significa, essencialmente, compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão o objectivo final da leitura. Colomer e Camps (2002) defendem também a ideia de que a leitura é mais do que um acto mecânico de decifrar signos gráficos, considerando que:

É um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (p. 31)

Reis e Lopes (1990: 212) apresentam a noção de leitura como a operação que dá um sentido ao texto com o auxílio de um conjunto de conceitos e em função do impensado ideológico, do fundo sociocultural oculto, do inconsciente analítico, da estruturação do imaginário, das ressonâncias retóricas, entre outros. Acrescentam, ainda, que o leitor é, assim, co-produtor do texto, pois atribui-lhe efeitos de sentido.

Ler é, pois, um processo multifacetado e complexo que exige esforço, disciplina e sistematização. Neste sentido, Chambers (2007: 1) defende que a leitura é um dos processos mais complicados que é realizado pela mente humana, não podendo, por isso, ser aprendida de forma automatizada. Também Cruz (2007: 175) salienta que a leitura é uma actividade que é constituída por um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que, tendo início num estímulo visual, permite atingir a compreensão de um texto, através de uma acção global e coordenada. Este autor acrescenta que estudos actuais sobre o funcionamento do cérebro na aprendizagem da leitura mostram que ler é um processo complexo e individual. É complexo porque envolve todo o cérebro e a coordenação de um conjunto de competências. É uma tarefa individual porque cada leitor aprende a ler de modos e níveis diferentes.

Assim, o leitor tem um papel activo à medida que faz o processamento do texto escrito, atribuindo-lhe significado, correlacionando as suas experiências passadas com as novas informações que emergem da leitura. Sardinha (2007: 4) corrobora esta ideia destacando que esses esquemas interpretativos dependem do contexto social do sujeito, da capacidade de concentração e também das oportunidades motivacionais. Em diferentes ocasiões, o mesmo leitor pode ler o mesmo texto, construindo significados diferentes. Do mesmo modo que leitores diferentes, embora possam partilhar os mesmos significados na leitura de um texto, também podem fazer leituras diferentes. Neste sentido, aquela autora afirma:

Ao leitor cabe abordar o texto com as suas estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e afectivas [...] respeitando, obviamente, os limites impostos pelo senso comum e as convenções gramaticais. Se a leitura fosse interpretada como simples descodificação, o texto não passaria de uma apreensão sucessiva de frases à espera de ser desvendado. (ibidem)

O *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências básicas da Língua Portuguesa* apresenta a leitura como “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.” (2001: 32). Nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, em fase de generalização, apresenta-se uma concepção semelhante, apenas um pouco mais ampla. A leitura é:

O processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal. (Reis *et al*, 2008: 16)

Para Sobrino *et al* (2000: 31), a leitura é uma das mais importantes actividades da pessoa humana que mais favorece o desenvolvimento da maturidade, autonomia intelectual e de liberdade. Acrescenta, ainda, que a leitura é uma forma geral e permanente de se documentar, para além de ser uma forma de deleite e de interiorização de valores e princípios para a convivência social. O autor resume assim a ideia: “se ler é deleitar-se, também é instruir-se; por isso, ler é instruir-se com prazer.” (idem: 38)

Neta (2008: 23) alarga o conceito, levando-o para o campo sociológico, considerando que a leitura é objecto de cultura, um bem simbólico cultural de um povo, de uma comunidade e uma forma de inclusão social. O domínio das competências de

leitura permite aos indivíduos participarem na vida em sociedade, contribuindo assim para a formação da pessoa e a democratização dos indivíduos, nas suas relações com a sociedade.

Em suma, a leitura é uma forma de integração social e compreensão do mundo e, concomitantemente, uma forma de conhecimento e de satisfação pessoal por parte do ser humano. Nessa medida, é um processo cognitivo multifacetado e complexo que vai muito para além da descodificação de um conjunto de grafemas, de palavras ou frases, permitindo assim a construção de significados do escrito, através do accionar dos conhecimentos prévios do leitor.

1.2. Compreensão na leitura

Apesar de já terem sido realizados muitos estudos sobre a descodificação da leitura e as suas dificuldades, poucos focam as dificuldades de compreensão (Cruz, 2007). Os estudos existentes reforçam que a compreensão é um processo regulado pelo leitor, resultante da interacção entre a informação existente na memória e a fornecida no texto. Assim, os trabalhos sobre a compreensão na leitura “tentam delimitar a influência dos factores: relativos ao leitor, dos referentes às características do texto (i.e., estrutura e conteúdo); e dos correspondentes à respectiva interacção.” (idem: 70). Este autor, inspirando-se em Snow (2002), salienta que a compreensão envolve três elementos fundamentais: o *leitor*, o *texto* e a *actividade* que ocorre num contexto sócio-cultural bastante variado. *Leitor* é a pessoa que realiza o processo de compreensão, ao qual se junta o conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos e experiências que possui. *Texto* é aquilo que está a ser compreendido. *Actividade* inclui a compreensão, os objectivos, os processos e as consequências associadas ao acto de ler (idem, ibidem).

Giasson (1993: 21), que concebe a leitura como um processo interactivo, apresenta um modelo de compreensão na leitura com três componentes: *leitor*, *texto* e *contexto* (mais à frente apresentaremos alguns modelos de leitura – cf. 1.3.). O *leitor* compreende as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele utiliza. As estruturas têm a ver com o que é, com os seus conhecimentos e atitudes; e os processos estão relacionados com o que ele faz durante a leitura, isto é, com as habilidades a que recorre. O *texto* refere-se ao material a ler, que pode ser considerado sob três aspectos: a intenção do autor (que determina a orientação dos

outros dois elementos), a estrutura do texto (modo como o autor organiza as ideias no texto) e o conteúdo (conceitos, conhecimentos e vocabulário usados pelo autor). O *contexto* inclui elementos que literalmente não fazem parte do texto, não dizem respeito nem às estruturas nem aos processos, no entanto influenciam a compreensão do texto. São três os contextos: o *contexto psicológico*, que diz respeito à intenção de leitura, ao interesse pelo texto; o *contexto social*, que se refere às intervenções dos participantes; e, o *contexto físico*, que está relacionado com o tempo disponível, com o barulho, etc. A compreensão na leitura depende das três componentes supracitadas e quanto maior for a concordância entre elas, maior será a compreensão.

A compreensão na leitura corresponde a fazer uma leitura hábil, coadjuvada por um conjunto de operações que se iniciam com estímulos visuais. Porém, fazer o reconhecimento das palavras não garante a compreensão do texto, pois muitos leitores conseguem fazer leituras fluentes, e até expressivas, mas têm grandes dificuldades em compreender e o contrário também se verifica, outros lêem de forma soletrada e hesitante, mas alcançam a compreensão.

A compreensão na leitura supõe retirar informação do texto que se vai relacionar com os conhecimentos já adquiridos. A este propósito, Cruz (2007) lembra que “para se ler adequadamente é necessária a coparticipação sinérgica de vários mecanismos que formam um conglomerado de factores, muitos dos quais são compartilhados com linguagem oral.” (p. 71). Também Sim-Sim (2007: 9) afirma que a compreensão é um processo complexo que envolve os conhecimentos do leitor sobre a língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos e sobre estratégias próprias para obter significado da informação a partir da escrita. Portanto, o leitor, para compreender um texto, precisa de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica) e as regras de funcionamento do texto (organização das frases, relação do texto com outros textos), isto é, os esquemas formais e de conteúdo (Tavares, 2007: 84).

Neste sentido, Machado (1994: 9) refere que a leitura exige, da parte do leitor, um conhecimento da língua, a capacidade de entender a analogia entre as palavras escritas e as palavras orais, a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-las de novo, a competência para reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas (maiúsculas, minúsculas, impressas, cursivas, etc.), a capacidade de proceder, num texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo e a

competência para compreender, inferir, avaliar o texto que se decifra. Assim, na aprendizagem da leitura, a descodificação implica a compreensão do princípio alfabético e o reconhecimento de padrões ortográficos. Neste quadro, Araújo (2007) afirma que o reconhecimento de palavras assenta em dois processos: o fonológico e o ortográfico. O primeiro consiste no uso da correspondência entre letra e som. O segundo está relacionado com o processamento visual ou representações ortográficas que permitem reconhecer as palavras e o enriquecimento do léxico. Uma boa fluência fonológica levará a uma melhor fluência ortográfica, conhecimento do vocabulário e compreensão leitora. Por isso, Sim-Sim (2007: 9) considera que o grande objectivo da compreensão na leitura é desenvolver a capacidade para ler um texto de forma fluente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A falta de fluência na leitura contribui para desmotivar a criança ou o jovem para o acto de ler, pois a compreensão da mensagem é afectada.

É hoje aceite que a compreensão na leitura pode ser desenvolvida e treinada. Para a desenvolver, Martins e Sá (2008: 6) referem que o seu ensino/aprendizagem se prende, entre outros, com os seguintes objectivos:

- i) o reconhecimento e identificação da informação solicitada;
- ii) a compreensão da informação explícita nos textos lidos;
- iii) a compreensão da informação não explícita no texto associada à capacidade de realizar inferências;
- iv) a selecção da informação de acordo com instruções dadas;
- v) a produção de textos com intenções comunicativas específicas.

Estas autoras aconselham que as experiências de aprendizagem devem ser muito diversificadas e adequadas aos alunos e que estes devem ser implicados nas actividades de leitura e escrita. Estas não se podem limitar a textos que, muitas vezes, pouco se adequam às experiências dos alunos, é preciso recorrer a outras formas de comunicação, como a internet, *chats*, fóruns, correio electrónico, *sms*, *msn*, que estão mais relacionadas com as vivências dos alunos e que também requerem competências de leitura e de escrita.

A este propósito, Sardinha (2008: 12) alerta para a necessidade que a escola tem de se adaptar às mudanças de paradigma deste novo século, pois:

1. A leitura deixou de ser um processo linear. O hipertexto permite maravilhas...;
2. A leitura tornou-se numa actividade multisensorial;
3. É interactiva, reflexiva, apelativa;
4. O texto escrito, completamente alterado, possibilita interacção através de chats, de emails...e
5. Aparecem novas formas de escrita.

Esta autora, inspirada em Sá (2004), apresenta algumas práticas de promoção da leitura na escola: ler textos variados (evidentemente os literários também); ler alto para os outros; ler textos produzidos por si próprios; criar na sala de aula universos de leitura.

Sim-Sim (2007: 15-20) corrobora esta ideia e apresenta um conjunto de estratégias para serem usadas pelo professor *antes, durante e depois da leitura* dos textos, consoante a tipologia textual, no sentido de desenvolver nos alunos a compreensão da leitura. Assim, sugere que *antes da leitura* é necessário explanar o objectivo da leitura de certo texto, avivar conhecimentos prévios sobre o tema, antecipar conteúdos partindo do título, do índice, das imagens, ..., descobrir chaves contextuais do texto.

Durante a leitura, o professor deve fazer uma leitura selectiva, produzir uma imagem mental do que foi lido, resumir à medida que se vai lendo, predizer o significado das palavras desconhecidas, usar dicionários, enciclopédias, ..., parafrasear excertos do texto, sublinhar e fazer apontamentos durante o acto de ler.

Após a leitura, aconselha as seguintes estratégias: formular e responder a questões sobre o texto lido, comparar as previsões feitas com o conteúdo do texto, discutir o que foi lido, voltar a ler o texto.

Também Gonçalves (2008: 5), tendo em conta as ideias de Dole *et al* (1991), apresenta alguns princípios orientadores para o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura. Os professores devem desenvolver estratégias que facilitem a leitura e a sua compreensão, promover actividades interactivas, inferindo a construção de significados do texto, coadjuvar o aluno ensinando-lhe técnicas de apoio à leitura, ensinar o aluno a fazer perguntas pertinentes sobre os textos.

Sintetizando, importa salientar que, na sua essência, a leitura é um acto de compreensão, sendo esta fundamental para a comunicação entre o escritor e o leitor. Nesse processo, o leitor deve dispor de conhecimentos da língua, estabelecer analogias, accionar conhecimentos prévios, relacionando-os com a informação do texto, de modo a construir sentidos e interacções. Destacamos o facto de os dois modelos de compreensão na leitura apresentados terem ambos três componentes, duas delas comuns (leitor e texto). No entanto, o modelo concebido por Cruz (2007) apresenta a terceira componente – *actividade* – como aquilo que acontece no acto de ler, enquanto que o apresentado por Giasson (1993) foca o conjunto de elementos externos ao texto que influenciam a sua compreensão, o *contexto*.

Também há a reter que a compreensão na leitura pode e deve ser desenvolvida através de estratégias diversificadas usadas pelo professor, antes, durante e após a leitura dos textos.

1.2.1. Níveis de compreensão

No processo de leitura, ao longo da vida, verificam-se vários níveis de compreensão. Assim, no primeiro nível, a criança necessita de treinar a fluência na descodificação das palavras, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento sintáctico, para transformar frases em proposições (unidades mínimas de significado). No segundo nível, há o identificar das ideias principais, o resumir e o identificar das estruturas textuais. No terceiro nível, a criança deve ser conduzida a fazer inferências, conexões, predições, criação de imagens e analogias e a monitorização da compreensão. Neste sentido, para que haja compreensão é importante que a criança seleccione, organize e integre informação durante o acto de ler. Para treinar o processo de selecção, é preciso ajudar o aluno a conhecer um conjunto de estratégias, como sejam: repetir, sublinhar, tomar notas e formular objectivos. No processo de organização podem-se usar as seguintes estratégias: agrupamento, identificação das ideias principais e sumário. No processo de integração deve haver recurso a predições, imagens e analogias (por exemplo, o método palavra-chave).

Cruz (2007: 72) apresenta quatro tipos ou níveis de compreensão, sistematizados por Lyon (2003), a saber: *compreensão literal*, *compreensão interpretativa*, *compreensão avaliativa ou crítica* e *compreensão de apreciação*.

A *compreensão literal* envolve a construção de significado do texto lido, isto é, o reconhecimento e a memorização das ideias principais, dos pormenores e da sequência de acontecimentos expressos no texto. No entanto, para compreender as palavras do texto é necessário compreender o contexto em que estão inseridas para aceder ao seu significado.

A *compreensão interpretativa* exige a reconstrução do significado das palavras, isto é, o leitor tem que ser capaz de obter um significado inferencial da leitura. O leitor estabelece com o texto um processo interactivo, relacionando a nova informação com conhecimentos pessoais que facilitam a compreensão da leitura do mesmo. Fazem-se generalizações, abstracções, distingue-se o essencial do acessório, etc.

Na *compreensão avaliativa ou crítica* o leitor formula juízos, expressa opiniões pessoais, analisa as intenções do autor, verificando-se um processamento cognitivo elaborado.

Na *compreensão de apreciação* a leitura constitui um processo de comunicação entre o escritor e o leitor, ou seja, este último é influenciado pelo conteúdo lido, pelas personagens, pelo estilo de expressão.

Para que haja construção de significados, o leitor deve fazer mais do que compreensão literal, pois a leitura não é um mero reconhecimento de palavras. Cruz (2007: 74) refere que na leitura, para além do nível das palavras, existe o da compreensão. Este nível relaciona-se com o processo sintáctico (ordem das palavras; tipo e complexidade gramatical da oração; categoria das palavras; aspectos morfológicos das palavras; etc.) e com o processo semântico (que vai para além da captação dos significados e se encarrega de os integrar com os previamente adquiridos).

Resumindo, a leitura é um acto de compreensão, que ocorre em vários níveis, que vão da decodificação de palavras e frases em proposições, passando pela identificação de ideias até à inferência, conexão e predição. No processo de leitura é necessário seleccionar, organizar e integrar para que haja aprendizagem. Por isso, e como referimos, devem ser desenvolvidas estratégias para treinar o processo de selecção, de organização e de integração.

1.3. Modelos de leitura

A leitura é uma actividade cognitiva importante que tem despertado o interesse da psicologia científica, que a elegeu como tema de investigação. A tentativa de elaboração de modelos de processamento da leitura, com o intuito de explicar como ocorre, tem atraído portanto diversos investigadores conforme explicitaremos a seguir.

Apresentamos, ainda que de forma breve, quatro modelos teóricos de leitura que reflectem diferentes concepções e diferentes métodos de aprendizagem da leitura. Estes modelos variam desde o tradicional processamento de letras e estruturas à priorização dos princípios cooperativos entre leitor, texto e autor.

1.3.1. Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes ou de baixo para cima (*bottom-up*) entendem a leitura como um processo que ocorre em etapas separadas e de forma linear, nas quais a informação entra com um sistema de adição e recodificação. A identificação e

compreensão dos sinais impressos ocorre de forma hierarquizada, partem da percepção de grafemas e terminam em operações semânticas, isto é, iniciam-se em processos psicológicos inferiores (junção de letras) para processos cognitivos superiores (produção de sentido). É dada grande ênfase à relação grafema-fonema, suportando a ideia de que a linguagem escrita corresponde à codificação da linguagem oral, entendendo a leitura como a capacidade para traduzir mensagens escritas em mensagens orais equivalentes.

Nesse modelo de descodificação linear, espera-se que o leitor construa o significado do texto através do reconhecimento das palavras, letras e frases. Entende-se que quando o leitor adquire esta capacidade, esse processo torna-se cada vez mais automático, o que vai facilitar a compreensão do significado das palavras de forma mais natural. O processo de leitura é orientado pelos dados (*data driven*) ou até pelo texto (*text driven*); considera-se que o papel do leitor é unicamente o de captar a informação presente no texto, sem qualquer influência do contexto na leitura.

Este modelo tem subjacente a ideia de que a leitura parte da percepção das letras para as palavras e das palavras para as frases, evidenciando, conforme explicitado, a correspondência grafema-fonema. Cruz (2007: 84) considera que os métodos de ensino da leitura que correspondem a este modelo são os fónicos ou sintéticos. Tais métodos promovem o ensino da leitura através da correlação imediata e directa dos sons com as letras que os representam. Neste âmbito, ler é, portanto, descodificar um conjunto de grafemas, ou seja, converter a mensagem escrita em mensagem sonora.

1.3.2. Modelos descendentes

Os modelos descendentes ou de cima para baixo (*bottom-down*) entendem a leitura como um processo inverso aos modelos ascendentes, uma vez que defendem que ler é compreender. O leitor constrói, de forma activa, significado a partir dos seus conhecimentos e experiências prévios.

Nardi (2006) refere que os trabalhos de Goodman (1967, 1970, 1973) e Smith (1978) resultaram no modelo descendente, denominado psicolinguístico de leitura. Sustentada em Goodman (1973), aquela autora sublinha que a leitura é:

Um jogo psicolinguístico de adivinhação, onde a tarefa do leitor seria a reconstrução da mensagem codificada por um escritor. Ler eficientemente, envolver uma interação do pensamento e da linguagem não implicaria identificação e precisão nas habilidades de seleccionar indicadores necessários para construir adivinhações corretas. Além do *input*

gráfico, o leitor usaria tanto a informação sintática, com a semântica para processar a leitura. (p.3)

A mesma autora (idem: 3-4) salienta a importância do conhecimento prévio para interagir com o texto, pois a habilidade na leitura faz com que o leitor utilize pouco a percepção visual, mas que seja capaz de confiar no que já conhece, no que está para lá do texto e de fazer inferências.

Os modelos ascendentes defendidos por Goodman e Smith, seguindo uma linha construtivista, assentam na capacidade de previsão, o que permite uma análise a nível superior do texto, sem valorizar os pormenores. A compreensão do texto ocorre porque o leitor tem um papel interactivo em todo o processo, que envolve a predição, a formulação de hipóteses e os conhecimentos prévios.

De acordo com Cruz (2007: 89), a leitura, para quem defende estes modelos, consiste no encontro do leitor com as palavras e os textos de um autor, sobre os quais já se têm expectativas, já se desenvolveram hipóteses para reconhecer as palavras e a mensagem que contêm. Desta forma, as diferenças individuais na leitura relacionam-se mais com o uso de informações sintáctico-semânticas do que com os conhecimentos fonológicos. Assim, a leitura é um processo que se realiza mais pelo significado trazido pelo leitor do que pela descodificação de palavras. Neste sentido, a interpretação não se encontra exclusivamente no texto (*text driven*), mas na interpretação que o leitor dá ao texto (*concept driven*). Este modelo salienta o papel activo do leitor na construção de significado, possibilitando uma mudança de paradigma, pois a ênfase deixa de recair sobre o texto e assenta no leitor, permitindo uma interacção maior no processo de leitura. O leitor é um coadjuvante activo no processo.

O modelo tem sido criticado por negligenciar, exageradamente, o valor das palavras e as suas inter-relações e por também conceber a leitura como linear, pois procura abranger o texto como um todo. Cruz (2007: 92) reforça estas críticas, salientando o facto de se defender o processo de amostragem, pois o leitor exclui palavras que lhe parecem irrelevantes para compreender o texto, valorizando apenas certos elementos. Por outro lado, também se valoriza excessivamente o contexto como sustentação de hipóteses em detrimento da identificação individual das palavras, ao considerar a predição como a estratégia principal da leitura.

1.3.3. Modelos interactivos

Os modelos interactivos procuram conciliar as características dos modelos ascendentes e descendentes, surgindo assim para explicar o processo complexo que constitui a leitura. Logo, os modelos abordados anteriormente não devem ser considerados separadamente, mas antes interligados, pois complementam-se mutuamente (Barroco, 2004: 106). Por um lado, o modelo ascendente valoriza o texto e, por outro, o descendente enfatiza o leitor; no entanto, o modelo interactivo defende que ler consiste não só na capacidade de descodificar as letras e as frases, mas também de compreender o texto. Nesta abordagem deixa de haver uma visão linear dos processos implicados na leitura e considera-se que o leitor usa simultaneamente e em interacção capacidades de ordem inferior e de ordem superior. O acto de ler pressupõe a implicação das componentes dos modelos ascendentes, como sejam a identificação, o reconhecimento de letras e a tradução em sons, com as componentes dos modelos descendentes, como a compreensão, a formulação de hipóteses e a predição para atingir o significado do texto.

Cruz (2007: 94) conclui que nos modelos interactivos a informação sensorial, semântica e pragmática que intervém na leitura está sempre disponível, podendo ser usada de modo simultâneo e interactivo, isto é, em paralelo. Do mesmo modo, Nardi (2006:4) refere que:

A informação flui nas duas direcções, do texto para o leitor e do leitor para o texto. É um processo perceptivo, cognitivo e social, também chamado de modelo sócio-interacional ou sócio-interacionista. Sócio-interacional por se caracterizar com uma concepção de significados em que não está contido no texto, nem na mente do leitor e sim na interacção, uma visão dialógica do significado.

Sintetizando, podemos dizer que no acto de ler, o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir do texto, acciona os conhecimentos prévios, que o levam a desenvolver expectativas, formular hipóteses e fazer inferências.

1.3.4. Modelos transaccionais

Para além dos três modelos de processamento da leitura acima apresentados, expomos uma quarta concepção teórica de processamento de leitura definida por Dubois (1991) e apresentada por Quintana (2004: 3), que concebe a leitura como um processo *transaccional*, que partilha características com os modelos interactivos. Esta teoria é originária da literatura e foi desenvolvida por Rosenblatt em 1978, no seu livro “The

reader, the text, the poem”. Essa terminologia foi adoptada para indicar a relação dupla e recíproca que se dá entre o conhecedor e o conhecido, isto é, entre o leitor e o texto.

O texto, enquanto modelo linguístico, é parte do que é construído no acto de ler, permitindo desenvolver aspectos tais como: dicção, sintaxe, linguística e convenções literárias, ideias, temas, vários tipos de "significado". Para Rosenblatt (1988), o significado não existe de antemão no texto ou no leitor, mas desperta-se durante a transacção entre o leitor e o texto. Ler implica uma transacção entre o leitor e o texto, da qual resulta o significado. Neste sentido, a leitura é uma actividade de construção e um reservatório de experiências linguísticas que reflectem a história pessoal, social e cultural do leitor.

Nestes termos, todo o acto de leitura é um momento especial, que envolve em interacção um leitor particular com um texto particular, que ocorre num tempo e num contexto também particulares. Esse momento de transacção permite dar significado a um novo texto. Assim, a autora afirma que “The «meaning» does not reside ready-made in the text or in the reader, but happens during the transaction between reader and text.” (idem: 6). Quintana (2004) menciona que na teoria transaccional o significado cria-se quando o leitor e o autor se encontram no texto. O significado que se cria é relativo, pois dependerá das transacções que se produzem entre os leitores e os textos num contexto específico. Os leitores que partilham uma cultura comum, e lêem um texto num ambiente similar, criarão textos semelhantes nas suas mentes, embora o significado possa não ser exactamente coincidente. Os indivíduos que lêem o mesmo texto várias vezes nunca o compreendem exactamente da mesma forma.

Em resumo, a leitura, enquanto actividade cognitiva, sustenta-se em quatro tipos de modelos (modelos ascendentes, descendentes, interactivos e transaccionais) que reflectem diferentes concepções sobre o processo de leitura. Parece-nos que os modelos interactivos satisfazem melhor a explicação teórica do processo de leitura, uma vez que para compreender a mensagem do texto são necessários dois elementos essenciais: por um lado, é necessário dominar o código linguístico e, por outro, o leitor deverá dispor de conhecimentos prévios para compreender a informação transmitida pelo autor.

2. Hábitos de leitura e impacto na aprendizagem

Ler pode e deve ser um hábito, que é conveniente que seja criado e desenvolvido precocemente nas crianças, pois parece existir uma relação positiva entre os hábitos de leitura e o sucesso nas aprendizagens escolares. Nesta secção, abordamos a leitura em

contexto escolar e a problemática da sua transversalidade no currículo. Seguidamente, analisamos o impacto dos hábitos de leitura nas aprendizagens escolares e a evolução desses hábitos de leitura.

2.1. A leitura em contexto escolar

O ingresso da criança no jardim infantil dá início ao processo de entrada no sistema educacional. Existe a ideia (quase um mito) de que a criança não deve ser iniciada no processo de aprendizagem da leitura antes dos seis anos, porque ainda não tem um desenvolvimento psicológico que lhe permite dominar essa complexa competência que é a leitura. No entanto, Solé (2003b: 67) salienta que aprender a ler é um processo que se inicia num momento diferente para cada indivíduo e que nunca mais termina, apesar de haver, no sistema educativo, metas em relação à leitura que orientam acerca dos níveis desejáveis em diversos momentos. A autora defende ainda que a leitura na educação infantil é uma actividade que deve ser desenvolvida “sem medo” com os alunos, nas primeiras etapas da escolaridade. Assim, considera que aprender a ler não é diferente de outras aprendizagens que se ensinam na escola. É preciso que o aluno atribua sentido à leitura, que possua capacidades cognitivas suficientes para fazê-lo e que tenha a ajuda de pessoas que confiem na sua competência e que o incentivem.

Já para Jolibert (2003: 19), no ensino da leitura, o professor não pode ser o transmissor de conhecimentos, mas deve ser alguém que ajuda nas etapas da aprendizagem, proporcionando à criança situações de leitura efectivas e diversificadas. Considera que “é lendo que se aprende a ler e não aprendendo primeiro para se poder ler em seguida, não é legítimo estabelecer uma separação – nem no tempo nem no espaço – «aprender a ler» e «ler»” (idem: 18). A autora refere, ainda, que não se ensina a criança a ler, mas que é ela que aprende com a ajuda dos professores, dos colegas, dos familiares, das pessoas que convivem com ela e também dos materiais didácticos.

Afirma-se, com frequência, que a escolarização da leitura “mata” o prazer de ler, pois a criança é obrigada a fazer actividades de leitura que, por vezes, não lhe são aprazíveis. No entanto, parece-nos importante referir que a escola tem como função principal o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno adquirir conhecimento e aprender a aprender ao longo da vida. Para desenvolver as competências leitoras é necessário treino e trabalho, tal como já foi mencionado. Só assim essa competência ficará bem sedimentada nos primeiros anos de escolaridade. Na

verdade, essas actividades serão tanto mais profícuas se forem praticadas com prazer, mas o aluno precisa de compreender que aprender a ler e ler exigem esforço e dedicação. Por isso, é importante que os alunos sejam capazes de perceber que a leitura pode ser realizada em contextos e modalidades diversificados e de estabelecer com o saber ler e o saber escrever uma relação positiva, atribuindo-lhes sentidos.

Solé (2003b: 75) recomenda que a escola, em relação à leitura, deve fazer com que os alunos sintam prazer ao ler (autonomamente ou com a ajuda de outros), que ampliem e valorizem a sua capacidade de ler por si mesmos e que usem a leitura para resolver problemas e desafios colocados pela própria escola e pela vida.

Ensinar a ler é, sem dúvida, uma responsabilidade da escola e desenvolver o gosto é também um dos seus objectivos. Neste sentido, Poslaniec (2006: 167) afirma:

Nenhuma outra instituição a não ser a escola poderá ter um impacto massivo em direcção aos não-leitores. Desescolarizar a leitura é, portanto, um engano. E por mais que se multipliquem os locais de leitura extra-escolar, se diga e repita que a leitura tem de ser, antes de mais, um prazer e uma actividade de ocupação de tempos livres, não se mudará muito sem a ajuda da escola. Na medida em que os não-leitores não frequentam os novos locais de leitura, nem os espaços em que se dá à leitura um papel não utilitário. É preciso, portanto, regressar à escola, se quisermos realmente dirigir-nos aos não-leitores: escolarizar a leitura.

De acordo com Tavares (2007: 85), a escola, sobretudo nos primeiros dois anos de escolaridade, insiste no fornecimento de instrumentos de descodificação, que possibilitam à criança relacionar os sons com os grafemas. E acrescenta que se desenvolve a dimensão linguística da compreensão comunicativa, mas frequentemente se descure a dimensão semântica. A partir do momento em que a criança alcança essa fase, a escola “manda ler”, mas já não fornece os instrumentos de ordem referencial e discursiva que suportam as operações cognitivas de ordem superior. Tais comportamentos, segundo a autora, fazem com que a criança leia sobretudo fora da escola, em família. Mas as diferenças sociais não permitem a todas as famílias integrar essas práticas. Por isso, espera-se que a escola proporcione instrumentos para mobilizar operações de alto e baixo nível (respectivamente conhecimento do código e conhecimento do conteúdo – reconhecimento de esquemas formais e de estruturação semântica).

A entrada no 1.º ciclo do ensino básico é o marco para desencadear o processo de aprendizagem da leitura. A escola tem como grande objectivo o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos, tal como é preconizado no *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências básicas da Língua Portuguesa*, ainda em vigor à data da

redacção deste texto, onde se refere que uma das metas é: “Ser um leitor fluente e crítico.” (2001: 31). A leitura, enquanto competência específica, vem clarificada por ciclos de escolaridade, no documento supracitado. Verifica-se uma evolução crescente das competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos três ciclos de escolaridade, no sentido de tornar, progressivamente, os alunos leitores proficientes, autónomos e reflexivos, tal como se constata no quadro a seguir reproduzido.

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito	Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura	Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário ou não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos

Quadro n.º 1 - Currículo Nacional do Ensino Básico - competências básicas da Língua Portuguesa (2001: 34)

A leitura é uma das competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa. Também os *Programas Curriculares de Língua Portuguesa - Plano de Organização*, do Ensino Básico (1991) consideram que:

Ler é um processo universal de obtenção de significados [...]; Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, desencadeia estratégias várias para elaborar sentidos, confirma e controla pela leitura a justeza das estratégias que utilizou. (p. 19)

Nestes Programas Curriculares, apresenta-se, ainda, um conjunto de orientações a desenvolver pelo professor na sua prática e de modalidades de leitura: *recreativa, orientada e para informação e estudo*.

A *leitura recreativa* permite aos alunos a fruição estética e pessoal dos textos, através da audição e leitura de livros que vão ao encontro dos seus interesses, de acordo

com os níveis etários; a leitura de obras integrais por escolha própria; a leitura e audição de textos próprios ou de outros alunos; a troca de impressões sobre leituras feitas; etc.

A *leitura orientada* implica a leitura e análise de textos e autores seleccionados. Esta modalidade de leitura tem como objectos, por exemplo, textos narrativos, poéticos ou dramáticos.

A *leitura para informação e estudo* tem como objectivo a aprendizagem através da pesquisa de informação em materiais seleccionados.

Reis *et al* (2008), relativamente à leitura, definiram um conjunto de descritores de desempenho para os alunos do 1.º ciclo – *Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)* e *Ler para apreciar textos variados* – e para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos – *Ler para construir conhecimento(s); Ler para apreciar textos variados e Ler textos literários*.

Ainda em contexto escolar, de acordo com Amor (1993: 92), a leitura é uma prática frequente e tem duas formas distintas de ser considerada: enquanto actividade (mobilizável por professores e alunos em todas as disciplinas do currículo) e enquanto objectivo de ensino/aprendizagem.

A mesma autora apresenta-nos uma tipologia de leitura considerando as seguintes modalidades:

- *leitura funcional* é uma leitura para pesquisa de dados e informações, na perspectiva pragmática da resolução de problemas;
- *leitura analítica e crítica* é uma actividade reflexiva em que ler significa atingir uma compreensão crítica do texto, que se projectará num metatexto;
- *leitura recreativa* é comandada pela satisfação de interesses e ritmos individuais, cuja promoção levará ao desenvolvimento da capacidade de satisfação estética.

Quintanal (2003: 47) apresenta, igualmente, quatro formas de abordagem da leitura no quotidiano escolar: *leitura de pesquisa; leitura para a aprendizagem; leitura espontânea e leitura resolutiva*.

De acordo com este autor, *leitura de pesquisa* ocorre quando o professor solicita a recolha de informação para trabalhar determinados conteúdos. Como é uma actividade individual, exige do aluno o máximo de envolvimento das suas capacidades. O professor deve orientar e esclarecer previamente o objectivo da leitura e assinalar os conhecimentos prévios que o aluno deve dominar para que o trabalho seja bem sucedido. Ao longo deste trabalho, é conveniente que o professor mostre a linha de pesquisa e organização, para que as conclusões alcançadas sejam significativas.

Leitura para a aprendizagem é a modalidade mais usada nas relações escolares. O acto de aprender requer o uso da leitura; assim, o aluno lê para transferir a informação para o seu cérebro. Muitas vezes, os alunos revelam dificuldades na transferência de conteúdos, mas para que isso não aconteça o professor deve ajudar na estruturação das ideias de modo a que o aluno possa retirar, de forma ordenada, a informação que precisa para a sua aprendizagem. O professor deve preparar motivando e seleccionando os termos essenciais para que haja compreensão do conteúdo.

A *leitura espontânea* acontece em vários momentos escolares, sempre que o aluno contacta com o texto para satisfazer a sua curiosidade, permitindo-lhe ampliar e/ou aprofundar os conhecimentos de forma casual e não programada. O professor deve motivar o aluno para estar receptivo à descoberta e para relacionar o que lê com os conhecimentos prévios de que dispõe.

A *leitura resolutiva* acontece quando o aluno lê o texto com o objectivo de resolver uma situação problemática. Ao leitor é exigido um elevado grau de concentração e de processamento mental para compreender, avaliar e resolver o problema. Este tipo de leitura é muito comum, por exemplo, em Matemática quando os alunos têm necessidade de interpretar enunciados de tarefas matemáticas, seleccionando dados, identificando relações entre eles (condições) e isolando as questões fundamentais.

Ainda no mesmo estudo, Quintanal (2003) adverte os professores, ao realizarem actividades de leitura com os alunos, a considerarem três aspectos:

- i) antes de começar a ler, as crianças devem ser motivadas para a actividade de modo a reconhecerem que esta tarefa faça sentido;
- ii) durante a leitura, deve haver interacção entre o leitor e o texto, relacionando a nova informação com os conhecimentos prévios existentes, incorporando-a e organizando-a no seu esquema mental;
- iii) depois da leitura, há o desfrutar da tarefa e a aplicação de conhecimento adquirido na resolução de exercícios individual ou colectivamente.

Consideramos importante que, na interacção leitura/escrita, os alunos tenham consciência de que podem praticar a leitura para obter informação, para aprender, para sentir prazer, para exercitar a leitura em voz alta, para testar a compreensão. Os professores, ao desenvolverem actividades de leitura e escrita, têm a missão de os motivar e ajudar a tornarem-se autónomos nas suas aprendizagens.

Habitualmente, refere-se que na escola se lê todos os dias e em diversas situações de aprendizagem; deste modo, a leitura constitui um recurso importante de aprendizagem. Neste sentido, a leitura assume um papel basilar no trabalho didáctico na sala de aula. Embora, frequentemente a leitura seja apresentada como uma imposição do programa, faltando-lhe a dimensão essencial de actividade de aprendizagem, de distração ou de prazer que a caracteriza como acto social fora da aula. Isto é, a escola, muitas vezes, faz da leitura apenas objecto de ensino, mas para que se torne objecto de aprendizagem terá que fazer sentido para o aluno. Nesta linha de pensamento, Colomer e Camps (2002: 33) alertam para que no tratamento escolar da leitura não se fragmente por um lado a decifração e por outro a compreensão, pois a decifração não pode ser identificada como uma capacidade leitora, mas sim como “um conjunto de habilidades necessárias para entender o texto”. As autoras alertam ainda para que o ensino da leitura, como código de interpretação da realidade, se deve alargar a todo o currículo.

A leitura é também um meio para formar cidadãos capazes de compreender textos diversificados com os quais se defrontam no quotidiano, por isso, a escola deve oferecer aos alunos muitas e variadas modalidades de leitura. Não haverá bons leitores se o professor solicitar aos alunos que leiam só durante as actividades da sala de aula, ou apenas o livro didáctico, pois sem diversidade textual poder-se-á ensinar a ler, mas não se formarão leitores competentes, autónomos, críticos e reflexivos. Verifica-se, por vezes, que a escola cria uma grande quantidade de leitores capazes de descodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades de compreensão.

O acto de ler nem sempre é apazível, como já antes mencionámos, mas é extremamente necessário para o ser humano adquirir conhecimento essencial à sua formação pessoal, profissional e social. A escola deve desenvolver, nas crianças e nos jovens, a vontade e o prazer de ler para que, progressivamente, se tornem leitores voluntários. Se a leitura for um acto compensador e fascinante, os leitores irão procurar novas leituras. Neste sentido, Sobrino *et al* (2000: 40) salientam que “um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos, entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto.”

Em suma, a leitura é uma competência que deve ser iniciada o mais cedo possível e que em contexto escolar assume várias modalidades, permitindo a pesquisa da informação, a compreensão crítica e a satisfação pessoal. Cabe aos professores e outros mediadores de leitura a dinamização de actividades que possibilitem aos alunos

vivenciarem um conjunto diversificado de experiências, que contribuam para a aprendizagem da leitura e para a sua formação leitora.

2.1.1. Transversalidade da leitura

Conforme temos vindo a afirmar, a leitura não é um acto simples, apenas da responsabilidade dos professores dos primeiros anos de escolaridade, mas é um processo complexo que se estende ao longo de toda a escolaridade e ao longo da vida.

A ideia de que todos os professores são professores de língua materna é algo que deveria estar presente na mente dos docentes, pois nas nossas vivências sociais quotidianas, verificamos a importância que a leitura tem na formação dos alunos. A leitura assume um carácter transversal, pois o sucesso escolar do aluno provém do domínio dessa competência. Os saberes encontram-se preservados através da escrita e os estudantes têm que aceder a eles usando a leitura. Martins e Sá (2008: 4) referem que “a leitura, a par da escrita, é uma das actividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade actual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada.” A escola, através da acção dos professores, deve promover a leitura como forma de acesso à informação, à construção de conhecimento, em todas as disciplinas. Todos os professores devem, portanto, dar o seu contributo na formação de leitores do séc. XXI.

A aquisição e desenvolvimento de competências de leitura não se pode limitar à aula de Língua Portuguesa, todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares devem desenvolver acções promotoras da aquisição e desenvolvimento dessas competências. Essa co-responsabilidade de todos os professores no ensino e treino da leitura é expressa por Quintanal (2003: 46) ao afirmar que:

A leitura [...] não deixará de ser um problema em uma escola enquanto não se tenham articulado meios de atuação diretos que comprometam a totalidade da comunidade educacional até ao ponto em que, na vida escolar cotidiana, se respire um verdadeiro ambiente de leitura.

Também Serra e Oller (2003: 42 e 43) sublinham que o ensino da leitura é um processo contínuo e construtivo, não se podendo dar por concluído o seu ensino e as suas aprendizagens. Os professores devem, então, incorporar o ensino e a aprendizagem da leitura na sua actividade docente e em todas as matérias curriculares, e não somente

nas matérias linguísticas. As planificações dos docentes devem por isso incluir, frequentemente, estratégias que impliquem a leitura e a compreensão do texto escrito.

Martins e Sá (2008: 5) reforçam a ideia da importância da disciplina de Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências transversais, necessárias ao sucesso do aluno dentro e fora da escola, e ao longo da sua vida, concretamente no domínio da compreensão na leitura. Deste modo, a escola e a sociedade poderão contribuir para reduzir os índices de iliteracia da população, promovendo o desenvolvimento económico, social e cultural de um país. A compreensão da leitura é uma competência essencial para o desenvolvimento de cidadãos letrados, reflexivos e interventivos. O desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora são competências transversais fundamentais na aprendizagem das várias disciplinas. Por isso, os professores de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, têm a missão de promover a sua aquisição e desenvolvimento. Esta ideia é corroborada por Neta (2008) que sublinha que é necessária uma sensibilização na forma de pensar dos professores, pois para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em qualquer disciplina, a leitura é essencial; é por meio dela que os professores trabalham os conteúdos curriculares específicos.

Sintetizando, a leitura permite estabelecer um conjunto de relações sociais e profissionais. Por isso, é fundamental incentivá-la, promovê-la e assumi-la como elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois intersecta transversalmente todas as outras áreas do currículo. A leitura e a escrita de textos em todas as áreas curriculares disciplinares ou não disciplinares são determinantes na criação de condições para a aquisição de saberes escolares e sociais.

2.2. Hábitos de leitura dos alunos e relação com a aprendizagem

Ao falarmos da leitura como um hábito, pretendemos atribuir-lhe o significado de prática repetida e prolongada do acto de ler, atitude recorrente e integrada na vida da pessoa. Quanto mais cedo começar esse hábito, maiores serão as vantagens para o indivíduo. Por isso, muito se fala da importância de ouvir ler e de ler nos primeiros anos de vida. A leitura de histórias promove na criança competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo e afectivo.

Os hábitos transmitem-se de geração em geração e criam-se através de modelos, por isso pais que lêem e valorizam o livro levam a que as suas crianças compreendam o papel e a importância da leitura e é provável que se venham a tornar bons leitores. Os

pais são, então, os primeiros mediadores da leitura. Silva (2000: 215) salienta que “é, pois, necessário aprender a ler para se ler de facto. Esse esforço, que deverá começar desde muito cedo no interior das famílias, terá que ser reforçado pela escola”. Também Linuesa (2007: 142) entende que uma das técnicas fundamentais de fazer leitores é proporcionar modelos, pois quem é leitor é capaz de contagiar os outros com esse gosto pela literatura e pela escrita em geral. A autora reconhece que o mediador deve despertar o interesse e “satisfazer curiosidades, mas sobretudo fomentá-las.” (idem: 143)

Promover as mais variadas experiências de leitura nos primeiros anos de vida tem um valor decisivo na formação de hábitos de leitura ao longo da vida e influencia amplamente todas as aprendizagens subsequentes. Daí que os jardins-de-infância tenham uma função crucial na dinamização da leitura, sobretudo se no meio familiar não houver hábitos de leitura.

A leitura sustenta a aprendizagem informal de um conjunto de conhecimentos básicos, por isso, fomentar hábitos de leitura é uma forma de promover o sucesso escolar, já que a leitura é um dos principais instrumentos de apropriação dos conhecimentos curriculares e um meio eficaz de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Através do acto de ler, o indivíduo entra em contacto com uma realidade mais ampla, passando a conhecer o mundo e a reflectir sobre ele (Cullinan, 2000; Fernandes, 2007). Deste modo, a leitura não deve ser uma actividade mecânica mas construtiva, que vá ao encontro do conhecimento anterior do aluno e do que ele pretende saber, pois “só quando a criança conseguir estabelecer estes vínculos e perceber o valor e utilidade instrumental da leitura é que poderá empenhar-se na leitura de modo tão completo que assegure que o acto de ler é um verdadeiro acto de aprendizagem.” (Gonçalves, 2008: 6)

Uma das funções principais da escola é dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, fazendo da leitura um hábito, isto é, uma prática regular do seu quotidiano. Sobrino *et al* (2000: 36) consideram que a consolidação dos hábitos de leitura na infância é fundamental para o êxito escolar e que, portanto, a falta desses hábitos tem efeitos negativos no percurso escolar dos alunos. De acordo com Iturbe (2004: 26), criar hábitos de leitor “es poner en marcha un proceso de maduración personal e autoeducación, de superación personal [...] y de igualdad social.”

Por sua vez, Sobrino *et al* (2000: 39) referem que «o hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a

dita de “tropeçar” num professor ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura.» Estes autores acrescentam que o hábito de ler se sustenta e intensifica com a prática: quanto mais e melhor se lê mais vontade existe de ler. No entanto, os autores afirmam que “a leitura exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão, e todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento.” (idem: 31)

Também Morrow (1985: 9) considera que a leitura recreativa e voluntária contribui para desenvolver um conjunto de competências de aprendizagem e fomenta os hábitos e o interesse por aprender através da leitura. Além disso, desenvolve as competências de compreensão e de linguagem, devendo, portanto, ser fomentada desde cedo pela família e pela escola. A criança que faz leitura voluntária pode vir a tornar-se um leitor sistemático mais tarde. Acrescenta ainda que, de acordo com Bloom (1964), os hábitos de leitura de uma criança se desenvolvem desde cedo e, normalmente, o tipo de leitor que ela vai ser ao longo da vida fica definido por volta do 6.º ano. Neste sentido, a escola deve ter uma função importante na promoção da leitura voluntária e na criação de um ambiente convidativo à leitura quer na sala de aula, quer na biblioteca escolar. Deve, para isso, proporcionar às crianças e aos jovens um conjunto de leituras em vários suportes, sob o lema da acessibilidade e da variedade, para que a leitura voluntária faça parte dos seus hábitos. De acordo com o autor, as crianças e os jovens aprendem com as suas vivências e só se tornarão leitores voluntários, sistemáticos e literatos se a leitura for um acto de prazer: “how children live and learn in the classroom ultimately determines whether they will live their lives as literate or illiterate individuals.” (idem: 20)

A literatura pode ser uma forma de fomentar a leitura voluntária das crianças, pois como refere ainda Morrow (1985), ler ou contar histórias às crianças num ambiente descontraído e agradável, com o professor sentado no mesmo sítio e ir variando a criança que se senta ao seu lado, fá-la sentir especial.

A leitura, para além de ser um acto voluntário e recreativo, pode ser usada pelos professores para concretizarem o currículo das várias disciplinas, como também salienta o mesmo autor (idem: 21). As crianças e os jovens precisam de ser envolvidos activamente pelas actividades de leitura para serem cativados por esta. Para isso, necessitam de participar em experiências diversificadas de leitura. A promoção da leitura voluntária deverá ser continuada em casa, a fim de reforçar o

desenvolvimento das competências de leitura. Os programas de leitura deverão ser dados a conhecer aos pais para que haja um maior envolvimento de todos os intervenientes. Quando os professores recomendam leituras em casa, estas exigem o acompanhamento familiar, pois é no seio familiar que as crianças se tornam leitoras. O envolvimento das famílias é essencial para formar leitores voluntários e não leitores coercivos. A aprendizagem tornar-se-á mais fácil e eficaz se a leitura for um hábito familiar prazeroso.

No estudo do PISA realizado em 2003, verificou-se que em todos os domínios avaliados – Leitura, Matemática, Ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, comparando com os correspondentes valores médios dos países da OCDE. Na literacia matemática, área predominante no PISA 2003, verificou-se existir uma percentagem demasiado elevada de alunos portugueses com nível de proficiência inferior a 1, o que configura uma situação grave para cerca de um terço dos nossos estudantes. Apesar disso, a comparação de resultados obtidos em literacia matemática no PISA 2000 com os de 2003 indica que, neste domínio, existiu uma ligeira melhoria. No entanto, é necessário considerar que, do primeiro para o segundo estudo, existiu uma alteração na população-alvo: se em 2000 foram seleccionados alunos de 15 anos entre os 5.º e 11.º anos de escolaridade, em 2003 o intervalo diminuiu, correspondendo agora aos estudantes entre os 7.º e 11.º anos de escolaridade.

O estudo do PISA de 2003 revela, ainda, que crianças e jovens de meios sociais desfavorecidos lêem menos, porque contactam menos com os livros e são menos estimulados para a leitura, pela família. O desempenho a nível da Matemática e das Ciências é também, e coincidentemente, mais baixo. No caso da Matemática, os pontos críticos estão relacionados com actividades matemáticas em que a leitura é importante: interpretação de enunciados de problemas, com incidência na resolução de problemas, raciocínio e comunicação. Estes jovens poderão vir a ser excluídos socialmente, tendo a escola um papel crucial na promoção da leitura e no esbater dessas desigualdades sociais à partida.

O estudo do PISA 2006, que incidiu sobre literacia científica, contou com a participação de 57 países. Em Portugal, esta 3.ª edição do PISA envolveu 173 escolas (155 públicas e 18 privadas), abrangendo 5109 alunos, do 7.º ao 11.º ano de escolaridade. É significativo o facto de Portugal atingir tanto em Leitura como em

Matemática níveis muito fracos e muito semelhantes (respectivamente 472 e 466³). No desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano de 2000, mas negativa relativamente a 2003.

De salientar que enquanto os alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos obtêm resultados modestos (quando comparados com a média dos países da OCDE), os alunos dos 10.º e 11.º anos revelam desempenhos muito acima dessa média. A elevada repetência – e a respectiva recorrência – são, também neste caso, uma das razões do fraco desempenho dos alunos portugueses em literacia de leitura.

Quanto aos desempenhos globais em literacia de leitura, nos três ciclos do PISA, por nível de proficiência atingido pelos alunos portugueses, o aspecto mais saliente é a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006), registando-se melhorias em todos os outros níveis, embora estas sejam relativamente reduzidas. Em particular, as percentagens de alunos portugueses nos níveis de proficiência 3, 4 e 5 passaram de 25,62% (2000) para 28,8% (2006), de 11,62% (2000) para 14,9% (2006) e de 2,1% (2000) para 2,8% (2006), respectivamente. Quando comparados com os alunos de outros países, os portugueses apresentam um desempenho em literacia de leitura semelhante a outros países mediterrânicos, como a Itália, Grécia e Espanha, também com níveis de desempenhos baixos.

Estes dados mostram os fracos índices de leitura dos alunos e são consistentes com os igualmente fracos resultados obtidos na Matemática e nas Ciências, o que parece indicar uma relação entre ambos. Salienta-se que os resultados obtidos pelo nosso país nas diversas áreas avaliadas são baixos e revelam consistentemente a existência de dificuldades prolongadas na aquisição dos conhecimentos, mas sobretudo de capacidades comunicativas (em particular a leitura) e também de resolução de problemas e de raciocínio.

No sentido de conhecer atitudes dos alunos face à leitura, as suas opiniões sobre a importância que a família e a escola têm neste contexto e, ainda, procurar associações entre os hábitos de leitura e as dificuldades vividas pelos estudantes no seu quotidiano escolar, Santos (2000) realizou um estudo em quatro escolas de Coimbra, envolvendo

³ Tecnicamente, a média do desempenho dos alunos, no conjunto dos países da OCDE foi ajustada para 500 e os dados de cada um dos países foram ponderados de maneira a que todos contribuíssem de igual modo.

544 alunos do ensino secundário. Tendo como objectivo inicial saber se os estudantes mais familiarizados com a leitura têm mais êxito na escola, utilizou como indicador a ocorrência ou número de reprovações. A autora conclui que existe “uma determinada associação entre a compreensão dos textos e o sucesso escolar” (idem: 107) e que “em termos gerais, são os alunos com experiência de insucesso escolar os que, mais repetidamente, enfrentam dificuldades de compreensão e interpretação de textos.” (idem: 108)

Ainda no mesmo estudo, Santos (2000) conclui igualmente que os alunos evidenciam uma atitude bastante positiva perante a leitura, pois a esmagadora maioria dos jovens gosta de ler e fá-lo para aceder ao conhecimento, por prazer e distracção. Os jovens que não gostam de ler consideram a leitura uma actividade aborrecida. No entanto, os que gostam de ler não lhe dedicam muito tempo, pois a televisão e a audição de música supera a leitura na ocupação dos tempos livres. De acordo com a autora, verifica-se uma distinção entre a atitude geral dos inquiridos perante a leitura e a prática efectiva. A esmagadora maioria dos jovens refere ter sido incentivada a ler quando era criança pelos pais e pelos professores, fundamentalmente, através da oferta de livros e da leitura de histórias na infância. Os participantes daquele estudo lêem com alguma regularidade livros, jornais e revistas, porém menos de metade frequenta bibliotecas. Também lêem livros de aventuras, banda desenhada, policiais e romances. Os jovens inquiridos por aquela autora reconhecem que as falhas ao nível da compreensão e interpretação de textos se traduzem em dificuldades no estudo e se reflectem no seu aproveitamento escolar (a maioria já experimentou situações de repropriação). Os alunos que sentem dificuldades na compreensão da leitura são, maioritariamente, aqueles que já tiveram, uma ou mais vezes, insucesso escolar. Estes resultados levam Santos a concluir que existe uma relação entre a compreensão da leitura e o aproveitamento escolar, embora reconheça a necessidade de realizar “um estudo de carácter experimental e com maior grau de profundidade.” (idem: 127)

Também Veiga (2000: 3), citando Castro (2000: 141), apresenta dados que permitem induzir alguns benefícios da prática frequente da leitura. O desenvolvimento de hábitos sistemáticos de leitura proporciona um extraordinário enriquecimento linguístico, dado que o leitor contacta com variadíssimos “registos de língua, que lhe permitirão não só o alargamento de estruturas vocabulares e sintácticas, mas que também estimularão a reflexão metalinguística e a produção textual.” (idem: 3)

Para além do que ficou referido, a leitura sistemática contribui para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, pois abre horizontes culturais e desenvolve a sensibilidade estética, podendo incrementar a leitura recreativa. Em suma, o desenvolvimento destas capacidades proporciona uma maior facilidade no processo de ensino/aprendizagem, permitindo ao sujeito a aquisição de conhecimento e, no caso dos alunos, a possibilidade de ser bem sucedido a nível escolar.

A leitura é uma competência imprescindível no acto de estudar e um meio de aceder ao conhecimento; a sua eficiência depende das competências do leitor. De acordo com Santos (2000: 130), “ser um leitor eficiente é uma condição importante para implementar estratégias de estudo eficazes e, por conseguinte, para garantir o sucesso da aprendizagem.”

Seguindo a mesma linha de pensamento, Cullinan (2000: 3) apresenta uma síntese da investigação sobre os efeitos da leitura independente – aquela que os estudantes fazem por livre escolha para recolha de informação ou por prazer – onde afiança que alunos que lêem têm melhores desempenhos: “more reading results in better reading comprehension and related literacy skills”. Esta autora salienta que o bom desempenho dos alunos na leitura está correlacionado com o sucesso escolar, independentemente do tipo de leituras que fazem. Os estudantes que praticam leitura independente e recreativa tornam-se melhores leitores e têm melhores resultados escolares, nas áreas do conhecimento, do que os que não lêem. Cullinan (2000: 6), citando Fielding e Wilson (1988), refere que as crianças que obtiveram pontuações mais elevadas em testes de leitura gastam cinco vezes mais tempo por dia a ler livros que os alunos que se situam num nível médio. A mesma autora refere ainda que o desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade permite formar leitores independentes, desenvolve a compreensão da leitura, aumenta o vocabulário, melhora a expressão oral, a compreensão da gramática e o conhecimento do mundo.

Tendo em conta esta ideia, a leitura deverá estar no centro das actividades pedagógicas e é através dela que, como refere Sardinha (2008: 8), se aprendem as várias disciplinas curriculares, a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras, a Matemática, a História, a Geografia, etc. Nesta linha, Amor (1993: 105) sustenta que a leitura é um utensílio transversal ao currículo. Acrescenta, ainda, que a leitura praticada nas aulas das várias disciplinas não se deve limitar à leitura funcional. Martins e Sá (2008: 5) consideram também que a compreensão da leitura é uma das competências transversais fundamentais, pois “desempenha um papel primordial na aprendizagem de outras

disciplinas do currículo dos alunos e na vida extra-escolar. [...] ler e compreender textos são operações importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade.”

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997: 40) salientam que é consensual que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem com sucesso. Simultaneamente, o nível de proficiência alcançado na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. As autoras referem que:

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna.

Pereira (2008) realizou um estudo com 412 alunos do 6.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos. Quando inquiridos acerca do papel da leitura nas suas aulas de Língua Portuguesa, bem como sobre a forma como esta competência era trabalhada nas aulas, metade deles refere que aprende a trabalhar a leitura para desenvolver as suas competências de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa. Já 45% daqueles alunos refere que aprende a trabalhar a leitura para desenvolver as suas competências de produção escrita. A aprendizagem da leitura para desenvolver capacidades úteis na sua futura vida profissional aparece assim desvalorizada, pois apenas 12% dos referidos alunos a considera como uma actividade principal no seu desenvolvimento. No âmbito da vida escolar, 40% dos alunos valorizou a análise e compreensão de textos escritos e 20% destacou a leitura de textos em diferentes disciplinas.

Procurando estabelecer relações entre a leitura e a aprendizagem da Matemática, Siegel *et al* (1996) conceberam um projecto de investigação colaborativa desenvolvido por uma equipa interdisciplinar, formada por dois investigadores da área da educação matemática, um investigador da área da leitura e um grupo de professores do ensino secundário. As experiências de aprendizagem realizadas pretenderam ajudar, através da leitura, os alunos a apreciarem a disciplina de Matemática. As experiências de leitura foram para além da noção tradicional de leitura como uma competência que permite retirar informação do texto, baseando-se na teoria transaccional da leitura (na

qual, relembramos, o leitor constrói e é construído pelo texto). Segundo os autores, o leitor não tira simplesmente significado do texto, mas usa os seus conhecimentos, interesses, valores e sentimentos para gerar significado. Os autores apresentam dois episódios para ilustrar como a perspectiva transaccional da leitura na sala de aula de Matemática é bem aceite e aprazível, devido à variedade de estratégias de leitura, de textos e de propósitos de leitura. O primeiro episódio refere-se a aprender sobre a natureza da Matemática e a aprender novas estratégias de leitura com objectivos bem explícitos da actividade. O segundo episódio ilustra vários usos da leitura, no contexto de uma unidade de Geometria.

Através deste estudo de Siegel *et al* (1996), verifica-se que as estratégias de leitura transaccional que foram utilizadas podem suportar a compreensão de um texto difícil sobre a natureza da Matemática e a reexaminar a visão desta disciplina. Para aqueles autores, as experiências de leitura ajudam os estudantes a desenvolver o sentido da Matemática e a valorizar a disciplina com conexões, com eventos da vida real e com as suas próprias experiências. Este estudo mostrou, ainda, que muitos alunos estão afastados destes aspectos relativos à natureza da Matemática e isso contribui para que tenham uma percepção negativa da disciplina e do que significa estudar Matemática, conduzindo a fracos resultados. A leitura e o relato de actividades matemáticas podem ajudar os alunos a compreender conteúdos matemáticos, a sua significação e aplicações potenciais.

Clark e Rumbold (2006) apontam alguns estudos que evidenciam diferentes categorias do impacto da leitura por prazer no bem-estar e desenvolvimento das pessoas. As autoras sublinham que a leitura: tem impacto no conhecimento em geral (Cunningham & Stanovich, 1998); promove o desenvolvimento cultural (Meek, 1991); incentiva a participação na comunidade (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995); e, potencia uma maior introspecção na tomada de decisões (Bruner, 1996). As autoras referem ainda estudos com crianças que mostram que a leitura por prazer contribui positivamente para o desenvolvimento da literacia, destacando os seguintes benefícios:

- competência leitora e capacidade de escrita (Krashen, 1993; Anderson *et al*, 1988; também Taylor *et al.*, 1990);
- compreensão de texto e da gramática (Cipielewski & Stanovich, 1992; Cox & Guthrie, 2001);
- alargamento do vocabulário (Angelos & McGriff, 2002);

- atitudes positivas de leitura (Guthrie & Alvermann, 1999) e desempenho na leitura (McKenna & Kear, 1990);
- maior auto-confiança como leitor (Guthrie & Alvermann, 1999);
- leitura por prazer numa fase mais avançada da vida (Aarnoutse & van Leeuwe, 1998).

Importa salientar que a leitura é uma actividade omnipresente no percurso escolar. Por isso, ser um leitor eficiente é uma condição importante para implementar estratégias eficazes de estudo e garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Ao contrário, o insucesso na leitura influencia, por vezes de uma forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, pois o domínio daquela competência é essencial para o sucesso das mesmas. Esse insucesso pode condicionar negativamente todo o percurso escolar do aluno e provocar uma falta de motivação na aprendizagem, bem como problemas comportamentais e afectivos. Desta maneira, é essencial que a escola proceda a uma avaliação adequada e atempada dos problemas relacionados com a leitura e que proporcione uma intervenção eficaz no sentido de minimizar essas conseqüências. De acordo com Sim-Sim (2002), os leitores que lêem mal têm tendência a ler cada vez menos, pois “os maus leitores lêem pouco, e quem lê pouco torna-se mau leitor” (p. 1). Este círculo vicioso conduz a problemas de insucesso escolar e de inserção social:

O problema é tanto mais grave quanto o âmbito do domínio da leitura não se limita a um simples conhecimento disciplinar, nem sequer a um conhecimento global que tem que ver com uma atitude discursiva em geral. O domínio da leitura é, de facto, um meio de apropriação e de construção de conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz directa e vertiginosamente ao risco de exclusão. (idem: 2)

Também a No Child Left Behind elaborou em 2005 um guia – *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy* – onde é referido que o nível de literacia de um adolescente está relacionado com o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita no ensino médio (5.º ao 9.º ano) e secundário (10.º ao 12.º) e constituem factores críticos de sucesso para o aluno em todas as áreas do currículo. Além disso, condiciona a preparação do jovem para o mundo do trabalho, para a continuação dos estudos e o envolvimento na comunidade. A No Child Left Behind reconhece, no mesmo ano, que se tem promovido o desenvolvimento da literacia das crianças e menos nos jovens. Por isso, em 2003-04 foram tomadas iniciativas pelo governo dos EUA para melhorar os níveis de leitura dos estudantes adolescentes que tinham desempenhos de

leitura abaixo do seu grau de ensino. Em 2002, a National Assessment of Educational Progress (NAEP) realizou provas de avaliação de leitura e escrita em alunos dos graus 8 e 12⁴, que revelaram que a maioria (mais de 65%) dos estudantes lê e escreve abaixo do nível de proficiência. Apenas uma minoria dos alunos têm um desempenho superior na leitura (menos de 6%) e tem um nível superior em escrita (cerca de 2%).

Em síntese, os estudos nacionais e estrangeiros mostram que os hábitos de leitura têm impacto nas aprendizagens escolares dos alunos, pois a leitura é um dos principais instrumentos de aprendizagem escolar e um meio eficaz de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade humana. Através do acto de ler, o indivíduo entra em contacto com uma realidade ampla, passando a conhecer o mundo e a reflectir sobre ele. É reconhecido que a leitura desenvolve e enriquece o indivíduo no seu todo, promovendo a auto-confiança, a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento do espírito crítico e abre igualmente perspectivas para analisar e compreender o real. A leitura favorece a criatividade, o pensamento e é impulsionadora da mudança, inicialmente pessoal e posteriormente social. Na vertente individual, a leitura contribui para a formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor e, simultaneamente, permite desenvolver a sua capacidade de compreensão e de expressão. A vertente social confere ao sujeito maior autonomia e liberdade e também capacidade de exercer a cidadania de forma plena, participando activamente na sociedade.

2.3. Evolução e caracterização dos hábitos de leitura dos alunos

A evolução dos hábitos de leitura tem sido tema de estudo de vários autores. Assim, faremos uma incursão por alguns deles, ainda que de forma sucinta, focando a relação entre os hábitos de leitura e o nível etário das pessoas.

Freitas e Santos (1992) realizaram um estudo com uma amostra de 2000 indivíduos, representando a população portuguesa letrada, onde concluem que os inquiridos não lêem livros, embora façam outro tipo de leituras (como jornais e revistas). Também verificaram uma conexão entre leitores fracos e, por um lado, os seus baixos níveis de instrução e, por outro, a existência de familiares com pouca escolarização.

⁴ No sistema educativo português correspondem aos 8º e 12º anos de escolaridade (*8th grade* pertence à *middle school* e *12th grade* pertence à *high school*).

Já Magalhães e Alçada (1993) realizaram um estudo com uma amostra maior e constituída por participantes da comunidade escolar: 3982 estudantes, principalmente dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade; 1350 professores, cerca de 50% dos quais do 1.º ciclo; 1055 responsáveis de bibliotecas escolares, das quais 37% do 1º ciclo; 3470 pais e encarregados de educação. Os resultados apresentados pelas autoras mostram que os inquiridos lêem livros e, sobretudo, revistas e jornais, para ocuparem os tempos livres, e demonstram atitudes positivas para com a leitura, o que as leva a afirmar que seria "injusto considerar que as novas gerações rejeitam liminarmente a leitura" (p. 35). As preferências dos alunos prendem-se, sobretudo, com livros de banda desenhada e de aventuras.

Também Freitas, Casanova e Alves (1997) publicaram um estudo realizado em 1995, com um universo composto pela população portuguesa residente no continente, que tem por base uma amostra de 2506 indivíduos, dos quais 12,3% são jovens entre os 15 e os 19 anos. Os autores, a partir de uma análise comparativa entre «leitores e leituras», no período entre 1988 e 1995, concluem:

Verificou-se uma ligeira baixa do número de leitores de livros – a imputar claramente à população de idades compreendidas entre os 15 e os 29 anos [...] A par disto desenhou-se na população compradora de livros uma marcada potenciação da propensão adquirente. Em resumo: globalmente uma população que viu aumentado, pelo menos em termos formais, o nível médio em termos de instrução, onde se recenseia um número maior de leitores, muito em particular de revistas, mas algo menos inclinada à leitura de livros. (p. 275)

Neste estudo apurou-se ainda que 53,4% são leitores de livros, 69,4% de jornais e 69,2 % de revistas. Os inquiridos que não lêem nenhum dos três suportes referidos representam 12,4% da amostra. Os não-leitores situam-se nas categorias socioprofissionais mais baixas (idem: 116, 177, 202 e 248).

No estudo *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*, Castro e Sousa (1996) trabalharam com uma amostra de 1651 indivíduos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, originários de todo o país, tendo os dados sido recolhidos através de um inquérito por questionário. Os autores concluíram que a leitura é uma prática valorizada positivamente pelos estudantes inquiridos. No entanto, esta prática e a atitude face à leitura decrescem à medida que se progride na escolaridade; de facto, se entre os estudantes do 2.º ciclo do ensino básico são apenas 16,7% os que declaram "não gostar" de ler, essa percentagem é já de 30,2% entre os estudantes do ensino secundário. As práticas de leitura reflectem esse mesmo desinteresse. O estudo mostra ainda que os jovens preferem outras actividades, como estar com os

amigos, fazer desporto, ver televisão ou jogar jogos de vídeo, a ler. Verifica-se, entre os alunos dos grupos etários mais avançados um decréscimo muito acentuado da leitura como forma de ocupar o tempo livre. Os jovens dos ciclos de ensino iniciais demonstram uma certa desvalorização da escola como condicionante das atitudes para com a leitura. Cerca de 80% dos estudantes assinalou que os seus professores costumavam aconselhá-los a ler "algumas vezes" ou "muitas vezes", enquanto os professores demonstraram a preocupação em desenvolver hábitos de leitura. No entanto, 43,6% dos alunos de níveis mais avançados refere que "nunca" ou "poucas vezes" seguiam aqueles conselhos. O papel da escola na promoção da leitura é encarado progressivamente de forma negativa pelos alunos dos níveis de escolaridade mais avançados.

Ainda no mesmo estudo, aqueles autores (*idem*) assinalam também que metade dos inquiridos não lê por causa do pouco interesse dos livros e considera que "conversar com os amigos acerca de livros" ou "trocar livros e revistas" não são práticas importantes. As dificuldades de compreensão dos textos não são mencionadas como um factor inibidor da leitura, ao contrário dos preços dos livros. Cerca da terça parte dos inquiridos desconhecia se as bibliotecas emprestavam livros ou não, embora a esmagadora maioria deles (79,3%) tivesse uma opinião "positiva" ou "muito positiva" acerca das bibliotecas. O estudo revela também que mais de metade e mais de um terço dos inquiridos, respectivamente, diz que os "livros de aventuras" e a "banda desenhada" são os tipos de livros que eles lêem "muitas vezes". Estes resultados vão ao encontro dos obtidos no estudo realizado por Magalhães e Alçada (1993), anteriormente apresentado. Os "romances e novelas" são os livros preferidos pelos alunos de anos de escolaridade mais avançados. É, por último, de realçar que os pais e professores concebem que a formação de leitores acontece definitivamente nos primeiros anos de escolaridade e que a partir daí a questão é simplesmente fazer uso dessa apetência de ser leitor.

Estudos mais recentes, como "A Leitura em Portugal" (Santos *et al*, 2007) e "Os estudantes e a leitura" (Lages *et al*, 2007), realizados no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), revelam que os portugueses estão a ler mais do que há 10 anos.

No primeiro estudo, com uma amostra de 2552 inquiridos no universo da população portuguesa com 15 e mais anos e que declaram saber ler e escrever, assinala-se um aumento de 7% do número de leitores de livros, enquanto nas revistas e nos jornais o número de leitores cresceu, respectivamente, 6% e 20%. Neste estudo, os

autores concluíram que 89% dos actuais leitores já gostava de ler em criança e só 11% refere a escola como responsável pela motivação leitora. A esmagadora maioria dos novos leitores forma-se no seio familiar, sendo que os leitores são filhos de leitores. Como em Portugal as famílias leitoras são muito reduzidas, verifica-se que ainda persistem baixos níveis literácitos no país.

No segundo estudo, realizado com alunos e com uma amostra significativamente maior, com 23 844 inquiridos⁵, Lages *et al* (2007) revelam que os estudantes gostam mais de ler do que habitualmente se pensa. É nos 1.º e 2.º ciclos que os alunos são leitores mais entusiastas. No 2.º ciclo, verifica-se que 9 em cada 10 alunos afirmam gostar de ler, surgindo os livros juvenis, de aventuras e de banda desenhada no topo das suas preferências (estes géneros literários são preferências recorrentes nos estudos que temos vindo a apresentar). No 3.º ciclo, a percentagem de alunos que diz gostar de ler desce, com 29 % dos inquiridos a afirmar gostar pouco ou nada da leitura e quase 75% a reconhecer que quotidianamente não lê outros livros que não os escolares. No ensino secundário inverte-se a tendência e o gosto pela leitura aumenta, sendo mais acentuado nos estudantes que desejam prosseguir estudos. Entre os alunos que pretendem prosseguir estudos, 29% refere que gosta muito de ler e, entre estes, 5% considera-se mesmo “viciados” na leitura. Verificou-se também que, ao longo do ano em que foram inquiridos, 11% dos alunos participantes não leu nenhum livro não escolar, mais de 1/3 leu de 4 a 10 livros, 52% leu entre 1 e 3 e cerca de 9% diz ter lido mais de 10 livros.

Destacamos o decréscimo na leitura registado na adolescência que reforça a ideia de Sobrino *et al* (2000: 55) ao afirmar que “a partir dos 13 anos costuma verificar-se uma certa desorientação nos jovens leitores. Muitos deixam de ler ou não encontram a leitura adequada.” Os autores justificam este facto com os comportamentos de natureza pessoal, relacionados com a evolução da personalidade ou provavelmente devido ao facto de os professores desconhecerem a literatura destinada a estas idades e da maneira forçada como são obrigados a introduzi-los na literatura clássica para cumprimento dos programas curriculares. Também Talpin (2003: 10) sublinha que vários estudos mostram que a adolescência:

C'est une période au cours de laquelle des enfants lecteurs changent leurs pratiques lectorales [...] changent d'horizon culturel: certains abandonent totalement la lecture soit au profit d'autres activités (jeux vidéos, cinéma, musique) soit au profit (mais le

⁵ Sendo: 7488 do 1.º ciclo, 4852 do 2.º ciclo, 6766 do 3.º ciclo, e 4738 do secundário.

terme est impropre) d'un retrait global, d'un désinvestissement propre à certaines crises d'adolescence [...].

O autor acrescenta, ainda, que esse desinteresse pela leitura é, por vezes, temporário e que se deve a interesses diversificados e também a mudanças psicológicas.

Retomando o estudo de Lages *et al* (2007) e debruçando-nos mais sobre os alunos dos 2.º e 3.º ciclos, uma vez que a nossa investigação envolve participantes destes dois níveis de escolaridade, verificamos que um pouco mais de metade dos alunos do 2.º ciclo dedica entre meia hora a uma hora diária à leitura de livros, jornais ou revistas; já no 3.º ciclo, cerca de 22% não dedica nenhum tempo à leitura de livros não escolares e à consulta na internet (23,6%). No entanto, a percentagem de alunos que gasta duas, três ou mais horas na internet (33,1%) é muito superior à daqueles que gastam o mesmo tempo a ler livros não escolares (7%). Os inquiridos referem que lêem para melhorar as suas capacidades de escrita (80%), porque é divertido (76,7%), para melhor compreender o mundo (70,9%), para saber como outras pessoas vivem ou sentem (67,1%) e porque a leitura é um meio de aceder ao conhecimento (64,5%).

A esmagadora maioria dos alunos do 2.º ciclo diz que não há troca de livros entre os alunos das suas turmas; 62,6% diz não ter uma biblioteca de turma e cerca de metade dos alunos refere que os professores, no último mês anterior à inquirição, tinham recomendado a leitura de livros 1 a 4 vezes e 33,6% referiu que os seus professores não tinham sequer recomendado a leitura de livros. No 3.º ciclo, Lages *et al* (2007) sublinham que quase um quarto dos alunos afirma ter uma biblioteca de turma; 21,6% respondeu que era costume na sua turma a troca de livros entre colegas e 43,8% diz que os professores, no mês anterior, recomendaram entre uma e quatro vezes a leitura de livros, 5,1% entre cinco a dez vezes e 2,9% onze ou mais vezes. Estes autores concluíram também que os alunos do 2.º ciclo frequentam pouco a biblioteca; no entanto, apenas 14,6% dos alunos nunca foi a uma biblioteca nos últimos 12 meses e cerca de metade foi uma ou mais vezes por mês. No 3.º ciclo, 18,1% nunca frequenta a biblioteca, 32,2% frequenta 1 a 2 vezes, 22,1% vão 3 a 4 vezes e 27,6% usa-na 5 ou mais vezes.

Sustentados nos estudos de âmbito nacional analisados, podemos afirmar que os hábitos de leitura dos portugueses são ainda reduzidos, sobretudo no que concerne à leitura de livros, apesar da evolução que se tem verificado nos últimos anos. Por isso, o

Governo continua a apostar no Plano Nacional de Leitura, na Rede de Bibliotecas Escolares e na Rede de Leitura Pública.

Apresentamos, em seguida e de forma sucinta, alguns estudos estrangeiros realizados no âmbito dos hábitos de leitura, para complementar o nosso enquadramento teórico. Assim, Clark e Rumbold (2006) apontam alguns estudos realizados no Reino Unido sobre hábitos de leitura de crianças, destacamos dois. O primeiro, realizado por Whitehead *et al* (1977), revela que crianças com mais de 10 anos lêem, em média, 3 livros por mês, sendo que 13% dos inquiridos não leu nenhum livro no mês que precedeu a resposta ao questionário. Estes valores relativos aos hábitos de leitura decrescem com a idade, pois os jovens com idades superiores a 14 anos, lêem, em média, 1,9 livros por mês, e os que não leram nenhum livro aumenta para 36%. O segundo estudo, conduzido por World Book Day (2002) com crianças em idade escolar, mostra que os rapazes com idades compreendidas entre os 15 e 16 anos despendem 2 a 3 horas por semana em leitura por prazer, em contraste com as 9 horas semanais gastas a jogar jogos de computador e as 11 horas a ver televisão. As raparigas usam consideravelmente mais tempo a ler, 4 a 5 horas semanais.

Também a Nestlé Family Monitor (2003), num estudo com 914 indivíduos entre os 11 e 18 anos, estudantes em escolas estatais e públicas em Inglaterra e País de Gales, concluiu que 83% daqueles jovens lê livros nos tempos livres, com 16% a ler diariamente. Apenas 11% dos inquiridos afirmou nunca ler livros fora do tempo escolar, sendo 16% de rapazes e apenas 7% de raparigas. No entanto, os que não lêem livros afirmam ler *e-mails* e revistas. Um pouco mais de um quarto dos inquiridos daquele estudo descreve a leitura como uma actividade aborrecida e 70% diz que prefere ver televisão ou um DVD do que ler um livro. O local onde preferem ler é na cama, referido por sete em cada dez inquiridos. Também 64% lê livros na escola como fazendo parte das aulas, 14% lê nos transportes públicos; 62% lê quando vão para a cama – aumentando para três quartos das raparigas. Quase metade (48%) diz ler durante as aulas. Apenas 6% diz ler durante os intervalos da escola. A leitura fora do contexto escolar é uma forma de ocupar o seu tempo durante as férias escolares (41%) e os fins-de-semana (35%). Também se apurou que 49% dos inquiridos associa a palavra relaxar a leitura, 42% a educação, 33% a divertimento, 27% a escola/aprendizagem, 26% a informação, 25% a aborrecimento, 8% a tarefa difícil. Também se constatou que 43% gosta de ler ficção, 40% humor, 38% terror, 24% biografias/autobiografias, 23% desporto. Mais de metade dos participantes acha que os livros ajudam a compreender

diferentes pessoas/culturas, 40% refere que ajudam na aprendizagem de novas matérias e 29% considera que os livros ajudam a decidir o tipo de pessoa que querem ser.

Entretanto, num outro estudo, com uma amostra significativamente maior, de oito mil alunos do ensino primário e secundário, realizado por Clark e Foster (2005), em Inglaterra, verificou-se que metade dos alunos gosta de ler e que estes consideram-se leitores proficientes. Os participantes (mais as raparigas do que os rapazes) mostram atitudes positivas perante a leitura (considerando-a importante e discordando de que é uma tarefa aborrecida e difícil). A maioria lê todos os dias ou uma ou duas vezes por semana – à semelhança de outros estudos, nomeadamente o realizado por Lages *et al* (2007). Metade da amostra acha que lê o suficiente e apenas um quinto acha que não, mas também não gostaria de ler mais. Os alunos referem que lêem em vários suportes fora da aula e gostam sobretudo de ler aventura, comédia, terror/fantasmas. A maioria lê no quarto, seguido da sala de aula e da sala de estar. Os alunos lêem, porque consideram que a leitura é uma competência para a vida, ajuda a conhecer e porque é divertida; os rapazes dizem que lêem porque os ajuda a arranjar um emprego e porque “tem que ser”, enquanto que as raparigas lêem porque é divertido e lhes ensina como as pessoas vivem e porque ocupa os tempos livres. Metade dos inquiridos diz que o que os motiva a ler é a criação de *websites*, as revistas, o encontro com escritores e os jogos de leitura, apenas um quinto refere os livros. A maioria refere que quem os motivou para a leitura foi a mãe, seguido do professor e do pai. Clark e Foster (2005) apuraram, ainda, que os alunos do ensino primário lêem mais, consideram-se leitores mais proficientes do que os do secundário (estes dizem que leriam mais se tivessem mais tempo, se os livros fossem mais baratos e mais interessantes); também os alunos do ensino primário mostram mais interesse pelas actividades de promoção da leitura relativamente aos do secundário.

Procurando conhecer as percepções dos alunos sobre si mesmos como leitores, e em particular, o que significa ser um leitor, quais os suportes de leitura preferidos e em que medida estas percepções são moldadas pela família, pelos amigos e pela escola, Clark, Osborne e Akerman (2008) realizaram um estudo com 1600 alunos da *Key Stage 2* (KS2) e da *Key Stage 3* (KS3)⁶. Quanto aos hábitos de leitura, as autoras obtiveram alguns resultados semelhantes ao estudo anteriormente apresentado, concluindo que a

⁶ A Key Stage é uma fase do Sistema Educativo do Reino Unido. As fases são as seguintes:

- Key Stage 0: infantário e anos iniciais (3–5 anos);
- Key Stage 1: anos 1 a 2 (5–7 anos de idade);
- Key Stage 2: anos 3 a 6 (7–11 anos de idade);
- Key Stage 3: anos 7 a 9 (11–14 anos de idade);
- Key Stage 4: anos 10 a 11 (14–16 anos de idade).

maioria dos jovens (58%) gosta de ler ou gosta bastante de ler ou, ainda, que gosta muito de ler e se considera leitor proficiente. A maioria daqueles jovens lê uma vez por semana, todos os dias ou uma ou duas vezes por semana. As raparigas inquiridas afirmam gostar mais de ler do que os rapazes. A grande maioria dos jovens do estudo define-se como leitor, mais as raparigas do que os rapazes. As revistas, os *websites* e os *e-mails* são os suportes mais lidos fora da escola, enquanto que os livros de poesia e os livros escolares são lidos com menos frequência. Também são as raparigas que lêem mais revistas, *e-mails*, *blogs*, *websites* e poesia, enquanto que os rapazes lêem jornais, banda desenhada/romances e manuais de instruções.

A maioria dos alunos inquiridos no estudo de Clark, Osborne e Akerman (idem) associa a leitura a sentimentos positivos, como a sensação de calma e felicidade (mais as raparigas do que os rapazes); no entanto, um terço dos referidos alunos afirma que a leitura os faz sentir entediados e nervosos.

A maioria daqueles alunos acredita que ser um bom leitor significa ser capaz de ler livros grandes, ler com frequência e ler em diferentes suportes. Quase metade deles também acredita que é ser capaz de ler palavras longas e complicadas e ler bem em voz alta. A maioria dos jovens inquiridos no estudo destas autoras acredita que a leitura é para todos, rapazes e raparigas; apenas uma pequena percentagem afirma que a leitura é uma actividade mais de raparigas. De igual modo, só uma pequena percentagem de jovens considera a leitura mais importante do que a televisão, o desporto, o computador/jogos de computador, sair com amigos e ouvir música. As suas percepções mudaram radicalmente quando foram questionados sobre o impacto da leitura nas suas vidas. Neste caso, quase metade acredita que a leitura é mais importante do que a televisão e muito mais importante do que os computadores/os jogos de computador. São mais os rapazes do que as raparigas que acreditam que a leitura é mais importante do que ver televisão e ouvir música, enquanto que mais raparigas do que rapazes acreditam que a leitura é mais importante do que os computadores e os jogos de computador. Essas diferenças permaneceram, quando interrogados sobre a importância da leitura em termos pessoais. Mais raparigas do que rapazes indicaram que a leitura é mais importante do que o desporto, enquanto que mais rapazes do que raparigas acreditam que a leitura é mais importante do que sair com os amigos e ouvir música.

Os jovens que se definiram como leitores classificaram-se como proficientes e referem que lêem mais frequentemente fora da escola. Quase metade definiu-se como não-leitor e afirma que nunca lê fora da escola. Os participantes no estudo referiram

ainda ler frequentemente uma grande variedade de textos, nomeadamente revistas, ficção, livros e websites. Os que se definiram como não-leitores referem ler revistas, websites e blogs fora da escola.

Também Neta (2008), no Brasil, partindo das ideias “O jovem não lê. O jovem não gosta de ler”, realizou um estudo de natureza qualitativa, com 20 jovens do 3.º ano do ensino médio, no colégio Estadual de São Luís de Montes Belos, Goiás. A autora concluiu que os jovens lêem e gostam de ler. Para além das leituras escolares, os jovens também lêem livros, jornais, revistas e na internet. A autora salienta a necessidade e a importância de a sociedade valorizar as leituras que os jovens fazem fora da escola, pois contribuem para os aproximar dos textos e contribuem igualmente para a sua formação leitora. Os jovens deste estudo, quando foram questionados sobre os hábitos de leitura da generalidade dos alunos do colégio, confessaram que a maioria não tem interesse pela leitura, muitos por preguiça, outros por falta de vontade de aprender e por “falta de visão” do seu futuro (idem: 80). Os jovens têm vindo a mudar os seus hábitos em relação aos suportes de leitura que usam, pois as tecnologias são uma realidade próxima dos novos leitores do século XXI. A internet, com o correio electrónico, o hipertexto e os livros *online*, é um suporte de leitura muito usado pelos entrevistados daquele estudo. Da mesma forma, também as mensagens *sms* e *mms* e a televisão são fontes de leitura atractivas para os jovens de hoje. Aqueles jovens revelaram ainda que o seu gosto pela leitura foi despertado pela possibilidade que tiveram de contactar com a mesma desde cedo, alguns ainda no seio familiar, mas a maioria já na escola.

Sintetizando, os estudos sobre a caracterização e evolução dos hábitos de leitura mostram que as crianças/jovens, de modo geral, gostam de ler e valorizam a leitura, embora nem sempre lhes despendam muito tempo. Os jovens lêem sobretudo livros de aventuras e banda desenhada. As crianças e jovens lêem cada vez mais noutros suportes, para além do livro, as suas preferências recaem nos jornais, revistas e internet. Verifica-se, ainda, que o gosto pela leitura decresce na adolescência, sendo por vezes retomado depois, deixando de a praticar em detrimento de outras actividades e interesses que consideram mais atractivos.

Destacamos ainda que, de um modo geral, os rapazes encaram a leitura como uma actividade mais prática, pois lêem porque precisam de desenvolver essa competência para ser alguém na vida, enquanto que as raparigas sublinham a leitura por divertimento e prazer. Também as preferências são diferentes, os rapazes gostam mais de ler jornais e banda desenhada, romances e manuais de instruções, enquanto que as

raparigas apreciam mais revistas, *e-mails*, *blogs*, *websites* e poesia. Os rapazes valorizam mais o computador/jogos de computador e o desporto do que a leitura, enquanto que as raparigas mais a televisão, a música e sair com os amigos.

3. Promoção e animação da leitura

O gosto pela leitura adquire-se, por isso deve ser promovido, para que o acto de ler seja um prazer. A família tem um papel crucial no despertar do gosto pela leitura, que deve ser aprofundado pela escola, nomeadamente, na sala de aula e na biblioteca escolar, para que as crianças e jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura. Também o PNL, enquanto projecto concebido para promover a leitura, constitui um factor de incentivo à leitura a nível nacional.

3.1. Ser leitor e o prazer de ler

Ninguém nasce leitor, este vai-se fazendo no percurso da vida. Por isso, é desejável que o livro faça parte do quotidiano da criança, isto é, que seja mais um entre os seus brinquedos. A sua dimensão estética e literária são fundamentais para que a criança o aceite e interaja com ele. A criança, ao manusear o livro e ao ouvir ler, está em interacção com ele e vai construindo atitudes face à leitura, vai-se apropriando dos traços paralinguísticos de quem lê, iniciando assim o processo de relação do oral com o escrito. Quando a criança conhece e domina o processo complexo de descodificação e consegue estabelecer a interacção com o texto, o prazer de ler é ainda mais completo. Por isso, às crianças deverão ser proporcionados encontros sistemáticos e diversificados com os livros. São esses encontros da primeira infância que irão despertar o prazer do livro e da leitura. Compete aos pais, aos educadores e aos professores em geral promoverem esse contacto com o livro e com a literatura infantil, cada vez mais atractiva e cativante, do ponto de vista literário e gráfico. As experiências diversificadas de leitura, nos primeiros anos de vida, têm um valor decisivo na formação de hábitos de leitura ao longo da vida.

Manzano (1988) frisa que o livro deve ser adequado ao nível etário da criança, à sua cultura e aos seus interesses. A criança deve ser capaz de compreender o que ouve ler ou o que lê: “Ler um texto implica captar aquilo que deve acompanhar o leitor. E a primeira companhia que a criança deve ter no acto de ler é a do prazer que a leitura da literatura proporciona.” (p. 19). A leitura será um prazer se o leitor tiver acesso a

textos adequados ao seu interesse pessoal e ao seu nível de leitura. Compete à escola promover o treino da leitura para que o leitor vá ganhando autonomia progressiva e hábitos sistemáticos.

Ler deve ser essencialmente um acto de prazer e os prazeres não podem ser impostos, devem antes ser propagados por contágio. A motivação para a leitura irá influenciar a construção do projecto individual de leitura de cada indivíduo, por isso, Manzano (idem) acrescenta que é importante deixar as crianças lerem o que elas gostam. Também para Sobrino *et al* (2000: 34), a leitura é prazer, pois é uma forma de ocupar o tempo livre. Assim, consideram que:

O livro é um recurso inesgotável contra o aborrecimento; e o prazer e a felicidade que a leitura proporciona convertem esta actividade numa das mais belas formas de passar o tempo. O leitor sente-se muitas vezes seduzido pelas páginas de um livro, pois através do espírito do escritor é que o leitor vive e sente. (idem, *ibidem*)

A leitura é um prazer quando o livro desperta, no leitor, uma experiência lúdica, inovadora e deslumbrante. Para citar novamente Manzano (1988), a autora assegura que “a criança, guiada por esta experiência lúdica, passa da leitura-passatempo à leitura-gozo interior. Nesta passagem nota-se a intensificação na capacidade de deslumbramento.” (p.39). Também Linuesa (2007: 41) refere que ler é um dos melhores prazeres que a solidão propicia, embora a leitura conduza à busca da alteridade, isto é, o homem enquanto ser social procura interagir com o outro e a leitura permite conhecer pessoas que de outra forma não seria possível. A autora considera que fomentando o gosto pela leitura, as crianças e jovens alargam a sua visão, melhoram as suas competências linguísticas e literárias e refere ainda que desenvolvem o sentido analítico e crítico, o auto-conhecimento, a capacidade de inserção no mundo e a inteligência emocional. De igual modo, Iturbe (2004: 27) considera a leitura um acto de prazer, de deleite sensual e emotivo que conduzirá à satisfação intelectual. Por isso, o leitor deve dispor de ferramentas intelectuais que lhe permitam aceder ao significado do texto.

Ser leitor hoje é bastante diferente de há algumas décadas atrás, pois a evolução tecnológica ocorre a ritmo acelerado, criando nos indivíduos a emergência de lidar com novos trabalhos, novos materiais, novos hábitos (incluindo de leitura). Tal evolução, de acordo com Sardinha (2008), conduz a alterações significativas na leitura enquanto comportamento. Assim, a autora salienta que: “alteraram-se os formatos, diversificaram-se os textos, os livros grandes e pesados, outrora lidos em

espaços para o efeito, deram lugar à leitura em todos os lugares do nosso quotidiano” (idem: 9). A este propósito, também Martins e Sá (2008: 10) referem que “ser leitor no século XXI exige do aluno motivação, vontade, esforço. A aprendizagem da leitura é para a vida inteira e vai muito para além da descodificação alfabética, prolongando-se por toda a escolarização”.

Actualmente, a preocupação do ensino da leitura deixou de ser a de aprender a descodificar e compreender um texto, pois as novas tecnologias vieram alargar a visão acerca dos objectivos implicados no ensino e no domínio da leitura, bem como incrementar a informação relativa às pessoas a ensinar e ainda alargar os conhecimentos a serem ensinados e os métodos de os fazer (Cruz, 2007: 168). O uso das potencialidades dos computadores e das tecnologias no ensino da leitura, ainda a dar os primeiros passos, já é consensual, entre vários autores, que afirmam trazerem muitas vantagens para o desenrolar do processo. Vários estudos mostram que o uso dos computadores contribui para melhorar os resultados escolares dos alunos. Cruz (2007) refere que os estudos de Kulik & Kulik (1991) e Valdman (1995) sugerem que os alunos que manifestam dificuldades na leitura são aqueles que mais beneficiam do uso dos computadores. O autor acrescenta ainda que Learner (2003) considera que o uso dos computadores ajuda as crianças ou adultos com dificuldades na leitura, pois permite a prática de habilidades relacionadas com a leitura.

O uso das tecnologias é motivante (devido à componente lúdica dos programas informáticos), permitindo uma aprendizagem mais individualizada e possibilitando o desenvolvimento de processos de automatismo. Existem já variados programas informáticos que ajudam no ensino da leitura, nomeadamente relacionados com habilidades fónicas, de vocabulário e de fluência, ou outros relativos à compreensão da leitura.

As tecnologias, nomeadamente o computador, dão ao leitor principiante uma certa independência e confiança, reforçam a representação mental da ortografia e da fonologia das palavras, pois a escrita e oralidade podem ser usadas concomitantemente. Cruz (2007) salienta que o computador permite ao leitor confrontar a ortografia, a fonologia, a semântica e a morfologia da palavra, em simultâneo. Os computadores, como tem vindo a ser referido, têm e podem vir a ter um papel importante na aprendizagem da leitura, mas o livro e o professor complementam esse processo. No entanto, consideramos que os livros não serão colocados em segundo plano apesar das

tecnologias e da internet, pois nem todas as pessoas gostam de ler grandes textos em formatos electrónico-digitais.

As crianças do séc. XXI recebem muitos estímulos através da imagem. A televisão, o computador, os videojogos são sérios concorrentes dos livros, mas como salienta Pennac (1993: 41), “a toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o prazer de ler, e, pela sua própria natureza – este prazer dos alquimistas – o prazer de ler não receia qualquer imagem, mesmo a da televisão e mesmo sob a forma de avalanches quotidianas.”

Também Martins e Sá (2008: 7) mencionam que os tempos mudaram e que os professores não podem continuar a desenvolver actividades e a abordar textos que nada têm a ver com as experiências reais dos alunos de hoje. Deste modo, é preciso fazer adaptações na gestão do currículo, para que este se ajuste à nova realidade sociocultural dos alunos. É indispensável relacionar as actividades de leitura propostas aos alunos na escola com as suas vivências. Neste sentido, podemos afirmar que há algumas décadas atrás a importância da leitura residia, essencialmente, no que se lia; no entanto:

Hoy se orienta la promoción de la lectura hacia el hecho mismo de leer (lo importante es leer) y lo que se lee no tiene tanta importancia. La idea señala que leer es algo importante, que hay que leer muchas cosas, y que cuanto más se lee, mejor. Pero que, además, cuando uno lee debe sentir placer, que la lectura es un placer, y no un trabajo, según el antiguo esquema educativo. (Yabar, 2007: 6)

Em suma, ser leitor não é um atributo dado à nascença, antes se desenvolve a partir do contacto com livros e do vivenciar de experiências gratificantes de leitura. Compete aos pais e aos outros educadores promover a leitura de modo a que esta se torne um acto de prazer desde tenra idade. Só encontros sistemáticos com a leitura poderão formar leitores. Também as novas tecnologias poderão ser aliadas na criação e fidelização de leitores, proporcionando leituras em suportes diversificados e mais atractivos para a geração do séc. XXI. As tecnologias poderão dar um contributo no ensino e aprendizagem da leitura, tornando o processo mais motivante pela variedade de formatos que permitem.

3.2. Factores que contribuem para a motivação da leitura

3.2.1. Importância da família no despertar do gosto pela leitura

A família, como primeiro centro educador, deve dar o exemplo de cultura leitora; as crianças que vêem os adultos ler vão interiorizando essa atitude leitora.

Manzano (1988) traduz essa ideia na seguinte afirmação: “A família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura” (p.113). Neste sentido, os pais e familiares leitores funcionam como modelos, sendo por isso fundamentais na motivação para a leitura. Também Chambers (2007: 2) reforça a ideia da importância dos adultos mostrarem o valor dos livros, para que as crianças possam crescer como leitoras. Salienta que as crianças que não tiveram essa oportunidade precisam de estratégias que permitam recuperar e descobrir, na adolescência, o gosto pela leitura. Considera, ainda, que a grande percentagem da população que não lê e não gosta de ler se deve ao facto de não ter desenvolvido as competências necessárias para entender o que lê. Por isso, o autor evidencia a relevância de ler desde muito cedo, desde o jardim-de-infância até aos níveis de escolaridade mais avançados. Nesta linha de pensamento, Solé (2003b: 74) salienta também que “sem fazer nada mais do que ler, os pais oferecem um modelo de leitura a seus filhos, fazem-nos aprofundar-se no conhecimento da utilidade e no carácter gratificante da leitura, colocam-nos em contacto com a linguagem escrita, permitem-lhes participar de diversas formas na leitura.”

O acto de ler ou de contar histórias à criança de tenra idade, para além de criar laços afectivos entre o adulto e a criança, estimula a imaginação e valoriza a dimensão lúdica da leitura. As histórias têm um valor pedagógico e didáctico fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. A criança inicia o seu processo de leitura muito antes de saber ler. Por isso, “cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego.” (Manzano, 1988: 18)

A criança que desde muito cedo aprendeu a brincar com o livro irá descobrir nele um amigo para a vida e esse hábito trará, com certeza, repercussões na vida futura, como mostram Sobrino *et al* (2000: 39) ao referirem que “o efeito que vai ter na criança o hábito da leitura é de tal dimensão que bem se pode afirmar que o desenvolvimento desta capacidade não tem paralelo com nenhuma outra que, na escola, se lhe possa transmitir.” Assim, para que possa haver motivação para a leitura é importante que em casa haja livros e outros materiais impressos, de modo a que a criança contacte com eles pela mão dos modelos familiares.

3.2.2. Papel da escola na consolidação do interesse pela leitura

A escola tem como função, de entre outras, dotar os cidadãos da capacidade de ler, pois a leitura é uma competência essencial e indispensável para a vida em

sociedade. Por isso, a escola deve proporcionar aos alunos, como temos vindo a afirmar, o contacto com o texto escrito para que estes desenvolvam as capacidades inerentes ao acto da leitura, com o objectivo de formar leitores competentes, fluentes, críticos, proficientes e capazes de compreenderem uma diversidade de textos, em diferentes situações comunicativas e com diversas finalidades de leitura. Neste sentido, Grilo (2010: 69) defende que:

“a primeira prioridade que uma escola deve definir para os seus alunos é torná-los leitores e, sobretudo, leitores interessados no que lêem, leitores que gostam de ler e leitores que têm a capacidade para compreender e assimilar o que lêem, numa perspectiva de formação e de realização pessoais.”

Também Coronas (2002: 9) afirma que “la escuela puede ser un buen lugar para fomentar los hábitos de lectura y para inocular el benigno virus de la lectura entre el público infantil.” Também Yabar (2007: 2) considera que escola deve promover a alfabetização dos alunos, mas não deve limitar-se a ensinar a ler, deve procurar, acima de tudo, formar leitores para a leitura autónoma, na qual o leitor se sinta motivado para procurar o livro por iniciativa própria, com motivação, gosto e interesse e com as competências linguísticas suficientes que lhe possibilitem a construção de um conhecimento amplo. Assim, não basta colocar livros à disposição dos alunos, é preciso dar-lhes vida. E como diz Yabar (2007: 3), “el rol del profesor y/o del bibliotecário resulta importantísimo como mediadores entre los libros y los chicos.”

Para Linuesa (2007: 133), “fazer leitores parece ainda mais custoso do que ensinar a ler”, pois o facto de a criança saber ler não significa que se torne leitora. O gosto pela leitura deve ser fomentado por mediadores que promovam hábitos de leitura. Esta autora refere que a mediação da leitura é da responsabilidade de toda a sociedade, com especial destaque para a família e para a escola. Salienta também a função das bibliotecas escolares ou públicas e o trabalho dos seus bibliotecários neste empreendimento.

Familiarizar as crianças e os jovens com a literatura potenciará leitores. Para isso, é preciso encorajá-los a ler. Assim, para além da família, os professores, os professores bibliotecários e a sociedade em geral são elementos fundamentais na promoção da leitura. Quando se fala do papel da escola na formação de leitores, não podemos descurar a importância dos professores e dos professores bibliotecários – elementos privilegiados para incutirem nos alunos o gosto pela leitura, pelas descobertas que o livro aporta (Chambers, 2007: 7).

Para fomentar hábitos leitores não basta dizer “Lê”, pois como bem realça Pennac (2001: 11) “o verbo ler não suporta o imperativo”. Também Colomer (2005: 2) assegura que “a leer se aprende leyendo”. Chambers (2007: 2) acrescenta que para se ser leitor é preciso ter algo para ler; assim, as crianças que dispõem de reduzida quantidade e variedade de livros, não podem crescer como leitoras. A escola, enquanto factor de equidade social, pode contribuir para a formação de leitores para a vida. Para isso, deve proporcionar as condições necessárias para criar e desenvolver o gosto pela leitura. A criança precisa de contactar e ler, de forma continuada, livros de extensão e complexidade crescentes, para que desenvolva as suas competências leitoras. Seguindo esta ideia, Sousa (1999), apresentado em Martins e Sá (2008: 2), assegura que para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. A formação de leitores exige da escola e dos vários parceiros educativos, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados, numa postura de diálogo e cooperação desde o início da escolaridade. É fundamental que seja criada uma cultura escolar baseada no princípio «ler por prazer», isto é, todos os intervenientes da comunidade educativa devem estar empenhados em criar nos alunos o gosto pela leitura, pois esta competência é um factor importante no sucesso escolar. Uma escola empenhada em alcançar melhores níveis de aprendizagem e melhores resultados escolares deverá motivar os docentes e os alunos para o valor da palavra escrita em todas as suas formas, criando uma cultura de leitura.

É comum dizer-se que os primeiros anos da escolaridade, sobretudo no 1.º ciclo, são fundamentais para a criação de uma estrutura sólida do percurso escolar. Neste sentido, Dehant e Gille (1974: 91) referem que “na preparação para a aprendizagem da leitura, a família deve intervir de forma primordial, a ela pertence o papel mais importante; todavia, o jardim-escola vem ajudar os pais nessa tarefa; completa a sua obra educativa com vista a um melhor desabrochar da criança.” Também Linuesa (2007: 148) considera que a atitude do professor face à leitura é crucial para despertar e fomentar o gosto pela leitura. Assim, o professor deve manifestar o gosto e a valorização da leitura. Do mesmo modo Soares (2006: 2) assegura que o professor que não tem paixão pela leitura nunca será capaz de despertar nos alunos o hábito da leitura, não conseguindo formar leitores. Neste sentido, anota Silva (2003) que:

Cabe a esses dois profissionais – professor e bibliotecário – ler e fazer ler. Repetindo: cabe ler e fazer ler. Isto quer dizer que, para abraçar qualquer dessas duas profissões, o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um valor absoluto e, por ter

que fazer ler, tem que projetar e inculcar esse valor em todos os membros da sua comunidade através de projetos, programa e ações. (p. 91)

O professor para ser formador de leitores deve constituir-se primeiro como leitor, criando hábitos frequentes de leitura, para posteriormente formar leitores a partir das suas experiências (Soares, 2006: 3; Mata, 2008: 147). Com o seu exemplo pode incentivar os alunos na proximidade e prática de leituras, através de estímulos e incentivos como, por exemplo, o contacto com livros que lhes propiciaram o prazer de ler.

Moreno (2004: 1), por sua vez, distingue entre “fazer leitor” e “fazer-se leitor”. A primeira expressão está relacionada com a animação da leitura, pois, de uma forma divertida, podem ser dinamizadas actividades que pretendem tornar os livros e a leitura mais atractivos:

Ninguna animación lectora – es decir, ninguna plataforma divertida de hacer lectores – tiene como objetivo específico desarrollar la competencia lectora de su feligresía. En realidad, en la animación lectora se lee muy poco; lo que se hace en ella es jugar con la lectura. Lo cual está muy bien, pero no es el nudo gordiano que conviene atajar. (idem: 2)

A segunda expressão, “fazer-se leitor”, significa que se trata de uma atitude privada, uma decisão pessoal, de responsabilidade individual, subjectiva e livre;

En la decisión de hacerse lector influyen muchos y variados factores. El que nos incumbe, como profesores, consiste en hacer de nuestros alumnos lectores competentes. Por eso, la institución escolar tiene que asumir sin subterfugios la responsabilidad que le es inherente de forma inequívoca: desarrollar dicha competencia. (idem, ibidem)

Um dos objectivos do sistema educativo, como defende este autor, é fazer leitores competentes. Ser um leitor competente é ser capaz de ler com precisão e rapidez, é alguém que desenvolveu um conjunto de habilidades e destrezas que lhe permite compreender os textos que lê e interagir com eles, manipulá-los e transformá-los em função de uma situação ou contexto pessoal. É, portanto, ser capaz de transferi-los para outras situações de aprendizagem ou da vida. Acrescenta ainda que um leitor competente sabe identificar, reconhecer e recordar o que lê; sabe interpretar o que se diz e o que se quer dizer no texto; sabe valorizar a forma e o conteúdo do que se diz nos textos; e também sabe organizar e reorganizar o que leu em resumo e esquemas ou mapas conceptuais.

Para Santos (2000), formar jovens leitores é muito mais do que ensinar técnicas de identificação e junção de letras para formar palavras ou frases, “consiste em

desenvolver a apetência e o gosto pela leitura, consciencializando-se do seu papel primordial, como via de acesso ao conhecimento” (p. 70). Também Solé (2003a: 21) considera que ser leitor activo “é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê” e que não se limita à mera repetição de sons. Já Yabar (2007: 4) considera que para se fazer um leitor é preciso educá-lo, ajudá-lo a exercitar a sua vontade, com a convicção de que se se descobre e ama a leitura, dispõe-se da melhor ferramenta para a vida.

Ler é, como temos vindo a caracterizar, um processo multifacetado e complexo que exige esforço, disciplina e sistematização, pelo que algumas pessoas consideram a tarefa tão complicada que se tornam não-leitores ou leitores pouco sistemáticos.

A implementação de estratégias para formar leitores, de acordo com Duran (1994), passa pela prática da leitura por prazer, podendo desenvolver-se actividades tais como momentos diários de leitura em voz alta, de leitura silenciosa e de escrita do jornal escolar. Todas elas permitem o estabelecimento de uma rotina ligada à leitura na sala de aula e a criação de um grupo de alunos “buddy readers”, responsável pela partilha entre pares das experiências de leitura do grande grupo – turma. No entanto, Mata (2008: 147) entende que não é possível formar leitores na escola com professores que fazem do livro mero objecto de trabalho.

Em resumo, a escola tem o dever de formar cidadãos com competências leitoras que lhes permitam viver em sociedade e aprender ao longo da vida. Para isso, os educadores e mediadores de leitura devem ser eles próprios leitores e contagiar os alunos com o prazer de ler. Para que tal seja possível é necessário promover um conjunto de actividades de leitura que conduzam à formação de leitores sistemáticos e autónomos.

3.3. A biblioteca escolar: um recurso fundamental na formação de leitores

Um dos objectivos da escola, e da sua biblioteca, é tornar os alunos leitores activos, reflexivos e autónomos. Pretende-se formar leitores capazes de criarem um projecto individual de leitura de acordo com várias motivações (ler por prazer, dever, interesse, necessidade), capazes de lerem em vários suportes, com competências para se apropriarem de diferentes tipos de textos escritos, e também capazes de usarem correctamente diversos espaços de leitura.

A leitura está, desde longa data, associada à escola, assumindo um carácter de obrigatoriedade. Em contraponto, a biblioteca escolar cria situações onde a leitura tem uma natureza diferente, pautada por ideias como o prazer, a descontração e a libertação, pois é um espaço aberto, de características diferentes das salas de aula, desvinculada da rigidez das disciplinas e da avaliação. Esta ideia é defendida por Sobrino *et al* (2000) que consideram a escola como o espaço natural da leitura, mas “existe, no entanto, um lugar específico que é a aprazível morada da leitura impressa, ou seja, a biblioteca.” (p. 61). Também o Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999: 2) preconiza um conjunto de objetivos da biblioteca escolar e, entre eles destacam-se os seguintes: “Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura, da aprendizagem e da utilização das bibliotecas ao longo da vida” e “Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio.”

Tendo em conta o que ficou exposto, consideramos que a leitura como hábito e como prazer deve ser uma das prioridades da biblioteca escolar, enquanto parte integrante do processo educativo. A biblioteca escolar é, deste modo, um lugar privilegiado para criar e/ou desenvolver o gosto pela leitura por diversas razões. Destacamos dois aspectos que nos parecem essenciais:

- A biblioteca escolar congrega uma grande variedade de textos (jornais, revistas, poesia, ficção, teatro, BD, dossiers temáticos, etc.) e em diversos suportes (livro, vídeo, CD-Rom, DVD, ...) que asseguram uma vasta possibilidade de escolha pelos potenciais leitores.
- O funcionamento da biblioteca escolar permite inúmeros intercâmbios entre os adultos e as crianças ou jovens a propósito da leitura e possibilita ocasiões de contacto afectivo com os textos, nomeadamente através de actividades de animação para a leitura (que exemplificamos mais à frente na secção 3.4.).

O desenvolvimento das competências de leitura é da responsabilidade de todos os intervenientes no processo educativo, como antes mencionámos. No entanto, cabe à equipa da biblioteca escolar um papel fundamental no desenvolvimento das mesmas e na promoção do gosto pela leitura. Segundo Yabar (2007: 1), “animamos y promocionamos la lectura para proveer a nuestros niños de las herramientas básicas que lo ayuden a comprender su realidad y contrastarla con otras, desarrollando adecuadamente su personalidad y enriqueciendo su lenguaje.” Para isso, a

biblioteca escolar deve proporcionar um clima aprazível, confortável, onde os utilizadores sintam a necessidade de ler e escrever, favorecendo a sua participação activa, reflexiva e crítica.

Para Bastos (1999: 291), a leitura é uma actividade individual, acto voluntarioso e silencioso, que requer calma e quietude, atenção e concentração. Por seu lado, a animação da leitura é uma actividade colectiva, social, é um acto dirigido e ruidoso, que implica mobilidade e tem carácter lúdico, festivo e gratuito. A animação da leitura exige planificação de estratégias que vão desde a leitura em voz alta até ao debate como momento de partilha de leitura e, além disso, o animador deve ser ele próprio um entusiasta da leitura. De acordo com a autora, neste domínio, não há "receitas infalíveis nem fórmulas mágicas, mas é na variedade das experiências tentadas e na troca de conhecimentos, que cada animador vai ganhando confiança" (idem, *ibidem*). Na biblioteca escolar devem, pois, estar asseguradas condições que permitam favorecer aquela variedade e troca, propícias a experiências e conhecimentos diversificados.

Em particular, e porque a biblioteca escolar visa formar leitores autónomos, deve proporcionar, como ressalta Iturbe (2004: 26), experiências de leitura estimulantes, emotivas e satisfatórias, sem esquecer o desenvolvimento de habilidades intelectuais, psicológicas e afectivas. Assim, "o aluno só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor. Para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida." (Sardinha, 2007: 6)

A escola e a sua biblioteca são fundamentais para o desenvolvimento desses hábitos de leitura, pois é lá que, relembramos, existe uma grande variedade de textos e em vários suportes que permitem satisfazer os gostos dos leitores. Também o funcionamento da biblioteca permite intercâmbios entre o adulto e a criança ou o jovem, proporcionando o contacto afectivo com os textos através de um conjunto de actividades de animação da leitura.

A biblioteca escolar pode ser "o grande motor do fomento da leitura e de actividades com ela relacionadas" como refere Bastos (1999: 295). Tal só será possível se for traçado um plano sistemático, adequado, em que os mediadores acreditem que podem colaborar na formação de leitores proficientes, activos, reflexivos: "ensinar a ler, motivar para a leitura terá que ser algo em que se acredita. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor." (Sardinha, 2007: 6). Para além disso, é importante que o material disponibilizado vá ao encontro dos interesses do

público-alvo, que seja acessível, e que o próprio ambiente seja convidativo à prática da leitura. É, ainda, indispensável que haja tempo livre e mediadores capazes de motivar.

A biblioteca escolar é essencial na promoção da leitura e na formação de leitores, tanto com o desenvolvimento de actividades de animação da leitura como com o trabalho desenvolvido com os professores e com a família. Asselin (2005: 15) reforça esta ideia: “Promoting reading fosters and habit of reading in students, and when students love reading, they will choose more and their reading achievement will be greater.”

O professor bibliotecário, enquanto mediador, deve contemplar encontros sistemáticos com diversos tipos de texto (literários, científicos, descritivos, argumentativos, informativos, ...), em vários suportes e diferentes modos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em grupo, recreativa, informativa, ...). É este mediador que ajuda a criança ou o jovem a construir significados do texto. Neste sentido, Pennac (1993: 90) afirma que “os alunos que descobrem o livro por meio de outros canais continuarão tranquilamente a ler. Os mais curiosos guiarão as suas leituras pelos faróis das nossas mais luminosas explicações.” Esses encontros podem acontecer fora do espaço da biblioteca, por exemplo no átrio, na sala de convívio, no recreio, na sala de aula, na rua, etc. No entanto, devem ser bem organizados e divulgados, através do boletim informativo da biblioteca escolar, de cartazes, de desdobráveis, da página Web, da Rádio Escolar, ...

A biblioteca deve desenvolver uma colecção variada e actualizada para satisfazer as necessidades e gostos dos utilizadores porque a leitura é uma fonte de prazer que se faz, hoje em dia, e cada vez mais, em vários suportes, desde o livro ao CD, CD-ROM, Ipad ou internet. Cabe à equipa da biblioteca escolar, em estreita colaboração com os professores e estruturas pedagógicas da escola e com a família, a promoção da leitura, rentabilizando os recursos existentes.

A motivação para a leitura é necessária, mas sem a impor, pois a escolha livre é um factor determinante na atitude de um jovem em relação à leitura (Plano Nacional de Leitura, 2008: 6). Os alunos, ao sentirem liberdade de escolha, acabarão por descobrir as suas preferências literárias. Se verificarem que os seus interesses são verdadeiramente considerados, ficarão bastante mais disponíveis para aceitar aconselhamento de outras leituras.

Criar hábitos de leitor é dar início a um processo de maturidade pessoal, de auto-educação e de igualdade social. A biblioteca escolar contribui para uma maior

equidade na educação, na medida em que pode compensar as desigualdades sociais. Os utilizadores, sejam quais forem as suas proveniências sociais, dispõem de recursos que favorecem o sucesso educativo.

De acordo com Asselin (2005: 15), os alunos que contactam com livros e com a leitura desenvolvem competências que lhes permitem ler textos cada vez mais complexos. O importante é ser capaz de “getting the right book in the right child’s hands”, para que elas se envolvam com o texto. Os professores bibliotecários “are, first of all readers themselves” (idem, *ibidem*) que conhecem um conjunto de estratégias, títulos, autores e géneros literários para cativar e formar leitores, dando a cada um o livro/texto certo, no suporte certo, na hora certa.

O estudo realizado por Santos *et al* (2007), já anteriormente referido, sobre os hábitos de leitura dos portugueses, também aborda o uso da biblioteca. No universo de 2552 inquiridos, foi criada uma subamostra de 737 pais e encarregados de educação que dizem que, em 36,5 % dos casos, os seus filhos nunca frequentaram a biblioteca escolar e 50,6 % nunca foram à biblioteca municipal, porque têm outras maneiras de aceder aos livros. No entanto, os que referiram que os filhos frequentam a biblioteca consideram que esta pode estimular a leitura dos filhos de várias formas, porque dispõe de uma selecção adequada de livros para as suas idades, oferece condições para desenvolver trabalhos escolares e tem um ambiente atractivo.

É aconselhável que a biblioteca escolar estabeleça parcerias de promoção e animação da leitura não só com as famílias, mas igualmente com bibliotecas públicas, autarquias, centros de formação, meios de comunicação social, organizações governamentais de educação e outras instituições. Só os adultos significativos para as crianças e jovens podem funcionar como mediadores de leitura – pais, professores, bibliotecários – e podem abrir portas, facilitando e permitindo que sejam os próprios livros a atrair a criança/o jovem para a leitura recreativa ou informativa.

Pelo exposto, torna-se evidente que o encontro com a leitura não pode ter um carácter esporádico e deve ser adequado aos destinatários. É preciso formar leitores para a vida e não apenas enquanto frequentadores da escola, tanto mais que a leitura é um instrumento e não um fim em si mesmo.

3.4. Práticas e actividades de leitura na biblioteca escolar

A equipa da biblioteca escolar deve ter um papel interventivo e não ficar à espera que os utilizadores procurem esse espaço, é necessário motivar e formar leitores. Assim, é desejável que se desenvolva um conjunto de actividades no sentido de atrair e fidelizar leitores. Para Sobrino *et al* (2000: 64), a biblioteca escolar “deve constituir a coluna vertebral de todos os esforços, de todas as iniciativas de animação da leitura que se realizam na escola, num vaivém das mais diversas propostas.” A animação da leitura poderá ser uma das formas de atrair os alunos, tendo, por isso, dois objectivos essenciais: despertar na criança o desejo de ler e capacitá-la para a abordagem de todo o tipo de textos e para variadas situações de leitura. A animação da leitura deverá ser implementada noutros locais, nomeadamente em salas de aula, bibliotecas públicas, centros de ocupação de tempos livres, instituições, sem assumir um momento de festa esporádico, mas que se faça a festa da leitura de forma regular e estruturada. A animação da leitura é uma forma de cativar leitores, embora nada garanta a sua formação sistemática, tal com se pode confirmar pela seguinte citação: “convém sublinhar que a animação, por si só, não forma leitores [...] Todavia é certo que permite vencer medos, romper certos distanciamentos.” (Bastos, 1999: 291).

Diversos autores têm procurado caracterizar as actividades de animação das BE. Inspirada em Poslaniec (1995), Bastos (1999) apresenta uma tipologia da animação da leitura, que contempla:

(i) **animação de informação**, que tem por objectivo apresentar livros de forma variada e atractiva;

(ii) **animação lúdica**, que pretende estabelecer uma mediação e um contacto aprazível com o livro e com a leitura. O jogo tem aqui um lugar importante. São momentos de prazer e de entretenimento;

(iii) **animação de aprofundamento**, que visa projectar a leitura noutro tipo de actividades para lá dela. A leitura realiza-se na dimensão intrasubjectiva e noutras formas de expressão;

(iv) **animação de responsabilização**, que consiste em implicar, de forma voluntária, os alunos em actividades de dinamização;

(v) **outros tipos de animação**, que consistem em actividades que poderão ser realizadas na sala de aula ou na escola como forma de aproximar os alunos do livro, como, por exemplo, feiras do livro, encontros com escritores/ilustradores,

ateliês de escrita e ilustração de histórias, comemoração de datas/eventos literários e semana da leitura.

Também Coronas (2002) apresenta um conjunto de actividades que podem contribuir para estabelecer uma ligação da criança e do jovem à biblioteca e ao livro. Apresentamos algumas sugestões relacionadas com a promoção da leitura:

- **caderneta de leitor**, onde se escreve o título e a autoria de cada livro lido. É um pequeno documento para guardar, para coleccionar os livros de leitura recreativa lidos;

- **caderneta do Clube de Amigas e Amigos da Biblioteca Escolar** – para pertencer a este clube é necessário cumprir algumas regras: tratar bem os livros, não os desordenar, ir frequentemente à biblioteca, ler, contar o que se leu;

- **materiais-recordação da biblioteca**: autocolantes, *posters*, diplomas, “cartão de leitor”, etc;

- **boletim ou revista** de publicação periódica com as novidades, com notícias da biblioteca, notícias culturais e acontecimentos da sala de aula, etc;

- **retrato leitor**: presente que consiste em fotografar os alunos a lerem para lhes ser oferecida a fotografia colada numa cartolina com algum texto sobre a leitura realizada, por exemplo, no dia Mundial do Livro;

- **diário de leitura**: individualmente o leitor regista memórias do que vai lendo, para recordar as suas leituras;

- **guias temáticos de leitura** elaborados a propósito de uma efeméride cultural, da organização de uma “semana” sobre contos ou poesia, para apresentar uma aquisição importante para o fundo documental.

Todas as actividades dinamizadas pelo mediador de leitura pretendem contribuir para a formação de leitores autónomos, reflexivos, críticos e proficientes. A animação é uma forma de alegrar os encontros com os livros (Mata, 2008: 141). No entanto, Prole (s.d.: 3-5) considera que qualquer biblioteca deve desenvolver projectos de animação da leitura, tendo em conta três aspectos:

- 1.º O que é importante é o contacto das crianças com a leitura literária e não tanto o acontecimento em si. Este só tem importância enquanto motivador da leitura;

- 2.º Os intervenientes da animação da leitura não devem ser apenas meros espectadores, mas pressupõe-se que tenham um papel activo e interactivo com o próprio texto;

3.º Outras actividades noutras linguagens, como sejam a expressão plástica, a dramatização, a música, etc. não devem nunca sobrevalorizar-se em relação à leitura.

O autor adverte ainda que os projectos de promoção da leitura devem ser adequados ao público-alvo, articulados e em contextos diversos, uma ideia presente noutros estudos que referimos (cf. por exemplo Bastos, 1999 e Sardinha, 2007). Todavia, devem obedecer a determinados critérios fundamentais a qualquer actividade de animação da leitura:

- Leitura voluntária, continuada e desescolarizada.
- Leitura completa de obras.
- Adequação das obras escolhidas aos interesses e motivações da criança e ao seu desenvolvimento cognitivo, sem descuidar a qualidade literária das mesmas.
- Desenvolvimento de actividades lúdicas que estimulem e reforcem os hábitos de leitura e aprofundem a compreensão. (idem, p. 5)

Em suma, consideramos que as actividades de animação da leitura são importantes para a própria promoção da leitura e do livro, partindo sempre de um projecto coerente e sistemático. Esses projectos não devem estar exclusivamente relacionados com a literatura. Todos os tipos de texto e em vários suportes podem ser objectos de animação, tendo sempre em atenção o grupo-alvo a que se destinam.

3.5. O Plano Nacional da Leitura

A falta de hábitos de leitura da população portuguesa, com consequências a nível dos índices de literacia, como já foi referido, desencadeou em 2006 a criação, no nosso país, do Plano Nacional da Leitura, partindo de uma maior sensibilidade do poder político para as questões da leitura. É uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. A criação de um projecto de âmbito nacional mostra a vontade de mudar a falta de cultura leitora existente. Este projecto tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos outros parceiros europeus, por isso merece aqui a nossa atenção, ainda que de forma breve para destacar um dos seus projectos específicos.

O PNL veio dar um impulso positivo à promoção da leitura nas famílias, nas bibliotecas escolares e nas bibliotecas públicas. O projecto *aLer+* (lançado em Junho de 2008, numa iniciativa conjunta entre o PNL, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas) tem contribuído para que os portugueses

leiam mais. Parece importante a existência deste programa, no sentido de motivar para a leitura individual ou colectiva, orientada ou autónoma, por isso deve ser encarado como um desígnio nacional: o sucesso está dependente dos vários intervenientes, tal como tem acontecido nos países que lançaram projectos análogos.

O PNL desenvolve um conjunto de iniciativas para promover a leitura, com programas para o pré-escolar, para o ensino básico e para o ensino secundário. Uma das iniciativas de promoção da leitura é o projecto *aLer+* que resulta da parceria com o *National Reading Trust*, em particular com o projecto *Reading Connects*, que foi cedido ao PNL. Também conta com o apoio da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e da Fundação Calouste Gulbenkian. Este projecto baseia-se no modelo inglês e pretende que as escolas e bibliotecas escolares, em estreita parceria com as bibliotecas públicas e toda a comunidade, promovam e dinamizem uma cultura integrada de leitura. Existem programas específicos para os vários níveis de escolaridade:

- no pré-escolar, *Está na Hora dos Livros*;
- no 1.º ciclo, *Está na Hora da Leitura*;
- no 2.º ciclo, *Quanto Mais Livros Melhor*;
- no 3.º ciclo e no Ensino Secundário, *Navegar na Leitura*.

Também para a leitura em contexto familiar foram organizados programas: *Leitura em vai e vem*, *Já sei ler*, *Leitura a Par* e *Há sempre tempo para Ler*. A leitura em bibliotecas públicas e outros espaços da comunidade também conta com um vasto programa de promoção da leitura e um sem número de iniciativas, sempre com o objectivo de formar leitores⁷. Estas iniciativas promovem a cultura de leitura do nosso país com as suas orientações e sobretudo com as verbas atribuídas para a aquisição de livros que enriquecem bibliotecas escolares e públicas.

Resumindo, os programas promovidos pelo PNL e a RBE têm contribuído, de forma decisiva, para dinamizar a leitura nas várias bibliotecas escolares e públicas espalhadas pelo país, contribuindo deste modo para a promoção da leitura. Espera-se, portanto, que todas estas iniciativas resultem na melhoria dos índices de leitura e consequentemente nos de literacia dos alunos.

⁷ Como por exemplo, e para mencionar uma das mais recentes iniciativas, *Ler para vencer* que se prende com a oferta de um livro a cada aluno do 1.º ano, no ano lectivo de 2008/2009, e alargado aos do 5.º ano no ano lectivo de 2009/2010. Outra iniciativa do Ministério da Educação e do PNL é o desenvolvimento da Biblioteca de Livros Digitais, que disponibiliza já 27 livros digitais para o computador Magalhães, destinados a crianças dos 5 aos 7 anos.

4. Concepções sobre a leitura

Nesta última secção procuramos clarificar, ainda que sinteticamente, os conceitos de representações, crenças e concepções. Também são apresentadas concepções de alunos e professores sobre a leitura, no sentido de entender o conhecimento que os indivíduos constroem na interacção com o real, partindo das suas experiências pessoais enquanto actores da comunidade escolar.

4.1. Representações, crenças e concepções

Viver em sociedade exige dos indivíduos, entre outros aspectos, a interpretação, avaliação e a tomada de decisões sobre acontecimentos e vivências sociais. Este processo envolve a mobilização de conhecimentos de natureza diferente, com graus de estruturação, formalização e origens diversas. Na literatura educacional, este conhecimento que as pessoas usam no seu quotidiano surge associado a termos como representações, crenças e concepções. Estaremos a falar da mesma coisa ou constituirão conceitos diferentes?

As representações das pessoas têm um cunho iminente social, sendo marcadas pela cultura onde estão inseridas. As *representações sociais* constituem, pois, o saber comum a um determinado grupo, uma forma de conhecimento construída e partilhada pelos membros de uma sociedade. Esta noção teve origem na Psicologia Social, com Emile Durkheim, que já em 1897 opunha as representações individuais às representações colectivas. No entanto, foi sobretudo Serge Moscovici (1960) que desenvolveu o conceito de representação social. Para este autor, as representações sociais são indispensáveis nas relações humanas, pois permitem aos membros de um grupo comunicar e entender-se. As representações sociais são, pois, formas de entendimento e de integração do mundo físico e social que envolve o indivíduo, isto é, são mecanismos psicológicos de identificação, explicação e apropriação da realidade circundante.

Para Matos (1992: 133) as representações são teorias implícitas sobre os objectos sociais importantes, ou seja, uma “modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade.” Este autor, usando as ideias de Vala (1986), refere que a representação é a manifestação de um processo de categorização em que a função é a organização significativa da realidade. A representação é, pois, um produto e um processo de uma actividade através da qual as pessoas constroem a

realidade face a situações e objectos com que são confrontados e lhes atribuem uma significação específica.

A noção de *concepção*, que também tem sido alvo de muita discussão entre vários autores, aproxima-se da de representação (Matos, 1992). Para este autor, por concepção entende-se o conhecimento que o indivíduo constrói na interacção e construção do real. Nessa construção activa, os sujeitos usam a informação que elaboram a partir da experiência e do confronto de ideias. Também entre o termo *crença* (termo mais usado na literatura anglo-saxónica) e o termo concepção se verifica uma certa indefinição conceptual, que Ponte (1992) procura resolver desta forma:

As crenças referem-se a uma parte do conhecimento relativamente “pouco elaborada” [...]. Nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. [...] As concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas constituem como que “miniteorias”, ou seja, quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas. (p.195-196)

Para este autor, o estudo das concepções dos professores deve apoiar-se necessariamente no quadro teórico referente à natureza do conhecimento. Assim, salienta que as crenças constituem um domínio do conhecimento do professor com pouca elaboração, mais ou menos fantasista e com uma fraca confrontação com a realidade empírica. Thompson (1992), uma autora norte-americana que se dedicou ao estudo deste assunto, entende concepções do professor como "uma estrutura mental mais geral, incluindo crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais e outras coisas semelhantes" (p.130). A autora diferencia crenças de conhecimento, embora refira que alguns investigadores, ao estudarem o conhecimento do professor, incluem também as suas crenças. No sentido de distinguir crenças de conhecimento, a autora analisa algumas características que considera essenciais. A primeira delas diz respeito à existência nas crenças de diferentes graus de convicção, ao contrário do que acontece no conhecimento. A segunda característica distintiva das crenças é o seu carácter não consensual: um sujeito pode saber que os outros têm convicções diversas das suas, sem que isso constitua para ele um problema. A última característica diz respeito à existência de critérios que permitem julgar e avaliar a validade do conhecimento, inexistentes para as crenças.

Neste quadro, Ponte (1992) distingue concepções *manifestadas* de concepções *activas* dos professores:

- (i) as primeiras são aquelas que eles descrevem como sendo as suas e podem sofrer uma influência significativa do que no discurso social e profissional é tido como adequado, mas não serem capazes de informar a prática, devido a diversos factores: falta de recursos materiais e organizativos; falta de recursos conceptuais; ou pelo esforço exagerado que se antevê;
- (ii) as segundas são as que efectivamente informam a sua prática.

Comparando as enunciações sugeridas por Ponte (1992) e Thompson (1992) para o conceito de concepções, verificamos numa primeira análise preocupações substancialmente diferentes. O primeiro autor apresenta uma definição essencialmente compreensiva e com um certo carácter dinâmico, orientada para a explicação dos factos. Thompson, por sua vez, tem uma preocupação mais extensiva, mas também mais estática, enumerando os diversos elementos que constituem as concepções.

Thompson (1992) defende, ainda, que é importante para os professores terem consciência das suas concepções, pois considera que as concepções (conscientes ou inconscientes) acerca do conhecimento e do seu ensino são importantes no desenvolvimento das práticas no seu quotidiano profissional. Nesta linha de pensamento, Morales (2002) sustenta que as concepções não só determinam a maneira de ver a realidade, mas guiam e orientam a maneira de actuar na sala de aula. Neste sentido, considera que “cada individuo construye su cosmovisión a partir de sus experiencias de vida, elabora una serie de teorías y conceptos que le permiten, en parte, enfrentar las situaciones que se le presentan en la vida, solucionar problemas tanto personales como profesionales, tomar decisiones, en otras palabras, orientar su acción.” (idem: 1).

Em síntese, podemos afirmar que as crenças se distinguem das concepções, uma vez que as primeiras têm um grau de elaboração e um nível de sustentação menores do que as segundas. As concepções constituem as teorias pessoais das pessoas, apoiando-se tanto no conhecimento científico como no saber prático resultante da reflexão sobre a experiência. As representações estão a meio caminho entre as crenças e as concepções, aproximando-se mais de umas ou de outras consoante os autores. Neste estudo, adoptamos o termo concepção para analisar o conhecimento que alunos e professores têm sobre a leitura, uma vez que pretendemos ter acesso às “teorias pessoais” dos diversos intervenientes no estudo, que resultam de uma combinação de saberes de diversa natureza, tanto teóricos (sobretudo no caso dos professores e dos professores

bibliotecários, obtidos no contexto de cursos e outras actividades de formação) como práticos (obtidos da reflexão sobre as suas práticas de leitura).

Nas secções seguintes focamos as concepções de alunos e professores sobre a leitura.

4.2. Concepções de alunos sobre a leitura

Apresentamos, agora, alguns estudos empíricos acerca das concepções de alunos sobre a leitura. O estudo realizado por Neta (2008), já antes mencionado, evidencia que os alunos concebem a leitura, em contexto escolar, como uma actividade imposta pelos professores para ser sujeita a avaliação (para realizar testes, provas, trabalhos). As concepções de leitura dos alunos reconstituem as práticas que os jovens têm vivenciado na escola e revelam que os vários professores adoptam posturas semelhantes na prática da leitura. Os jovens mostram que a leitura é mais que decifração e que a prática de leitura em vários suportes, que é fundamental para se manterem informados e adquirirem conhecimento, é, além disso, uma actividade que faz parte do seu quotidiano. As concepções dos jovens sobre ser leitor revelam também uma maior abertura, pois para eles leitor é aquele que lê (não importa o quê e em que suporte), rompendo com a concepção mais tradicional de que leitor é aquele que lê livros literários ou eruditos.

Com uma amostra mais significativa, Sanches e Freitas (2006) realizaram um estudo com o objectivo de traçar um perfil do domínio da prática de leitura entre os alunos da 5.^a à 8.^a séries, do Ensino Fundamental de um colégio, da rede pública no município de Rolândia, no Brasil⁸. Neste trabalho foi aplicado um questionário a 147 alunos, com oito perguntas, com a intenção de comparar a concepção que os alunos têm do papel que a leitura representa para eles.

As autoras apuraram que a maioria dos alunos concebe a leitura como um acto de prazer. No entanto, verificaram-se algumas diferenças entre quatro séries do estudo, a saber: a maioria dos alunos da 5.^a, 7.^a e 8.^a séries dizem ler *pelo prazer de ler*, ao contrário dos da 6.^a série que referem que lêem *para aumentar seu vocabulário e escrever melhor*. Esta concepção de leitura manifestada pela maioria dos alunos

⁸ “O Ensino Fundamental brasileiro organiza-se em dois ciclos. O primeiro que corresponde aos primeiros cinco anos (chamados anos iniciais do ensino fundamental) é desenvolvido, usualmente, em classes com um único professor regente. O segundo ciclo corresponde aos anos finais, nos quais o trabalho pedagógico é desenvolvido por uma equipa de professores especialistas em diferentes disciplinas.” (http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_fundamental 8^a série = 9^o ano., acedido em 10-09-09)

prende-se com a ideia antes mencionada, de que a leitura é prazer, tal como alguns autores sublinham (Manzano, 1988; Sobrino *et al*, 2000; Linuesa, 2007).

O estudo *Exploring students' beliefs⁹ about reading*, realizado por Kara-Soteriou (2007), envolvendo alunos dos 4.º e 6.º graus, num total de 203 alunos, 99 alunos do 4.º grau e 104 alunos do 6.º grau. Todos os participantes frequentavam duas escolas públicas no subúrbio de Connecticut (EUA). O objectivo deste estudo foi explorar a relação entre as crenças activas/passivas sobre a leitura e o nível de compreensão na leitura.

Kara-Soteriou (*idem*: 2) distingue duas categorias de crenças sobre a leitura: (i) as crenças que estão mais relacionadas com uma visão passiva da leitura, isto é, os alunos mostram uma compreensão limitada da natureza e das finalidades da leitura e revelam uma aceitação passiva da mensagem do autor transmitida no texto, entendendo-a como sendo verdadeira (sem abordagem crítica) e, (ii) as crenças que têm consistência numa visão activa da leitura, ou seja, os alunos assumem um questionar das ideias do autor, do propósito da leitura, da estrutura e do tipo de texto. Assim, a categoria de crenças activas é um conjunto de crenças que são mais consistentes com as noções de interacção e transacção.

A autora concluiu que os estudantes mostram crenças passivas sobre a leitura. Também observou que os estudantes de baixa e média compreensão de leitura revelaram ter fortes crenças passivas sobre a leitura em relação aos seus colegas com maior compreensão de leitura. Neste sentido, a referida autora entende que é importante analisar a função das crenças dos leitores sobre a leitura e como essas crenças podem estar relacionadas com a compreensão de leitura dos alunos dos diferentes graus de ensino.

Resumindo, estes estudos revelam um conjunto de concepções dos alunos sobre leitura que vão desde a leitura entendida como uma actividade imposta pelo professor, com a finalidade principal de ser objecto de avaliação, um modo de acesso à informação e ao conhecimento e uma fonte de prazer. Também se apresentam concepções activas e passivas sobre a leitura que estão relacionadas com o nível de compreensão na leitura, em que alunos com baixo nível de compreensão revelam crenças passivas sobre a leitura.

⁹ O termo *beliefs* é usado na literatura norte-americana com o significado aproximado de concepções.

4.3. Concepções de professores sobre a leitura

Nesta subsecção, apresentamos alguns estudos acerca das concepções de professores sobre a leitura. Silva (1999: 1) discute a relação entre as concepções de leitura de professores do Ensino Fundamental brasileiro e a sua prática profissional. Começa por caracterizar as concepções dos professores, que considera redutoras:

- *ler é traduzir a escrita em fala* – os adeptos desta concepção entendem a leitura como a capacidade de oralizar um texto, de forma expressiva, com entoação e obedecendo a regras de pontuação, sem preocupação com a compreensão das ideias do texto;
- *ler é decodificar mensagens* – o leitor recebe passivamente os sentidos do texto, sem revelar o seu posicionamento, sentimentos, atitudes, reflexões;
- *ler é dar respostas a sinais gráficos* – o professor premeia o aluno que vai ao encontro da interpretação ou dos sentidos por si construídos e penaliza os restantes. Um mesmo texto não pode ser alvo de diversas interpretações ou significações;
- *ler é extrair a ideia central* – o professor deixa transparecer que o texto a ler é mais importante do que os outros e espera que o leitor-aluno retire a ideia fundamental. O professor não tem em conta que são múltiplos os tipos de organização textual e nem sempre a ideia principal está explícita;
- *ler é seguir os passos da lição do livro didático* – os professores nas suas práticas criam nos alunos a ideia de que a leitura é um processo que segue sempre o mesmo padrão: ler o texto (em silêncio e/ou em voz alta), sublinhar o vocabulário desconhecido, explicitar esse vocabulário, responder a um questionário de compreensão/interpretação, análise gramatical e redacção;
- *ler é apreciar os clássicos* – muitos professores reduzem a leitura a textos de clássicos da literatura, esquecendo que o leitor precisa de diversificar os tipos de textos.

Silva (1999) considera imperioso encarar a leitura numa concepção interaccionista e apresenta também a sua própria concepção de leitura: “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão/interpretação desses signos” (p. 15).

Morales (2002: 2) salienta que muitos autores consideram que a concepção que os professores têm sobre leitura, escrita, aprendizagem e ensino, orienta e condiciona,

de alguma forma, a prática e a dinâmica na sala de aula (Smith, 1978/1990; Ferreiro, 1986; Romo, 1996; Porlan y Martín 1993; Huberman, 1994; Johnson, 1992; Lollis, 1996; Urdaneta, 1998). Nesse pressuposto, realizou um estudo qualitativo, cujo objectivo fundamental foi indagar as concepções sobre leitura, escrita e sua aprendizagem, dos professores de primeira etapa de Educação Básica (dos 7 aos 10 anos)¹⁰. Esse estudo envolveu dois professores de uma escola rural oficial do Estado de Mérida, na Venezuela: um do primeiro grau e outro do terceiro. Morales (2002) concluiu que os professores participantes têm uma concepção tradicional da leitura, da escrita e das suas aprendizagens. Esta concepção está subjacente no seu discurso e implícita na sua prática pedagógica na sala de aula. Os participantes concebem o professor como o centro do processo de aprendizagem e o aluno como aprendiz passivo que aprende por repetição e memorização; a leitura é um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente; a escrita é apresentada como a cópia correcta de letras; a silabação é a principal ferramenta para aprender a ler e a escrever. Morales (2002) verificou também que o participante “B” não conseguiu sustentar, teoricamente, o que dizia, procedendo pragmaticamente como aprendeu na formação. Este professor considera que se aprende a ler e a escrever do particular para o geral, isto é, aprendendo primeiro as letras, as sílabas até chegar ao significado. Este participante demonstrou também resistência à mudança, em assumir outra orientação, apesar de ter frequentado cursos de actualização. Ainda segundo Morales (2002), o participante “A” revelou grande incongruência no seu discurso, tanto nas entrevistas como nas conversas informais. Apesar de aparentemente evidenciar no seu discurso uma orientação construtivista, a concepção de leitura subjacente é tradicional, assim como a sua prática pedagógica.

Soares (2006), no quadro de uma investigação-acção, realizou um estudo com um grupo de professores da 1.^a e da 2.^a séries do sistema educativo brasileiro, com o objectivo de saber como a leitura tem sido exercida na escola por professores e por alunos, a partir de acções com os professores de estímulo à leitura e de reflexões sobre o acto de ler. Os professores envolvidos concebem a leitura como actividade de indicação única, como actividade para posterior preenchimento da ficha prevista e para avaliação. A leitura era, por vezes, desvalorizada ou, em alguns casos, servia de punição ou apenas como distracção, quando não havia tempo para iniciar a abordagem de novo conteúdo

¹⁰ Na Venezuela, a Educação Básica (dos 7 aos 16 anos) compreende três ciclos, cada um com uma duração de três anos.

curricular. Depois da consciencialização dos professores sobre a importância da leitura e do reconhecimento que a partir dela poderiam trabalhar qualquer assunto com os alunos, as suas acções começaram a mudar. Após propostas de trabalho de leitura de livros diversos (didácticos, literários ou paradidácticos) e da análise dos mesmos, os professores reviram as suas concepções sobre leitura, a sua importância na vida dos alunos e passaram a valorizar mais as actividades que envolvem a leitura. Soares (2006) conclui que as mudanças, para que os alunos desenvolvam o seu interesse e curiosidade pela leitura, dependem essencialmente dos próprios professores e das suas concepções de leitura.

Um outro estudo, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas rurais do Brasil, foi realizado por Almeida (2003) com o objectivo de identificar as concepções de leitura. A autora concluiu que os professores concebem a leitura como acto mecânico de decifração e de pronúncia correcta das palavras e desvalorizam o encontro do sentido do texto, acto que requer a mobilização de um conjunto de estratégias e de conhecimentos prévios. Durante a investigação pretendeu-se promover a reflexão dos professores, de forma a questionar e alterar as suas concepções e práticas de leitura. Os professores alteram práticas de ensino da leitura, introduzindo materiais e metodologias seleccionados e situações de leitura e escrita organizadas. Além disso, passaram a conceber o processo de aquisição da língua escrita como aquele que enfatiza o domínio dos significados, isto é, ler e escrever é estabelecer uma relação com a linguagem, conduzindo à apreensão e expressão de sentidos.

No estudo *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*, envolvendo cinco professores (de Ciências, Geografia, Português, Matemática e História), Silva (2007) descreve as concepções de leitura que orientam a prática pedagógica dos professores das séries finais do Ensino Fundamental e a maneira como a leitura é trabalhada nas suas aulas. A autora concluiu que os professores apresentam uma concepção de leitura ampla, que vai para além da simples descodificação ou decifração, incluindo construir sentidos, ler o mundo, compreender e conhecer. A professora de Ciências, inquirida neste estudo, refere que ler é mais do que decifrar letras, é uma forma de ver e posicionar-se no mundo; ler é saber interpretar a realidade e comunicar. Considera ainda que ler é um acto quotidiano que é feito ao longo da vida. A professora de Geografia destaca, por sua vez, que a leitura é essencial para o ser humano; é fonte de informação e de conhecimento; “saber ler não é só saber falar a palavra, é também interpretar” (idem:

67) e permite conhecer o mundo. Já para o professor de História a leitura serve para comunicar o pensamento; é uma relação dialéctica de apreensão entre o imaterial/pensamento e o material/escrita; na leitura é necessário que haja identificação entre o leitor e o texto escrito e é mais que descodificação da escrita, inclui a leitura do mundo. Também para a professora de Língua Portuguesa ler é mais que decifrar o código escrito, é descobrir o mundo, é atribuir significados; é um processo de descodificação, compreensão e interpretação do conhecimento. A professora de Matemática salienta, igualmente, que ler não é apenas descodificação; é um processo de compreensão do que é lido e que se desenvolve ao longo da escolaridade.

Um outro estudo realizado por Restiffo (2007), com uma amostra bastante maior que o estudo anteriormente referido (30 professores que ensinam Língua e Literatura), em cinco escolas da Província de Mendoza, Argentina, pretendeu conhecer as concepções dos professores sobre leitura. A autora concluiu que 32% dos professores concebe a leitura como um processo cognitivo, 29% como uma habilidade social e uma forma de lazer, e para 27% é uma técnica instrumental. Acerca da finalidade com que incentivam os alunos a ler, as respostas foram variadas, destacando-se: para despertar o interesse, estimular a sensibilidade, aumentar o vocabulário e criar o hábito de ler.

Sumariando, os estudos apresentados mostram uma variedade de concepções dos professores sobre a leitura, que vão desde a mais tradicional, em que se concebe a leitura como um acto de descodificação que pode ser aprendida pela repetição e pela memorização, até à mais ampla em que é entendida como um processo de interacção que permite compreender e construir múltiplos significados a partir do código escrito, passando pela concepção sobre leitura como uma actividade social e de lazer.

A terminar este capítulo, importa ainda salientar o reduzido número de estudos sobre a temática das concepções de alunos e de professores sobre a leitura, sobretudo de âmbito nacional, o que reforça a pertinência deste nosso estudo.

CAPÍTULO 3

Metodologia de investigação

Neste capítulo começamos por apresentar as opções metodológicas, explicitando o paradigma investigativo e o *design* do estudo usados nesta investigação. Seguidamente, fazemos uma breve caracterização do universo e da amostra do estudo. Abordamos, ainda, os procedimentos metodológicos que operacionalizam este estudo, que passam pela recolha de dados, com a apresentação dos instrumentos aplicados (inquérito por questionário e por entrevista), e pela análise de dados.

1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e *design* do estudo

Os métodos de investigação humana apoiam-se necessariamente em considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica que proporcionam uma determinada visão do mundo. Assim, o investigador lida com questões ontológicas quando reflecte sobre a realidade e com aquilo que pode saber dela; lida com questões epistemológicas relacionadas com o que se sabe da realidade e o que se pode vir a conhecer; por fim, lida com questões de natureza metodológica que se relacionam com a forma de conhecer a realidade, isto é, com o modo de proceder para conhecer essa realidade (Guba e Lincoln, 1998). Tendo estes aspectos em conta, dois paradigmas têm-se evidenciado: o quantitativo e o qualitativo.

A investigação quantitativa fundamenta-se no paradigma positivista de Comte¹¹. Concebe-se a realidade como objectiva, em que o investigador e investigado são entidades independentes e o primeiro pode ter sobre o segundo uma visão objectiva. As investigações quantitativas usam de forma sistemática processos de medida, métodos experimentais ou quase-experimentais, análise estatística de dados e modelos matemáticos para testar hipóteses, identificar relações causais e funcionais. O objecto de estudo é “externo” e pode ser captado pelo sujeito que procura manter neutralidade, como se nada o afectasse. Nestes estudos, pode usar-se, por exemplo, uma metodologia de tipo experimental e manipulativo, assente na formulação de hipóteses – relações

¹¹ Filósofo francês que viveu de 1798 a 1857.

causa-efeito entre variáveis – que, testadas estatística ou laboratorialmente, passam a constituir leis que explicam a realidade. Assim, reduz-se a realidade a dimensões mensuráveis e a relações entre factos, tal como acontece nas Ciências Naturais.

Historicamente, a investigação feita em Educação começou por adoptar os métodos utilizados nas Ciências Naturais, destacando-se esse modelo quantitativo, onde se privilegia a medição empírica, a validade e fidelidade dessas medidas, recorrendo à recolha e análise estatística, como já referimos. Efectivamente, a quantificação, o rigor, a medição e a precisão tiveram implicações nas Ciências Sociais. No entanto, verificava-se que, frequentemente, havia tendência para distorcer ou simplificar demasiadamente as complexas realidades sociais. Por isso, começou a utilizar-se outro tipo de dados, nomeadamente, relatórios verbais, narrativas, biografias, autobiografias que podiam ser interpretados e compreendidos, permitindo um melhor conhecimento da realidade social. Daí que se tenha verificado, nos últimos anos, uma maior afirmação da investigação qualitativa em Educação. Bogdan e Biklen (1994: 16) referem que “os dados recolhidos [são] designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas e conversas”. Os autores acrescentam que neste tipo de investigação se privilegia, sobretudo, a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação e não o estabelecimento de relações causais.

O idealismo de Kant¹² fundamenta a investigação qualitativa. Esta investigação procura acentuar o papel do investigador e do processo de investigação no conhecimento de uma realidade que não existe como tal, *a priori*. O investigador que usa metodologias qualitativas inspira-se nos métodos de investigação antropológica e etnográfica, recorrendo a observações mais ou menos prolongadas, realizadas no local onde decorre a investigação, “sem que haja da sua parte preocupação em ser um observador neutro ou independente” (Fernandes, 1991: 64). Em termos epistemológicos, o investigador e o objecto do conhecimento interagem entre si e inter-influenciam-se. As verdades científicas não são realidades objectivas, mas são criadas no processo da investigação pela interacção sujeito-objecto. O objecto conhecido existe quando o sujeito se apropria dele, criando uma representação desse objecto. Procura-se interpretar a realidade, confrontando as diferentes construções dessa realidade ou os significados elaborados pelos actores sociais nela envolvidos. Do confronto entre investigador e

¹² Filósofo alemão que viveu de 1724 a 1804.

participantes podem-se elaborar construções mais informadas, complexas e, até, consensuais.

A investigação qualitativa possui na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que usam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, essencialmente, pela compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Alguns autores defendem que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos fortalece os dispositivos de investigação, permitindo uma compreensão mais aprofundada da realidade social, pois:

Todos os dados são tidos como facilitando a compreensão e alguns deles serão expressos em julgamento de valores, enquanto outros são submetidos a medição empírica na perspectiva tradicional. Não existe dilema para a validade das diferentes fontes de dados, sendo cada um deles validado em termos da sua consistência e relevância para a compreensão que emerge do estudo. (Pereira, 2004: 49)

Assim, para a compreensão dos fenómenos sociais tanto podem ser usadas metodologias quantitativas como qualitativas, separadamente ou combinadas, desde que seja traçado um *design* de investigação coerente (Lalanda, 1998; Medeiros, 2004).

O estudo de caso, que corresponde a um *design* de estudo usado particularmente em metodologias qualitativas, pode ser entendido como o estudo de um fenómeno específico, a saber, um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou uma unidade social, incidindo naquilo que ele tem de único e de particular (Lüdke e André, 1986; Merriam, 1988; Yin, 1989; Ponte, 1994). Yin (1989: 23) sublinha que estudo de caso: “is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used.”

Para definir o plano geral de um estudo de caso, o investigador começa pela recolha de dados, procurando indícios de como proceder e averiguando da possibilidade do estudo se realizar. Estes planos iniciais podem ser alterados, à medida que se redefine o tema em estudo, modificando-se por vezes as estratégias seleccionadas. Deste modo, Yin (1989: 59) salienta que: “a final reminder is that a case study design is not

something completed at the outset of a study only. The design can be altered and revised after the initial stages of a study, but only under stringent circumstances.”

Um dos pontos fortes do estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), é a preocupação com o contexto onde se enquadra o objecto de estudo, para que se possa compreender melhor as percepções e os comportamentos dos participantes e as dinâmicas de um determinado programa ou processo. Também Bogdan e Biklen (1994) se referem aos participantes e ao contexto; de acordo com estes autores, a compreensão dos fenómenos é realizada a partir das perspectivas dos participantes, através do envolvimento do investigador nas situações a estudar, nas actividades em ocorrência, no contexto natural, pois o interesse fundamental do investigador é a compreensão dos significados das acções dos intervenientes no estudo, captando e interpretando as suas vivências e perspectivas.

Os estudos de caso pretendem retratar a realidade de forma aprofundada. O investigador procura, assim, revelar a multiplicidade de dimensões que estão presentes na situação em estudo, tentando evidenciar as relações entre elas. Segundo Bell (2002: 22), o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema”. Ainda de acordo com esta autora, a grande vantagem do estudo de caso é que permite ao investigador concentrar-se num “caso específico ou situação e identificar os diversos processos interactivos em curso.” (idem: 23)

Nestes termos, para responder às questões de investigação e para alcançar os objectivos definidos neste estudo, recorreremos ao *design* de estudo de caso, pois pretendemos compreender um fenómeno educativo, de forma detalhada e em contexto, a partir das perspectivas dos sujeitos. Procura-se, assim, a compreensão dos significados e das acções dos intervenientes no estudo, captando e interpretando as suas vivências e perspectivas.

Para além disso, optámos por utilizar uma abordagem metodológica mista ou multimodal, pois foram combinadas as metodologias qualitativa e quantitativa. Reconhece-se que diferentes métodos de análise são úteis e podem complementar-se na mesma fase do estudo ou em fases distintas (cf. Cardoso, 2007). Em ambos os casos, privilegiamos uma abordagem interpretativa, uma vez que estamos interessados em compreender os significados que os participantes atribuem às coisas.

2. Participantes

A recolha de dados foi feita em duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, do concelho de Viseu. A escolha destas escolas resultou da aplicação dos seguintes critérios:

- i) serem escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos com um percurso significativo na área da promoção e da animação da leitura;
- ii) serem escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos do concelho de Viseu receptivas em colaborar na realização deste estudo;
- iii) serem escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos próximas da zona de residência da investigadora, de modo a facilitar a recolha da informação.

Optámos por recolher os dados, seleccionando os elementos da amostra de forma aleatória, aplicando o questionário aos alunos em duas turmas de cada ano de escolaridade, de duas escolas (designadas, neste trabalho, por *A* e *B*). A escola *A* tem uma população de 224 alunos dos 2.º e 3.º ciclos. Sendo 111 alunos do 2.º ciclo (8 turmas, 2 das quais de Percursos Curriculares Alternativos) e 113 do 3.º ciclo (9 turmas, incluindo 3 dos Cursos de Educação e Formação). Foram distribuídos, em mão, 177 questionários, com a colaboração do Órgão de Gestão e da professora bibliotecária. A amostra é constituída por 173 alunos dos cinco anos de escolaridade, correspondendo a 77 % da população dos alunos.

A escola *B*, um pouco maior que a *A*, tem uma população de 368 alunos dos 2.º e 3.º ciclos, sendo 158 alunos do 2.º ciclo (8 turmas), 184 do 3.º ciclo (10 turmas) e 26 Cursos de Educação e Formação (2 turmas). Foram distribuídos, em mão, 196 questionários, com a colaboração do Órgão de Gestão e da coordenadora dos directores de turma. A amostra é constituída por 170 alunos dos cinco anos de escolaridade, correspondendo a 46 % da população dos alunos.

No quadro n.º 2 apresentamos os dados referentes à constituição da amostra dos alunos, das duas escolas participantes.

Alunos	2.º ciclo		3.º ciclo			Total do 2.º ciclo	Total do 3.º ciclo	Total da amostra
	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano	9.º ano			
Escola <i>A</i>	32	35	37	31	38	67	106	173
Escola <i>B</i>	42	30	33	32	33	72	98	170
						139	204	343

Quadro n.º 2 - Constituição da amostra dos alunos

O outro questionário foi aplicado a todos os professores dos 2.º e 3.º ciclos das escolas *A* e *B* (sendo que de 90 questionários distribuídos, se receberam 40). A escola *A* tem um corpo docente constituído por 43 professores. Os questionários foram distribuídos a todos os professores em mão, com a colaboração do Órgão de Gestão e da professora bibliotecária. Responderam apenas 16 professores, correspondendo a 37% da população dos professores. A escola *B* tem uma população de 57 professores dos 2.º e 3.º ciclos. Os questionários também foram distribuídos em mão, com a colaboração do Órgão de Gestão e da coordenadora dos directores de turma. A amostra é constituída por 24 professores, o que equivale a 42% da população dos professores.

No nosso estudo também participaram as duas professoras bibliotecárias das escolas onde aplicámos o questionário aos alunos e professores, às quais realizámos uma entrevista, a cada uma, que foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra.

3. Procedimentos metodológicos

Nesta secção referimo-nos às etapas realizadas para operacionalizar as opções metodológicas, com uma abordagem aos instrumentos elaborados e aplicados na recolha da informação necessária, bem como a abordagem à análise desses mesmos dados.

3.1. Recolha de dados

A recolha de dados diz respeito à colecta de informação necessária para melhor se conhecer o objecto em análise. Neste estudo, para a recolha de dados recorreu-se a dois instrumentos: (i) inquérito por questionário (a professores e alunos), e (ii) inquérito por entrevista, com registo áudio (a professoras bibliotecárias).

3.1.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário, para além de quantificar a informação obtida, “é um processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática” para responder a um determinado problema (Carmo e Ferreira, 1998: 138). No entanto, como instrumento de recolha de dados, apresenta, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1992: 191,192), vantagens e desvantagens. Assim, as potencialidades da utilização deste instrumento são: (i) a capacidade de quantificação de uma multiplicidade de dados, permitindo diversas análises de correlação; (ii) a possibilidade de representatividade do conjunto dos inquiridos, embora assumindo que essa

representatividade não é absoluta, havendo uma margem de erro. Para estes autores, os principais problemas deste instrumento prendem-se com: (i) o elevado peso logístico e o custo; (ii) a superficialidade das respostas que podem não possibilitar uma análise de processos; (iii) a consideração da individualização dos inquiridos independentemente do seu contexto social; (iv) a credibilidade frágil do dispositivo.

Apesar das limitações do inquérito por questionário, de acordo com Carmo e Ferreira (1998: 167), este tem um valor importante enquanto técnica de investigação empírica, permitindo lidar com grupos grandes de sujeitos.

Examinando as vantagens e desvantagens deste instrumento de recolha de dados, decidimos optar pela sua aplicação, dado que considerámos que é um instrumento de recolha de dados que nos possibilita recolher informação significativa e alargada sobre um grupo elevado de sujeitos (no nosso caso, alunos e professores).

Ghiglione e Matalon (1997) sublinham que na elaboração dos questionários deve ter-se em conta que as questões podem ser: gerais ou concretas, directas ou indirectas e abertas ou fechadas. As questões gerais permitem obter o quadro de referência do participante, enquanto que as concretas proporcionam uma visão mais específica de determinado assunto. As questões directas são objectivas; por seu lado, as indirectas permitem deslocar a atenção do participante permitindo, por vezes, respostas mais sinceras da sua parte. As perguntas abertas possibilitam que o participante responda de modo mais genuíno e completo “utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (idem: 115). Em contrapartida, as questões fechadas apresentam uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis de entre as quais o participante indica a que melhor corresponde à sua escolha.

Os dois questionários são constituídos por perguntas fechadas e abertas. Estas últimas permitem aos inquiridos maior liberdade de expressão de ideias, o que nos possibilitou maior profundidade e maior diversidade de informação.

Conscientes de que a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial de um inquérito (Ghiglione e Matalon, 1997), procedemos à validação dos dois questionários. Assim, aplicámo-los a alunos e a professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, aferindo da qualidade, razoabilidade e organização das perguntas. Esta aplicação prévia, feita numa escola diferente daquelas onde realizámos o estudo, permitiu melhorar e clarificar instruções das perguntas formuladas, suprimir algumas repetições e alterar a ordem de duas questões. Depois deste processo, os questionários também foram validados por dois especialistas da área.

Uma vez concluída a elaboração definitiva dos questionários dos alunos e dos professores, fez-se o pedido de autorização de aplicação à Comissão Nacional de Protecção de Dados, tal como preconizado pelo Despacho n.º 15847/2007, pedido que foi deferido. Assim, e após o pedido de autorização aos Presidentes do Conselho Executivo das duas escolas (cf. Anexo I) e aos encarregados de educação (cf. Anexo II), os questionários foram distribuídos a alunos de duas turmas, de cada ano, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, das duas escolas (num total de 20 turmas), no mês de Maio de 2009.

3.1.1.1. Questionário aplicado aos alunos

O questionário aplicado aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é precedido de um pequeno texto explicativo dos objectivos e dos destinatários do mesmo. Importa referir que foram elaborados dois questionários (Anexos IV e V), que diferem apenas no que se refere à distinção entre o ciclo que frequentam (Questão 1) e as disciplinas que integram respectivamente o currículo de cada um dos ciclos (Questões 15.1, 16 e 21).

O questionário é constituído por 29 questões, algumas das quais com alíneas, visando diferentes objectivos (cf. Matriz em anexo III). Detalhando, pretendemos com este instrumento:

- caracterizar a amostra (Questões 1, 2 e 3);
- conhecer os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos (Questões 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 28);
- conhecer as concepções dos alunos sobre a leitura (Questões 14 e 29);
- analisar as perspectivas dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem (Questões 15, 15.1, 15.2, 16, 17, 18, 21 e 29);
- compreender a importância que os alunos dos 2.º e 3.º ciclos atribuem à biblioteca escolar na promoção da leitura (Questões 24 e 25);
- conhecer a actividade de leitura na sala de aula (Questões 19, 20, 22 e 23);
- conhecer as práticas da equipa da biblioteca escolar na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura (Questões 26, 26.1 e 27).

3.1.1.2. Questionário aplicado aos professores

À semelhança do questionário aplicado aos alunos, também o questionário aplicado aos professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico é precedido de um texto explicativo dos objectivos e dos destinatários do mesmo (cf. Anexo VII). Este questionário é constituído por 22 questões, algumas das quais com alíneas, visando diferentes objectivos (cf. Matriz em anexo VI). Detalhando, em particular, com este instrumento, foi nosso propósito:

- caracterizar a amostra (Questões 1.1, 1.2, 1.3, 2 e 3);
- conhecer as concepções dos professores sobre a leitura (Questões 4 e 5);
- descrever as concepções dos professores sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem (Questões 6, 6.1, 6.2, 7, 13, 14, 15, 16 e 22);
- conhecer as práticas dos professores na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura, em que os alunos mais participam (Questões 8, 9, 10, 11, 12, 12.1 e 21);
- compreender a importância que os professores atribuem à biblioteca escolar na promoção da leitura (Questões 17 e 20);
- conhecer a visão que os professores têm das actividades dinamizadas pela biblioteca escolar que são promotoras da leitura (Questões 18, 19, 21.1 e 21.2).

3.1.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista é uma técnica bastante comum na investigação em educação. Permite ao investigador o contacto directo com o entrevistado, possibilitando-lhe a recolha de informação junto do seu interlocutor acerca das percepções de um determinado acontecimento ou situação, das interpretações ou experiências e das reacções de forma mais autêntica e aprofundada. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (1992: 193) referem que “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana. [...] estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados”. Estes autores consideram, ainda, que o inquérito por entrevista apresenta um conjunto de vantagens e desvantagens. Por um lado, apresentam as seguintes vantagens:

- (i) a profundidade dos elementos de análise;
- (ii) a flexibilidade e a reduzida directividade, que permitem a recolha de testemunhos e interpretações dos entrevistados.

Por outro lado, apresentam algumas limitações:

- (i) a própria flexibilidade do método pode inibir o investigador de trabalhar sem técnicas directivas e precisas ou, pelo contrário, poderá levar alguns a pensar que podem conversar de qualquer maneira com o entrevistado;
- (ii) o facto de a informação recolhida não se apresentar imediatamente tratada para uma análise particular;
- (iii) por último, a natureza da entrevista pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e neutralidade do investigador.

Neste estudo, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas, pois embora partam de um guião, são suficientemente flexíveis para se poder alterar a ordem das perguntas, eliminar ou incluir outras. Esta ideia é defendida por Lüdke e André (1986: 33-34) ao afirmarem: “nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”

Realizámos duas entrevistas, uma a cada uma das professoras bibliotecárias, baseadas num guião de entrevista (cf. Anexo VIII), o que permitiu que para além das perguntas previamente preparadas, outras surgissem à medida que as entrevistas foram decorrendo.

A entrevista às duas professoras bibliotecárias possibilitou-nos conhecer mais profundamente a sua opinião em relação aos objectivos da nossa investigação, nomeadamente as suas práticas e as suas concepções de leitura.

3.1.2.1. Entrevista às professoras bibliotecárias

A entrevista semi-estruturada¹³, realizada às professoras bibliotecárias, teve por base um guião que foi elaborado tendo em conta os seguintes objectivos (cf. Anexo VIII):

- caracterizar a entrevistada;

¹³ Na matriz da entrevista foi usada a designação de coordenadora da biblioteca escolar, uma vez que à data da sua construção esta era a terminologia mais usada.

- analisar as perspectivas da coordenadora da BE sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem;
- compreender a importância que a coordenadora atribui à biblioteca escolar na promoção e animação da leitura;
- conhecer as práticas da equipa da biblioteca escolar na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura;
- conhecer as concepções sobre a leitura.

A entrevista à professora bibliotecária da escola A foi realizada no dia 31 de Agosto de 2009, pelas 15h, em sua casa, por conveniência da entrevistada. A entrevista decorreu durante cerca de 45 minutos. A entrevista à professora bibliotecária da escola B foi feita no dia 15 de Julho de 2009, pelas 10h, na escola onde exerce funções, também por conveniência da entrevistada, com a duração de cerca de 45 minutos.

Em ambos os casos, houve grande receptividade na realização das entrevistas, tendo estas decorrido num clima informal e muito descontraído.

3.2. Análise de dados

A análise de dados é o processo de estabelecer ordem, estrutura e significados ao conjunto de dados que foram recolhidos pelo investigador. Nesta linha de pensamento, também Bogdan e Biklen (1994: 250) consideram que a análise de dados é o processo de procura e de organização de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros dados recolhidos durante a investigação, para compreender e apresentar aos outros. O investigador ao trabalhar os dados, organiza-os, divide-os em unidades manipuláveis, sintetiza-os, procura padrões e aspectos importantes e decide o que vai ser transmitido.

Vale (2004: 11), baseando-se em Wolcott (1994), indica três componentes no processo analítico: *descrição*, *análise* e *interpretação*. A *descrição* é o processo de escrita dos dados originais registados nas observações feitas pelo investigador. O investigador qualitativo tem que ser um contador de histórias, isto é, tem que narrar os factos observados e/ou relatados. A *análise* é o momento da organização de dados, no sentido de procurar os aspectos essenciais e identificar as relações entre eles. Finalmente, a *interpretação* é o processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos. A interpretação pode vir a seguir à análise ou pode surgir logo na descrição. Não há fronteiras definidas que delimitem onde termina a descrição e onde

começa a análise ou onde a análise se torna interpretação. Neste sentido, Vale (2004: 12) alerta: “Tendo em atenção as suas próprias características, a finalidade do trabalho e o tipo de problemas, o investigador poderá apresentar os seus dados dando mais ou menos ênfase à descrição, à análise ou à interpretação, podendo optar por uma das formas.”

Também Quivy e Campenhoudt (1992) sustentam que a análise de dados envolve várias operações, salientando três delas: “a descrição e a preparação (agregada ou não) dos dados necessários para testar hipóteses; depois a análise das relações entre as variáveis; por fim, a comparação dos resultados observados com os resultados esperados a partir da hipótese.” (p. 216). Para Yin (1989: 105), a análise de dados consiste “of examining, categorizing, tabulating, or otherwise recombining the evidence, to address the initial propositions of a study. Analyzing case study evidence is especially difficult because the strategies and techniques have not been well defined in the past.”

Quivy e Campenhoudt (1992: 220) salientam, ainda, que a maior parte dos métodos de análise das informações está dependente de um de dois procedimentos metodológicos: a análise estatística dos dados e a análise de conteúdo.

Neste estudo, os dados recolhidos através do inquérito por questionário e por entrevista são, como já foi mencionado, de natureza quantitativa e qualitativa. Assim, os de natureza quantitativa foram analisados recorrendo à Estatística Descritiva e à expressão gráfica e tabelar dos dados. Depois de recolhidos os dados, estes foram organizados em tabelas do programa *Microsoft Office Excel*. A cada questão foi atribuído um código para se proceder à contagem e elaboração de gráficos e tabelas de resultados. Posteriormente, os dados foram analisados e em seguida interpretados, tendo como orientação as questões de investigação e como sustentação a revisão da literatura.

Os dados de natureza qualitativa foram analisados através da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1995). Para esta autora, a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.” Nesta linha, procurámos organizar as diferentes fases da análise de conteúdo em torno de três pólos cronológicos, tal como indica

Bardin (1995: 121): (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A *pré-análise* consiste em tornar operacionais as ideias iniciais de modo a organizar o *corpus*, ou seja, o conjunto dos documentos que nos propusemos submeter a procedimentos analíticos. A *leitura flutuante*, importante nesta fase, “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (1995: 122). Neste estudo, foi, ainda nesta fase que começámos a identificar segmentos ou unidades relevantes e significativas, ou seja, começámos a decompor o todo nas suas partes. Neste passo foi possível iniciar a definição das categorias formais a usar na análise de conteúdo.

A *exploração do material*, que ocorre à medida que se vão lendo os dados, consiste na identificação de palavras, frases, comportamentos, sentimentos, acontecimentos que se destacam e que se repetem. Às palavras e frases que representam estes elementos, Bogdan e Biklen (1994) designam de *categorias de codificação*. A definição e constituição de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posterior*, ou pode ainda, como neste estudo, utilizar-se um sistema de categorias misto. Bardin (1995: 129) entende que “a codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” A codificação consiste em atribuir a cada uma dessas unidades de informação/registo um código próprio da categoria na qual a consideramos incluída. Os códigos que representam as categorias consistem em marcas que adicionamos às unidades de dados para indicar a categoria a que pertencem.

O *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação* é um ponto muito importante deste processo, tanto mais que “a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas” (Bardin, 1995: 136). Esta autora acrescenta ainda que é relativamente simples inferir-se o conteúdo das predisposições, atitudes e valores do sujeito, mas é difícil identificarem-se relações e factores causais a partir do seu conhecimento.

Na fase da interpretação e discussão dos resultados, que vai para além da descrição dos dados, pretende-se dar explicações, fazer inferências, apresentar conclusões, construir sentidos, isto é, explanar o óbvio que os dados revelam e explicar o que está escondido.

Em particular, a *interpretação* dos resultados da análise de conteúdo pretende procurar respostas para as questões de investigação colocadas. Essa interpretação deve ser feita “à luz da literatura disponível sobre a temática e a problemática em apreço. O enquadramento teórico e/ou conceptual que todo o trabalho de investigação exige deve ser nesta fase chamado a primeiro plano para se tentar compreender, de modo mais abrangente, o que os resultados alcançados significam.” (Esteves, 2006: 120).

Neste estudo, procurámos seguir estas fases. Começámos por atribuir códigos às duas escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos que colaboraram neste estudo, escola *A* (EA) e escola *B* (EB). Seguidamente, fizemos a transcrição *verbatim* das respostas que tínhamos gravado. Terminada a tarefa das transcrições, fizemos uma primeira leitura flutuante das entrevistas procurando compreender o sentido geral. Depois, procurou-se decompor o texto em partes (trechos significativos), reduzindo os dados e identificando as categorias formais (que se apoiaram na revisão teórica efectuada e na procura de padrões no texto). Essas categorias de análise, como diz Bardin (1995: 32), são “espécies de gavetas ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Após a codificação, estabeleceram-se relações entre os dados e iniciou-se a reconstrução, visando a interpretação e a resposta às questões de investigação inicialmente formuladas (cf. capítulo 1, secção 1, p. 2).

Também as perguntas abertas do questionário dos alunos (Questões 15.2, 17, 20, 24, 27 e 29) e dos professores (Questões 13, 14, 15, 17, 19, 21.2 e 22) foram tratadas recorrendo às etapas da análise de conteúdo, já antes explicitadas.

Em síntese, neste capítulo apresentámos o desenho de estudo do nosso trabalho, definimos as opções metodológicas e descrevemos os procedimentos metodológicos usados para operacionalizar esta investigação.

No capítulo seguinte apresentamos e analisamos os dados recolhidos através dos questionários aplicados a alunos e a professores e através das entrevistas semi-estruturadas realizadas às professoras bibliotecárias. Os dados resultantes da análise são apresentados através de quadros, gráficos e texto.

CAPÍTULO 4

ESTUDO EMPÍRICO: RELAÇÃO ENTRE LEITURA E APRENDIZAGEM NOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo apresenta-se o estudo empírico que se centra na relação entre a leitura e a aprendizagem. Está organizado em três secções, de acordo com os três públicos-alvo estudados: na primeira, apresentamos os dados relativos aos alunos; na segunda, os dados referentes aos professores; e, na última, dados respeitantes às professoras bibliotecárias. Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados, incluindo já alguns elementos de natureza interpretativa. No entanto, a parte fundamental da interpretação dos resultados é apresentada no início do capítulo 5.

1. OS ALUNOS E A LEITURA

Esta primeira secção está organizada em sete subsecções: (i) Caracterização da amostra; (ii) Concepções dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a leitura; (iii) Hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos; (iv) Práticas de leitura na sala de aula; (v) Práticas de leitura na biblioteca escolar; (vi) Impacto da leitura na aprendizagem e (vii) Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura.

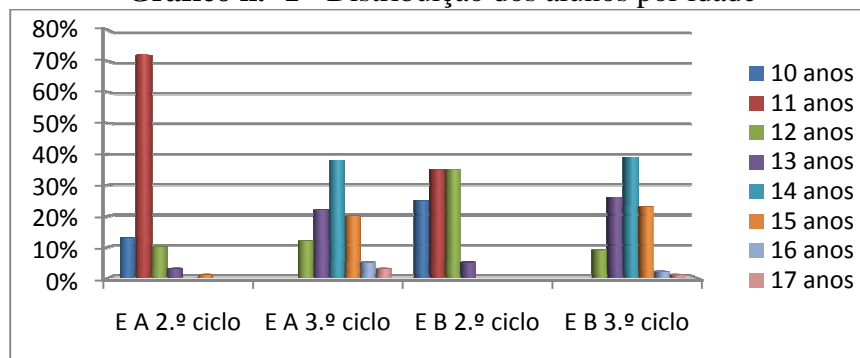
1.1. Caracterização da amostra

Neste estudo participam vinte turmas, de duas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico do concelho de Viseu. De cada uma das escolas foram escolhidas, aleatoriamente, duas turmas de cada um dos seguintes anos de escolaridade: 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º, num total de 343 alunos. Destes alunos, 139 são do 2.º ciclo (67 da escola *A* e 72 da escola *B*) e 204 do 3.º ciclo (106 da escola *A* e 98 da escola *B*), dos quais 163 são rapazes e 180 são raparigas. Não se registam diferenças significativas entre as duas escolas relativamente à distribuição dos alunos por sexo (conforme se observa no quadro n.º 3, na página seguinte).

Quadro n.º 3 - Distribuição dos alunos por sexo

	Alunos 2.º ciclo		Total	Alunos 3.º ciclo		Total
	Rapazes	Raparigas		Rapazes	Raparigas	
Escola A	42% (28)	58% (39)	67	48% (51)	52% (55)	106
Escola B	49% (35)	51% (37)	72	50% (49)	50% (49)	98

As idades dos inquiridos variam entre os 10 e os 17 anos, como se pode observar no gráfico n.º 1. Na escola A, no 2.º ciclo, a maioria (72%) tem 11 anos e no 3.º ciclo 22% tem 13 anos, 38% tem 14 anos e 20% 15 anos. Na escola B, no 2.º ciclo, 70% dos alunos tem 11 e 12 anos e no 3.º ciclo 26% tem 13 anos, 39% tem 14 anos e 23% tem 15 anos.

Gráfico n.º 1 - Distribuição dos alunos por idade

1.2. Concepções dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a leitura

Acerca das concepções sobre a leitura, 81 (24%) alunos não respondem, 21 (15%) do 2.º ciclo (6 alunos da escola A e 15 da B) e 60 (29%) do 3.º ciclo (32 da escola A e 28 da B); os restantes alunos (262) explanaram um conjunto variado de opiniões. No total da amostra, 79 (30%) concebem a leitura como um meio de aprender e/ou de obter conhecimentos (34 alunos do 2.º ciclo e 45 do 3.º ciclo); 34 (13%) alunos (17 do 2.º ciclo e 18 do 3.º) entendem a leitura como uma forma de desenvolver a imaginação; 21 (8%) alunos (7 do 2.º ciclo e 14 do 3.º ciclo) concebem a leitura como um aborrecimento; 20 (8%) alunos (10 do 2.º ciclo e 10 do 3.º) consideram a leitura uma forma de divertimento/passatempo, 13 (5%) alunos (5 do 2.º ciclo e 8 do 3.º) compreendem a leitura como um bem essencial; 10 (4%) alunos (4 do 2.º ciclo e 6 do 3.º) entendem a leitura como forma de melhorar a expressão escrita; 9 (3%) alunos (3 do 2.º ciclo e 6 do 3.º) consideram que a leitura enriquece o vocabulário; 9 (3%) alunos (3 do 2.º ciclo e 6 do 3.º) pensam que a leitura é um meio de melhorar a compreensão; 7 alunos (da escola A) entendem a leitura como um hábito; 5 alunos (4 do 2.º ciclo e 1 do

3.º) concebem a *leitura como forma de melhorar a expressão oral*. Registam-se ainda outras concepções: *a leitura forma cidadãos; a leitura desenvolve a memória e a leitura enriquece a cultura geral*. Destacamos, aqui, a concepção sobre a leitura apresentada por uma aluna do 5.º ano da escola A: *A leitura para mim é como uma caixa de bombons, apetece-me sempre comer mais*. A leitura entendida como um acto de prazer que não se consegue parar de realizar. Em síntese, podemos concluir que a concepção mais invocada pelos alunos é *a leitura como um meio de aprender e/ou de obter conhecimentos*.

Foi solicitado aos alunos que assinalassem o grau de concordância ou discordância relativamente a quinze afirmações relacionadas com as **razões que levam as pessoas a ler ao longo da vida**¹⁴. Pela análise do quadro n.º 4 (na página seguinte) constatamos que 92% dos alunos considera que *a leitura enriquece o vocabulário*. A esmagadora maioria, entende que *a leitura aumenta os conhecimentos* (86%), *desenvolve a imaginação* (85%), *favorece o desenvolvimento gramatical* (80%), *ajuda a melhorar as capacidades de escrita* (81%), e *aumenta a capacidade de compreensão* (79%). Não se verificam diferenças significativas entre o 2.º e 3.º ciclos, nem entre as escolas.

Cerca de três quartos dos alunos consideram que *a leitura desenvolve o raciocínio* (76%), *desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral* (75%), *desenvolve a memória* (73%), e *ajuda a melhorar o desempenho escolar* (73%).

Também a maioria dos alunos inquiridos concorda com as afirmações: *a leitura enriquece a cultura geral* (69%) e *a leitura ajuda a participar na sociedade* (64%). Salientamos o facto de uma grande percentagem de inquiridos não ter opinião. No entanto, apenas metade da amostra (50%) considera que *a leitura permite ter tema de conversa com os amigos*, sendo bastante acentuada a diferença entre 2.º e 3.º ciclo, 68% e 38% respectivamente.

Um pouco mais de metade da amostra (54%) acha que *a leitura não é uma tarefa muito difícil e nem se pratica, porque os professores obrigam*. Destacamos, no entanto, que um quarto do total dos alunos ainda considera a leitura uma tarefa muito difícil e que se pratica por obrigação imposta pelo professor, sendo esta ideia mais evidente nos alunos do 3.º ciclo, o que nos leva a pensar que estes não sentem vontade de a realizar por iniciativa própria.

¹⁴ No questionário, a escala era constituída pelas seguintes expressões: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Nem concordo nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”. Por uma questão de facilitar a apresentação e porque não se registam diferenças significativas entre as duas escolas construímos um quadro mais simplificado.

De um modo geral, não se verificam diferenças muito significativas entre o 2.º e 3.º ciclos; salientamos apenas quanto à ideia de que *a leitura desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral* que 66% dos alunos do 2.º ciclo concorda com esta ideia e no 3.º ciclo 81% e, ainda, que sobre a afirmação *a leitura permite ter tema de conversa com os amigos* 68% dos alunos do 2.º ciclo concorda e do 3.º ciclo apenas 38%. Em suma, pode inferir-se que os alunos têm uma ideia positiva sobre as razões pelas quais as pessoas em geral lêem.

Quadro n.º 4 - Razões pelas quais as pessoas em geral lêem, de acordo com os alunos

A leitura...	Discordância (Discordo totalmente e discordo)	Sem opinião (Nem concordo nem discordo)	Concordância (Concordo e concordo totalmente)
1. Aumenta os conhecimentos.	2.º ciclo - 1% (7) 3.º ciclo - 1% (7) Total - 4% (14)	2.º ciclo - 9% (13) 3.º ciclo - 11% (22) Total - 10% (35)	2.º ciclo - 86% (119) 3.º ciclo - 86% (175) Total - 86% (294)
2. Enriquece o vocabulário.	2.º ciclo - 1% (2) 3.º ciclo - 1% (2) Total - 1% (4)	2.º ciclo - 10% (14) 3.º ciclo - 5% (10) Total - 7% (24)	2.º ciclo - 89% (124) 3.º ciclo - 94% (192) Total - 92% (316)
3. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	2.º ciclo - 5% (7) 3.º ciclo - 1% (4) Total - 3% (11)	2.º ciclo - 12% (16) 3.º ciclo - 17% (35) Total - 15% (51)	2.º ciclo - 66% (92) 3.º ciclo - 81% (165) Total - 75% (257)
4. Aumenta a capacidade de compreensão.	2.º ciclo - 6% (8) 3.º ciclo - 4% (8) Total - 5% (16)	2.º ciclo - 13% (18) 3.º ciclo - 17% (35) Total - 15% (53)	2.º ciclo - 80% (111) 3.º ciclo - 80% (161) Total - 79% (272)
5. Desenvolve a memória.	2.º ciclo - 6% (9) 3.º ciclo - 4% (9) Total - 5% (18)	2.º ciclo - 17% (24) 3.º ciclo - 25% (51) Total - 22% (75)	2.º ciclo - 76% (106) 3.º ciclo - 71% (144) Total - 73% (250)
6. Desenvolve o raciocínio.	2.º ciclo - 6% (9) 3.º ciclo - 6% (12) Total - 6% (21)	2.º ciclo - 17% (23) 3.º ciclo - 19% (38) Total - 61% (18)	2.º ciclo - 77% (107) 3.º ciclo - 75% (153) Total - 76% (260)
7. Favorece o desenvolvimento gramatical.	2.º ciclo - 4% (6) 3.º ciclo - 6% (8) Total - 4% (14)	2.º ciclo - 17% (24) 3.º ciclo - 14% (29) Total - 15% (53)	2.º ciclo - 78% (109) 3.º ciclo - 82% (167) Total - 80% (276)
8. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	2.º ciclo - 6% (9) 3.º ciclo - 4% (9) Total - 5% (18)	2.º ciclo - 12% (16) 3.º ciclo - 14% (29) Total - 13% (45)	2.º ciclo - 80% (111) 3.º ciclo - 81% (166) Total - 81% (277)
9. Desenvolve a imaginação.	2.º ciclo - 6% (8) 3.º ciclo - 6% (6) Total - 4% (14)	2.º ciclo - 10% (14) 3.º ciclo - 11% (23) Total - 11% (37)	2.º ciclo - 84% (117) 3.º ciclo - 86% (175) Total - 85% (292)
10. Ajuda a participar na sociedade.	2.º ciclo - 12% (16) 3.º ciclo - 9% (19) Total - 10% (35)	2.º ciclo - 35% (49) 3.º ciclo - 29% (60) Total - 32% (109)	2.º ciclo - 67% (93) 3.º ciclo - 61% (125) Total - 64% (218)
11. Enriquece a cultura geral.	2.º ciclo - 8% (11) 3.º ciclo - 7% (14) Total - 7% (25)	2.º ciclo - 22% (31) 3.º ciclo - 24% (48) Total - 23% (79)	2.º ciclo - 69% (96) 3.º ciclo - 70% (142) Total - 69% (238)
12. É uma tarefa muito difícil.	2.º ciclo - 68% (95) 3.º ciclo - 44% (90) Total - 54% (185)	2.º ciclo - 12% (17) 3.º ciclo - 27% (56) Total - 21% (73)	2.º ciclo - 19% (27) 3.º ciclo - 28% (58) Total - 25% (85)
13. Pratica-se, porque os professores obrigam.	2.º ciclo - 65% (91) 3.º ciclo - 46% (93) Total - 54% (184)	2.º ciclo - 16% (22) 3.º ciclo - 23% (46) Total - 20% (68)	2.º ciclo - 19% (26) 3.º ciclo - 32% (65) Total - 27% (91)
14. Permite ter tema de conversa com os amigos.	2.º ciclo - 9% (13) 3.º ciclo - 24% (49) Total - 18% (62)	2.º ciclo - 22% (31) 3.º ciclo - 38% (77) Total - 31% (108)	2.º ciclo - 68% (95) 3.º ciclo - 38% (78) Total - 50% (173)
15. Ajuda a melhorar o desempenho escolar.	2.º ciclo - 5% (7) 3.º ciclo - 7% (14) Total - 15% (21)	2.º ciclo - 16% (22) 3.º ciclo - 24% (49) Total - 21% (71)	2.º ciclo - 79% (110) 3.º ciclo - 69% (141) Total - 73% (251)

1.3. Hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos

Quanto ao **gosto pela leitura**, através do quadro n.º 5 observamos que a maioria dos alunos (58%) *gosta de ler* (55% do 2.º ciclo e 60% do 3.º ciclo) e 16 % *gosta muito de ler* (27% do 2.º ciclo e apenas 8% do 3.º ciclo). Salientamos que são mais os alunos do 2.º ciclo (82%) que gostam de ler ou gostam muito, relativamente aos do 3.º ciclo (69%). Estes resultados confirmam os estudos que mostram que as crianças e jovens de um modo geral gostam de ler (a título de exemplo, Castro e Sousa, 1996; Santos, 2000; Lages *et al*, 2007; Neta, 2008).

Quadro n.º 5 - Gosto pela leitura

	Escola A		Escola B		Escolas A e B		Total
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
Sim, muito	24% (16)	6% (6)	29% (21)	11% (11)	27% (37)	8% (17)	16% (54)
Sim.	52% (35)	61% (65)	58% (42)	59% (58)	55% (77)	60% (123)	58% (200)
Não	21% (14)	25% (26)	10% (7)	24% (23)	15% (21)	24% (49)	20% (70)
Não, nada.	3% (2)	8% (9)	3% (2)	6% (6)	3% (4)	8% (15)	6% (19)
Amostra	67	106	72	98	139	204	343

Acerca da **frequência de leitura** no total dos participantes das duas escolas, 47% dos alunos refere que não lê, mas gostava de ler mais, e 32% diz ler bastante (cf. quadro n.º 6). Verificam-se algumas diferenças entre os dois ciclos, a saber, 51% dos alunos do 2.º ciclo considera que lê bastante enquanto que só 19% do 3.º ciclo o afirma; apenas 36% dos alunos do 2.º ciclo assinala que não lê, mas gostava de ler mais, enquanto que no 3.º ciclo este número aumenta para 55%. Apenas 12% dos alunos do 2.º ciclo refere que não lê, e não gostava de ler mais; já no 3.º ciclo, esse valor é o dobro, 24%. Estes resultados permitem-nos inferir que a frequência com que os alunos lêem é diferente, diminuindo do 2.º para o 3.º ciclo, tal como comprovam vários estudos (citamos por exemplo, Lages *et al*, 2007).

Quadro n.º 6 - Frequência de leitura

	Escola A		Escola B		Escolas A e B		Total
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
Sim, lê bastante.	48% (32)	20% (21)	54% (39)	18% (18)	51% (71)	19% (39)	32% (110)
Não e gostava de ler mais	39% (26)	56% (59)	33% (24)	59% (58)	36% (50)	55% (112)	47% (162)
Não e não gostava de ler mais	12% (8)	24% (26)	13% (9)	24% (23)	12% (17)	24% (49)	19% (66)
NR	1% (1)			6% (6)	1% (1)	1% (3)	1% (4)

Os alunos que apresentam **razões para ler** correspondem a 77% da amostra, cerca de 86% do 2.º ciclo (59 da escola A e 60 da escola B) e cerca de 72% do 3.º ciclo (77 da escola A e 69 da escola B), como se observa no quadro n.º 7. Salientamos que, nesta questão, os alunos podiam assinalar mais do que uma opção e verifica-se que os alunos do 2.º ciclo assinalam mais razões para lerem do que os do 3.º ciclo.

Quase metade dos alunos assinala que lêem *para ocupar os tempos livres* (48%), *para aprender* (47%) e *para se descontraír* (43%). Observam-se algumas diferenças entre os dois ciclos; as razões mais invocadas são: no 2.º ciclo, *para aprender*, *para ocupar os tempos livres*, *porque a leitura lhes dá prazer* e *para se divertirem*, enquanto que no 3.º ciclo são *para ocupar os tempos livres*, *para se descontraír*, *para se divertir* e *para aprender*. Podemos concluir que a percentagem dos alunos que lêem para aprender é significativamente mais elevada no 2.º ciclo (61%) do que no 3.º (36%). As motivações da leitura dos alunos do nosso estudo são idênticas às apuradas por Clark e Foster (2005).

As opções menos escolhidas pelos alunos de ambas as escolas e ambos os ciclos são: *porque é pedido pelos professores das várias disciplinas* e *porque os professores os incentivam e lhes dão sugestões*. Este facto indicia que o desafio à leitura, oriundo do contexto curricular, não é entendido pelos alunos como uma razão para ler.

Quadro n.º 7 - Razões pelas quais os alunos lêem

	Escola A 2.º ciclo (59)	Escola B 2.º ciclo (60)	Escola A 3.º ciclo (77)	Escola B 3.º ciclo (69)	Total 2.º ciclo (119)	Total 3.º ciclo (146)	Total (265)
Para me divertir.	34% (20)	55% (33)	34% (26)	41% (28)	45% (53)	37% (54)	40% (107)
Para aprender.	58% (34)	63% (38)	34% (26)	38% (26)	61% (72)	36% (52)	47% (124)
Para me descontraír.	41% (24)	53% (32)	43% (33)	35% (24)	47% (56)	39% (57)	43% (113)
Para ocupar os tempos livres.	51% (30)	57% (34)	47% (36)	41% (28)	54% (64)	44% (64)	48% (128)
Porque a leitura me dá prazer.	51% (30)	45% (27)	13% (10)	43% (30)	48% (57)	27% (40)	37% (97)
Porque é pedido pelos professores das várias disciplinas.	12% (7)	25% (15)	34% (26)	14% (10)	16% (16)	25% (36)	20% (52)
Porque os professores me incentivam e dão sugestões.	19% (11)	20% (12)	14% (11)	25% (17)	18% (22)	19% (28)	19% (50)
Outras	0	3% (2)	3% (2)	0	2% (2)	1% (2)	1% (4)

Os alunos que apresentam os **motivos porque não lêem** correspondem a 39% (134) da amostra, distribuídos do seguinte modo: 23% do 2.º ciclo e 50% do 3.º ciclo. De acordo com o quadro n.º 8, mais de metade dos alunos não lê porque *há outras coisas mais interessantes para fazer* (53%) e porque *é uma actividade aborrecida* (52%). No entanto, verificam-se algumas diferenças entre os dois ciclos. Assim, 60% dos respondentes do 3.º ciclo diz que não lê porque *há outras coisas mais interessantes para fazer*, enquanto que no 2.º ciclo apenas 31% o admite. No 2.º ciclo, quase metade dos alunos (47%) refere não ler porque *não encontra livros interessantes* enquanto que no 3.º apenas 21% escolhe essa razão. Também se verificam outras diferenças, mais ligeiras: no 2.º ciclo, 59% dos alunos considera que a leitura *é uma actividade aborrecida* e no 3.º ciclo 50%. Podemos concluir que os alunos não lêem porque é uma actividade aborrecida e têm como alternativa actividades mais interessantes. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos por Santos (2000).

Quadro n.º 8 - Razões pelas quais os alunos não lêem

	Escola A 2.º ciclo (19)	Escola B 2.º ciclo (13)	Escola A 3.º ciclo (57)	Escola B 3.º ciclo (45)	Total 2.º ciclo (32)	Total 3.º ciclo (102)	Total (134)
			26%		28%	23%	24% (32)
Por falta de tempo.	37% (7)	15% (2)	(15)	18% (8)	(9)	(23)	
É uma actividade aborrecida.	63% (12)	54% (7)	44% (25)	58% (26)	59% (19)	50% (51)	52% (70)
Há outras actividades mais interessantes.	21% (4)	46% (6)	49% (28)	73% (33)	31% (10)	60% (61)	53% (71)
Tenho muitos trabalhos da escola.	5% (1)	15% (2)	11% (6)	13% (6)	9% (3)	12% (12)	11% (15)
Não encontro livros interessantes.	37% (7)	62% (8)	25% (14)	16% (7)	47% (15)	21% (21)	27% (36)
Os livros são muito caros.	11% (2)	15% (2)	9% (5)	4% (2)	13% (4)	7% (7)	8% (11)
Outras	5% (1)	0	2% (1)	0	3% (1)	1% (1)	1% (2)

Quanto ao **tempo dedicado, por dia, em média, à leitura de livros não escolares, jornais e/ou revistas**, verifica-se que 40% dos alunos despende entre meia hora e uma hora, 37% consagra menos de meia hora e só uma minoria (6%) usa duas ou mais horas (cf. quadro n.º 9). Verificam-se algumas diferenças entre os dois ciclos, pois no 2.º ciclo mais de metade dos alunos (53%) dedica entre meia hora e uma hora à leitura e no 3.º apenas 31% o faz. Também se registam diferenças na percentagem dos que não gastam nenhum tempo à leitura, respectivamente 9% e 19%. As diferenças

entre as escolas não são muito significativas; destaca-se apenas o 2.º ciclo da escola *B* por ler mais, pois apenas um aluno diz não dedicar tempo nenhum à leitura e 8 alunos dizem utilizar duas ou mais horas.

Comparando o tempo dedicado à leitura com os resultados apresentados atrás, no quadro n.º 5, podemos depreender que os alunos gostam de ler mas não lhe dedicam muito tempo, tal como se conclui no estudo realizado por Lages *et al* (2007).

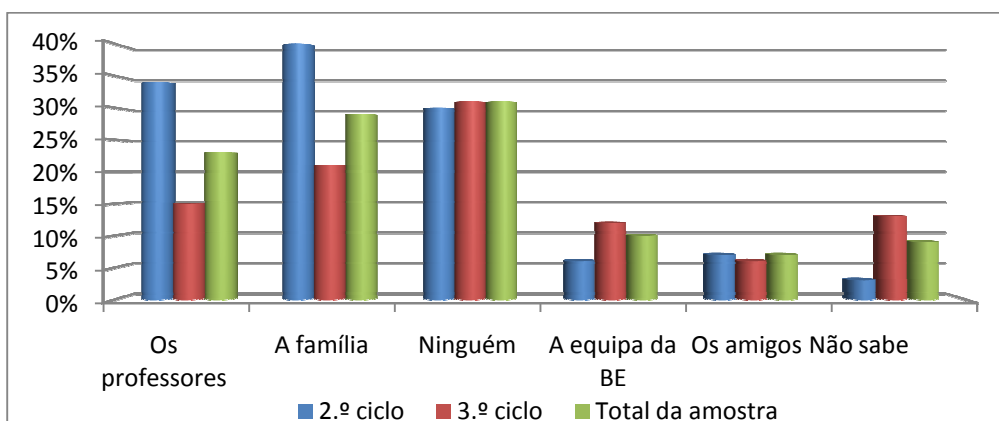
Quadro n.º 9 - Tempo dedicado, por dia, em média, à leitura de livros não escolares, jornais e/ou revistas

	Escola A 2.º ciclo (67)	Escola B 2.º ciclo (72)	Escola A 3.º ciclo (106)	Escola B 3.º ciclo (98)	Total 2.º ciclo (139)	Total 3.º ciclo (204)	Total (343)
Nenhum	18% (12)	1% (1)	20% (21)	17% (17)	9% (13)	19% (38)	15% (51)
Menos de meia hora	25% (17)	39% (28)	42% (44)	39% (38)	32% (45)	40% (82)	37% (127)
Entre meia hora e uma hora	57% (38)	49% (35)	29% (31)	34% (33)	53% (73)	31% (64)	40% (137)
Duas ou mais horas	0	11% (8)	5% (5)	7% (7)	6% (8)	6% (12)	6% (20)
NR	0	0	5% (5)	3% (3)	0	4% (4)	2% (8)

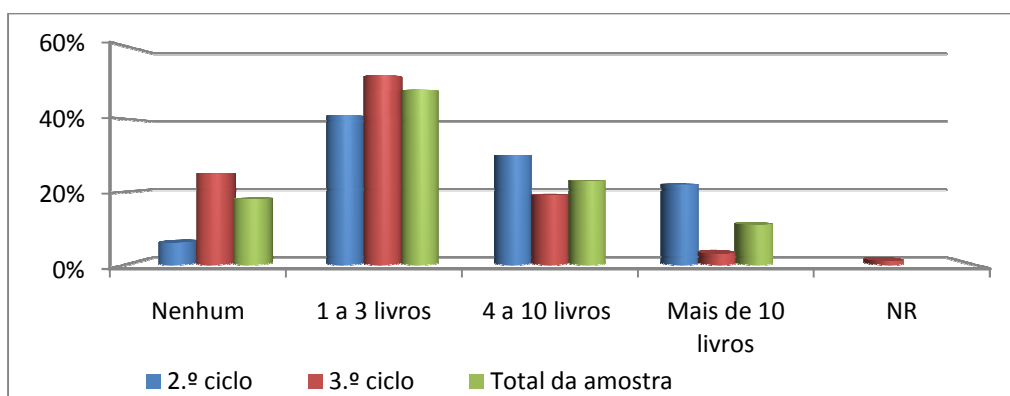
Acerca do **incentivo à leitura**, 31% do total dos participantes assinala que ninguém os incentiva, 29% é incentivado pela família, 23% pelos professores e 10% pela equipa da BE (cf. gráfico n.º 2, na página seguinte).

No 2.º ciclo, os participantes referem que quem lhes incentiva a leitura é a família (40%), os professores (34%) ou ninguém (30%). Não se verificam diferenças muito significativas entre as duas escolas. Já no 3.º ciclo, 31% diz que ninguém os influencia, 21% a família e 15% os professores.

Podemos inferir que os alunos de ambos os ciclos não consideram que a equipa da BE os incentiva muito à leitura, apesar das várias iniciativas que são levadas a cabo. Estes resultados confirmam os obtidos por Santos *et al* (2007) que apuraram que a esmagadora maioria daqueles que são leitores em adultos já gostava de ler em criança e só 11% diz que foi a escola que os motivou.

Gráfico n.º 2 - Quem incentiva à leitura

Em média, durante um ano lectivo, no total da amostra, cerca de 48% (163) dos participantes afirma ler 1 a 3 livros, 23% (80) 4 a 10 livros, 11% (37) mais de 10 livros e 18% (61) não lê nenhum livro (cf. gráfico n.º 3). Destacamos algumas diferenças entre os dois ciclos do estudo: no 2.º ciclo apenas 6% não leu nenhum livro enquanto que no 3.º ciclo este número aumenta para 25%; no 2.º ciclo 30% leu 4 a 10 livros e no 3.º ciclo apenas 19% o fez; no 2.º ciclo 22% leu mais de 10 livros e no 3.º ciclo apenas 3%.

Gráfico n.º 3 - Livros lidos, em média, durante o ano lectivo 2008/2009

Em relação ao **tipo de leituras feitas pelos alunos quanto ao suporte**, através da análise do quadro n.º 10 verificamos que 67% da amostra refere ler livros, 58% revistas, 57% na internet (jornais ou livros electrónicos, blogs, e-mail...) e 47% legendas da TV. No 2.º ciclo, 78% dos alunos elege a leitura de livros, enquanto que no 3.º ciclo apenas 59%. Seguem-se as revistas, no 2.º ciclo com 58% e no 3.º ciclo 40%; a internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, e-mail...) no 2.º ciclo com 55% e no 3.º ciclo com 59%; e, as legendas da televisão com 51% no 2.º ciclo e no 3.º 45%.

O suporte livro continua ainda a ser o mais utilizado, seguido das revistas, embora a leitura na internet seja também praticada por mais de metade dos alunos, o que mostra o acesso mais facilitado às novas tecnologias. As legendas da TV são escolhidas por quase metade dos alunos o que nos leva a concluir que eles lêem muito a ver televisão.

Quadro n.º 10 - Distribuição por tipo de leituras quanto ao suporte

	Escola A 2.º ciclo (67)	Escola B 2.º ciclo (72)	Escola A 3.º ciclo (106)	Escola B 3.º ciclo (98)	Total 2.º ciclo (139)	Total 3.º ciclo (204)	Total (343)
Livros	76% (51)	81% (58)	57% (60)	61% (60)	78% (109)	59% (120)	67% (229)
Jornais	13% (9)	21% (15)	20% (21)	26% (25)	17% (24)	23% (46)	20% (70)
Revistas	58% (39)	57% (41)	62% (66)	16% (16)	58% (80)	40% (82)	58% (200)
Internet (Jornais ou livros electrónicos, blogs, e-mail...)	52% (35)	57% (41)	52% (55)	66% (65)	55% (76)	59% (120)	57% (196)
Legendas da TV	47% (32)	54% (39)	38% (40)	52% (51)	51% (71)	45% (91)	47% (162)
Manuais de instruções	18% (12)	18% (13)	9% (10)	18% (18)	18% (25)	14% (28)	15% (53)

A grande maioria dos inquiridos afirma ler em casa como mostra o quadro n.º 11, no 2.º ciclo 94%, no 3.º ciclo 87%. Também a biblioteca escolar é o local escolhido por 33% dos alunos do 2.º ciclo e por 17% dos alunos do 3.º ciclo, verificando-se um decréscimo bastante acentuado do 2.º para o 3.º ciclo. Assim, a casa é o local mais escolhido para a leitura, talvez porque a carga horária dos alunos não permite a realização desta actividade na BE. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos pela Nestlé Family Monitor (2003) em que 70% dos jovens inquiridos prefere ler em casa (mais precisamente, no quarto).

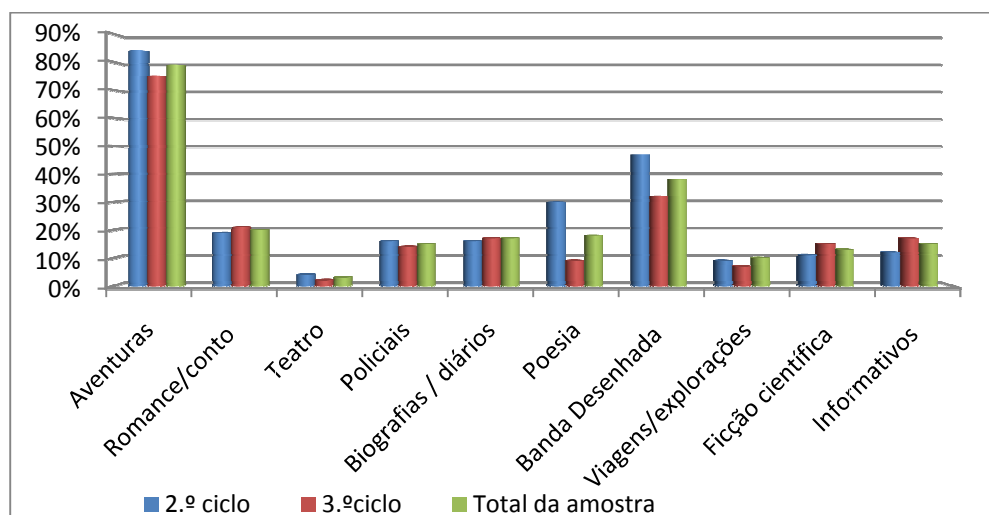
Quadro n.º 11 - Local onde os alunos lêem

	Escola A 2.º ciclo (67)	Escola B 2.º ciclo (72)	Escola A 3.º ciclo (106)	Escola B 3.º ciclo (98)	Total 2.º ciclo (139)	Total 3.º ciclo (204)	Total (343)
Em casa	89% (60)	97% (70)	90% (95)	85% (83)	94% (130)	87% (178)	90% (308)
Na Biblioteca Escolar	36% (24)	31% (22)	14% (15)	19% (19)	33% (46)	17% (34)	23% (80)
Na Biblioteca Municipal	1% (1)	1% (1)	0	1% (1)	1% (2)	1% (2)	1% (3)
Em casa de amigos	9% (6)	12% (9)	11% (12)	7% (7)	11% (15)	9% (19)	10% (34)

Quanto aos **gêneros de livros mais lidos** verifica-se que 79% (271) do total da amostra escolhe as “aventuras”, 84% (117) no 2.º ciclo e 75% (154) no 3.º ciclo. Também a “banda desenhada” é referida por 38% (131) dos participantes da amostra, 47% (66) no 2.º ciclo e cerca de 32% (65) no 3.º ciclo e o “romance/conto” por cerca de 20% (68) no total da amostra, 19% (26) no 2º ciclo e 20% (42) no 3.º ciclo. Além disso, a “poesia” é mais lida pelos alunos do 2.º ciclo. Constatamos que os gêneros menos lidos são: “teatro”, “viagens/explorações/ reportagens”, “ficção científica”, “policiais”, “livros informativos” e “biografias/diários/ história” (cf. gráfico n.º 4).

Estes resultados são consonantes com os obtidos noutros estudos (entre outros, Magalhães e Alçada, 1993; Santos, 2000; Clark e Foster, 2005). Explicita-se, ainda, que foram escolhidas estas categorias, tendo em conta os gêneros mais procurados pelos alunos, de acordo com a nossa experiência profissional.

Gráfico n.º 4 - Gêneros de livros mais lidos



Sobre a **evolução dos hábitos de leitura** dos alunos inquiridos, de acordo com o quadro n.º 12 (na página seguinte), 40% (137) dos alunos diz ler mais no nível de ensino que frequenta actualmente do que no anterior, sendo 60% do 2.º ciclo e 26% do 3.º ciclo, no entanto apenas 14% e 23% respectivamente dizem gostar mais de ler agora. Destacamos que apenas 20% dos inquiridos sente uma grande evolução; 19% sente mais motivação; e, 19% assinala que actualmente tem mais facilidade em ler. Salientamos, ainda, que 14% dos alunos do 3.º ciclo admite ler menos actualmente e 11% sentir menos motivação para ler, percentagens bastante superiores ao 2.º ciclo em que apenas 5% assinala essas opções.

Podemos concluir que a maioria dos alunos do 2.º ciclo lê mais neste nível de escolaridade do que no 1.º ciclo e 35% também sente mais motivação. Estes resultados confirmam que no 3.º ciclo se verifica um decréscimo na leitura relativamente ao 2.º, como demonstram vários estudos (Castro e Sousa, 1996; Sobrino *et al*, 2000; Talpin, 2003; Lages *et al*, 2007).

Quadro n.º 12 - Evolução dos hábitos de leitura dos alunos

	Escola A		Escola B		Total 2.º ciclo (139)	Total 3.º ciclo (204)	Total (343)
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo			
1. Agora leio mais.	67% (45)	18% (19)	54% (39)	34% (34)	60% (84)	26% (53)	40% (137)
2. Agora tenho mais facilidade em ler.	8% (6)	18% (19)	18% (13)	27% (27)	14% (19)	23% (46)	19% (65)
3. Sinto uma grande evolução.	13% (9)	33% (35)	18% (13)	11% (11)	16% (22)	23% (46)	20% (68)
4. Agora gosto mais de ler.	25% (17)	16% (18)	30% (22)	23% (23)	28% (39)	20% (41)	23% (80)
5. Sinto mais motivação para ler.	37% (25)	4% (5)	32% (23)	11% (11)	35% (48)	8% (16)	19% (64)
6. Agora leio menos.	5% (4)	20% (21)	4% (3)	26% (26)	5% (7)	14% (28)	10% (35)
7. Agora tenho mais dificuldade em ler.	0	0	1% (1)	2% (2)	1% (1)	1% (2)	1% (3)
8. Não sinto nenhuma evolução.	4% (3)	0	4% (3)	6% (6)	4% (6)	3% (6)	3% (12)
9. Agora gosto menos de ler.	1% (1)	0	0	% (8)	1% (1)	4% (8)	2% (9)
10. Sinto menos motivação para ler.	5% (4)		4% (3)	23% (23)	5% (7)	11% (23)	9% (30)

1.4. Práticas de leitura na sala de aula

Quanto à **troca de livros entre os alunos na turma**, no total da amostra verifica-se que apenas 18% (61) dos alunos tem esse costume, enquanto que 76% (261) não. Denotam-se algumas diferenças entre os dois ciclos, a saber: no 2.º ciclo, 25% (35) diz trocar livros na turma e 68% não; no 3.º ciclo, apenas 13% (26) afirma trocar livros na turma e 82% (167) não. As diferenças entre as escolas nos dois níveis de ensino não são significativas. Estes resultados são consonantes com os obtidos no estudo realizado por Lages *et al* (2007), em que a maioria dos alunos afirma que não há troca de livros entre eles, nas suas turmas.

Os alunos foram questionados sobre as **actividades de leitura que costumam realizar nas aulas**. De acordo com o quadro n.º 13¹⁵ (nas páginas 101 e 102), verifica-se que na actividade *Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler* 54% da amostra refere que a realiza *às vezes*, 14% afirma que a faz *muitas vezes* e 30% *nunca*. O 2.º ciclo apresenta 62% dos alunos a afirmar que *às vezes* conversam sobre os livros que lêem, enquanto que no 3.º ciclo a percentagem é um pouco menor, 53%. Podemos concluir que conversar sobre os livros lidos ou a ler é uma actividade realizada nas aulas, mas de forma pouco sistemática.

Ler livros em conjunto verifica-se que 50% da amostra refere que a realiza *às vezes* e só 15% afirma que a faz *muitas vezes*. O 2.º ciclo apresenta 53% de alunos a afirmar *às vezes* e 25% *muitas vezes*, enquanto que no 3.º ciclo 47% e 8%, respectivamente. No 3.º ciclo, a actividade é realizada *às vezes* por quase metade dos alunos e *nunca* por 44%. A leitura de livros em conjunto também não é realizada de forma sistemática, embora no 2.º ciclo seja mais frequente uma vez que 25% a faz *muitas vezes* e no 3.º apenas 8%.

A actividade *Falar de autores de livros* é realizada *às vezes* por 47% dos participantes, *muitas vezes* por 25% e *nunca* por 26%. No 2.º ciclo, 47% e 40% assinalaram as opções *às vezes* e *muitas vezes* respectivamente, e apenas 10% *nunca*. As diferenças entre as escolas não são significativas. No 3.º ciclo, 47% e 14% assinalam as opções *às vezes* e *muitas vezes* e 37% *nunca*. Verificam-se diferenças entre os dois níveis, pois na opção *nunca* a percentagem é superior no 3.º ciclo e bastante inferior na opção *muitas vezes* em relação ao 2.º ciclo.

Em relação à actividade *Ir à biblioteca da escola*, 56% dos alunos inquiridos afirma que a fazem *às vezes*, 21% *muitas vezes* e 20% *nunca*. No 2.º ciclo, 53% e 31% assinalaram as opções *às vezes* e *muitas vezes* respectivamente, e apenas 12% *nunca*. No 3.º ciclo, 59% e 14% assinalaram as opções *às vezes* e *muitas vezes* e 26% *nunca*. Verificam-se diferenças entre os dois níveis, pois a opção *nunca* tem percentagem superior no 3.º ciclo e bastante inferior na opção *muitas vezes*. A ida à biblioteca escolar ainda não é, de acordo com os alunos, uma prática muito usada, apesar de 90% dos professores dizer, como veremos mais à frente, que é uma actividade realizada com os alunos e de as professoras bibliotecárias promoverem um vasto conjunto de actividades.

¹⁵ Optámos por colocar apenas os dados totais da amostra e dos dois níveis de escolaridade em estudo, uma vez que não se verificam diferenças muito significativas entre as escolas.

Sobre a actividade *Ir à biblioteca municipal*, 67% dos participantes afirma *nunca* ir, 22% *algumas vezes* e apenas 4% afirma ir *muitas vezes*. No 2.º ciclo, 64% afirma *nunca* ir à biblioteca municipal, apenas 19% diz ir *algumas vezes* e 6% *muitas vezes*. No 3.º ciclo, 70% não vão à biblioteca municipal e 25% e 4%, respectivamente, afirmam ir *às vezes* e *muitas vezes*. Esta não é uma prática muito realizada nas aulas, pois a ida à biblioteca municipal implica transporte para deslocar os alunos, o que por vez não é fácil de concretizar.

Acerca da actividade *Participar em blogs*, 60% dos participantes afirma *nunca* participar, 30% *algumas vezes* e apenas 7% afirma ir *muitas vezes*. No 2.º ciclo, cerca de 58% afirma *nunca* participar em blogs, apenas 27% diz fazê-lo *algumas vezes* e, aproximadamente, 11% *muitas vezes*. No 3.º ciclo, 62% não participa, 32% participa *às vezes* e 4% *muitas vezes*. Como podemos observar, não se verificam diferenças significativas entre os dois ciclos. Também inferimos que esta não é uma actividade realizada nas aulas, pois a maioria ainda não a faz.

Em relação à actividade *Dinamizar uma biblioteca de turma*, 66% dos participantes refere *nunca* participar, 24% *algumas vezes* e apenas 7% afirma fazê-lo *muitas vezes*. No 2.º ciclo, 63% *nunca* organiza uma biblioteca de turma, apenas 22% a faz *algumas vezes* e 11% *muitas vezes*. No 3.º ciclo, 70% não dinamiza uma biblioteca de turma e 25% e 4%, respectivamente, afirma organizar *às vezes* e *muitas vezes*. Os resultados do nosso estudo confirmam os observados por Lages *et al* (2007), em que 62,6% dos alunos do 2.º ciclo diz não ter uma biblioteca de turma e no 3.º ciclo aproximadamente dois quartos. Estes resultados mostram que esta actividade não é muito praticada, pois implica disponibilidade de tempo e, além disso, as bibliotecas escolares e as actividades no âmbito do PNL têm vindo a reduzir a sua necessidade.

Acerca da actividade *Ler jornais e/ou revistas*, 44% dos participantes afirma que o fazem *às vezes*, 14% *muitas vezes* e 39% *nunca*. No 2.º ciclo, 44% e 40% dos participantes assinalam as opções *nunca* e *às vezes* e apenas 13% *muitas vezes*. No 3.º ciclo, 21% e 47% assinalam as opções *nunca* e *às vezes* e 15% *muitas vezes*. Notam-se diferenças entre os dois níveis, pois na opção *nunca* a percentagem do 2.º ciclo é o dobro da do 3.º ciclo. Esta actividade também não é uma prática sistemática.

Sobre actividade *Ler o jornal da escola*, 53% dos participantes afirma que *nunca* a fazem, 34% *às vezes* e 10% *muitas vezes*. No 2.º ciclo, 52% *nunca* a faz e 32% e 12% assinalam as opções *às vezes* e *muitas vezes*, respectivamente. Também esta actividade

não é dinamizada de forma sistemática nas aulas, a leitura do jornal da escola, poderá ser uma prática essencialmente recomendada para realizar em casa.

No que diz respeito à actividade *Ler livros do Plano Nacional de Leitura*, 44% dos participantes afirma que a faz *às vezes*, 31% *muitas vezes* e 22% *nunca* faz. Verificam-se algumas diferenças entre os dois níveis de escolaridade, no 2.º ciclo 57% dos alunos diz realizá-la *muitas vezes* enquanto que no 3.º ciclo apenas 14%, também a opção *nunca* no 2.º ciclo é menos de metade da do 3.º ciclo. Esta actividade já tem alguma expressão em termos de prática de sala de aula, no entanto, não de forma sistemática, pois quase metade ainda só a realiza *às vezes* e no total da amostra quase um quarto ainda refere nunca ler livros do PNL.

Quadro n.º 13 - Frequência com que as actividades de leitura são realizadas na sala de aula

Actividades realizadas nas aulas	2.º e 3.º ciclos	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	NR
Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler.	2.º ciclo	18% (25)	62% (76)	24% (34)	3% (4)
	3.º ciclo	38% (78)	53% (109)	7% (15)	1% (2)
	Total	30% (103)	54% (185)	14% (49)	1% (6)
Ler livros em conjunto.	2.º ciclo	19% (26)	53% (74)	25% (35)	6% (4)
	3.º ciclo	44% (89)	47% (96)	8% (16)	1% (3)
	Total	34% (115)	50% (170)	15% (51)	2% (7)
Falar de autores de livros.	2.º ciclo	10% (14)	47% (65)	40% (56)	6% (4)
	3.º ciclo	37% (76)	47% (96)	14% (29)	1% (3)
	Total	26% (90)	47% (161)	25% (85)	2% (7)
Ir à biblioteca da escola.	2.º ciclo	12% (17)	53% (73)	31% (43)	9% (6)
	3.º ciclo	26% (53)	59% (120)	14% (28)	1% (3)
	Total	20% (70)	56% (193)	21% (71)	3% (9)
Ir à biblioteca municipal.	2.º ciclo	64% (89)	19% (26)	6% (8)	9% (6)
	3.º ciclo	70% (142)	25% (50)	3% (7)	4% (5)
	Total	67% (231)	22% (76)	4% (14)	3% (11)
Participar em <i>blogs</i> .	2.º ciclo	58% (80)	27% (38)	11% (15)	10% (6)
	3.º ciclo	62% (126)	32% (65)	4% (9)	1% (4)
	Total	60% (206)	30% (103)	7% (24)	3% (10)
Dinamizar uma biblioteca de turma.	2.º ciclo	63% (88)	22% (30)	11% (15)	9% (6)
	3.º ciclo	70% (142)	25% (50)	4% (8)	1% (3)
	Total	66% (228)	24% (82)	7% (23)	3% (10)
Ler jornais e/ou revistas.	2.º ciclo	44% (61)	40% (55)	13% (18)	7% (5)
	3.º ciclo	21% (73)	47% (96)	15% (30)	2% (5)
	Total	39% (134)	44% (151)	14% (48)	3% (10)

Ler o jornal da escola	2.º ciclo	52% (72)	32% (45)	12% (17)	7% (5)
	3.º ciclo	54% (111)	36% (73)	8% (16)	1% (4)
	Total	53% (183)	34% (118)	10% (33)	3% (9)
Ler livros do Plano Nacional de Leitura.	2.º ciclo	11% (15)	28% (39)	57% (79)	9% (6)
	3.º ciclo	29% (60)	55% (113)	14% (28)	1% (3)
	Total	22% (75)	44% (152)	31% (107)	3% (9)

Através da leitura do quadro n.º 14, constatamos que metade dos intervenientes do total da amostra (170) refere que, no mês anterior à aplicação do questionário, os seus professores recomendaram 1 a 4 vezes a leitura de livros, 13% diz que aconselharam 5 a 10 vezes, 6% refere 11 e mais vezes e 31% assinala que os professores não fizeram qualquer recomendação de leitura de livros. As diferenças entre os dois ciclos do estudo: no 2.º ciclo, 24% refere que os professores não fizeram nenhuma recomendação e no 3.º ciclo 36%; no 2.º ciclo, 46% dizem ter recomendado 1 a 4 vezes e no 3.º ciclo 52%; no 2.º ciclo 19% afirma ter-lhes sido recomendado 5 a 10 vezes e no 3.º ciclo apenas 9%, no 2.º ciclo 9% diz que os professores recomendaram 11 e mais vezes a leitura, enquanto no 3.º ciclo apenas 3%. Não se verificam diferenças muito significativas entre as escolas, à excepção do 2.º ciclo da escola B que apresenta a menor percentagem (15%) na opção que indica que os professores não fizeram qualquer recomendação de leitura e superior na opção em que os professores recomendaram 11 e mais vezes com cerca de 14%. Salientamos, ainda, que os resultados do nosso estudo não diferem muito dos obtidos por Lages *et al* (2007). No entanto, verifica-se que as percentagens dos alunos que referem que os professores recomendaram a leitura de livros 1 a 4 vezes é superior no nosso estudo e ligeiramente inferior nos que afirmam que não recomendaram nenhuma.

Quadro n.º 14 - Número de recomendações dos professores para a leitura de livros, no mês anterior à aplicação do questionário.

	Escola A 2.º ciclo	Escola B 2.º ciclo	Escola A 3.º ciclo	Escola B 3.º ciclo	Total do 2.º ciclo	Total do 3.º ciclo	Total
Nenhuma	34% (23)	15% (11)	32% (34)	40% (39)	24% (34)	36% (73)	31% (107)
1 – 4 vezes	52% (35)	40% (29)	56% (59)	48% (47)	46% (64)	52% (106)	50% (170)
5 – 10 vezes	9% (6)	29% (21)	7% (7)	11% (11)	19% (27)	9% (18)	13% (45)
11 e mais vezes	3% (2)	14% (10)	6% (6)	1% (1)	9% (12)	3% (7)	6% (19)
NR	1% (1)	1% (1)	0	0	1% (2)		1% (2)
Amostra	67	72	106	98	139	204	343

Em relação à opinião dos alunos sobre se **os seus professores promovem suficientemente a leitura**, do total da amostra 82% (281) considera que sim, 13% (46) que não e 2% (8) não responde. As diferenças entre as escolas e os níveis de ensino não são muito significativas, destacando-se a escola A, no 2.º ciclo, com a quase totalidade 94% (63) dos inquiridos a achar que os professores promovem suficientemente a leitura, enquanto que no 3.º ciclo nessa mesma escola apresenta 75% (80).

Apenas 155 alunos justificam porque consideram que **os professores promovem ou não suficientemente a leitura**. Os 138 alunos que consideram que os professores promovem suficientemente a leitura apresentam uma grande variedade de respostas, a saber: 60 alunos (30 do 2.º ciclo e 30 do 3.º ciclo) referem que *os professores falam/aconselham a ler para melhorar a aprendizagem*; 20 alunos (13 do 2.º ciclo e 7 do 3.º ciclo da escola B) afirmam que *lêem muito nas aulas*; 10 (7 do 2.º ciclo e 3 do 3.º) escrevem que *os professores dizem que a leitura melhora a expressão escrita*; 7 (3 do 2.º ciclo e 4 do 3.º) indicam que *os professores recomendam livros/textos para os alunos lerem*; 7 (6 do 2.º ciclo e 1 do 3.º) dizem que *os professores mandam fazer trabalhos que exigem leitura*; 7 (5 do 2.º ciclo e 2 do 3.º) mencionam que *os professores lhes dizem que ler é um bom hábito*; 7 (5 do 2.º ciclo e 2 do 3.º) referem que *os professores mandam ler para melhorarem a leitura*; 6 (3 do 2.º ciclo e 3 do 3.º) referem que *os professores aconselham a ler porque desenvolve a criatividade e o raciocínio*; 4 mencionam que *os professores ajudam a compreender o que lêem*; 3 dizem que *lêem no âmbito do PNL*, 3 declaram que *os professores levam livros para as aulas*; 3 dizem que *os professores requisitam livros na BE para lerem nas aulas*, 3 escrevem que *os professores mandam ir ler à BE*.

Os 17 alunos, 5 do 2.º ciclo (escola B) e 12 do 3.º (5 da escola A e 8 da escola B), que consideram que os professores não promovem suficientemente a leitura apresentam as seguintes justificações: 8 alunos (6 do 2.º ciclo e 2 do 3.º) referem que *os professores falam pouco de leitura/livros*; 5 (1 do 2º ciclo e 4 do 3.º) dizem que *os professores dão poucas sugestões de livros*; 3 (do 3.º ciclo) escrevem que *lêem pouco nas aulas*; 1 diz que *os professores deviam promover concursos de leitura*.

Podemos observar que, segundo os alunos, as acções mais usadas pelos professores para promover a leitura são aconselhar os alunos a ler, fazendo-lhes ver que a leitura melhora a aprendizagem, e lendo nas aulas.

1.5. Práticas de leitura na biblioteca escolar

Sobre a participação dos alunos nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela sua biblioteca escolar, de acordo com o quadro n.º 15, mais de metade (cerca de 55%) do total da amostra, não participa e 43% afirma que sim. Nas escolas A e B, mais de metade dos alunos do 2.º ciclo, 67% e 68% respectivamente, afirma participar nas actividades, enquanto que nas escolas A e B os alunos do 3.º ciclo apenas 27% e 26% respectivamente, afirmam participar. As diferenças encontram-se entre os ciclos e não entre as escolas. Os alunos do 2.º ciclo participam mais nas actividades de promoção de leitura dinamizadas pela BE do que os do 3.º ciclo (68% e 26% respectivamente).

Quadro n.º 15 - Participação nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar

	Escola A 2.º ciclo (67)	Escola B 2.º ciclo (72)	Escola A 3.º ciclo (106)	Escola B 3.º ciclo (98)	Total 2.º ciclo (139)	Total 3.º ciclo (204)	Total (343)
Sim	67% (45)	68% (49)	27% (29)	26% (25)	68% (94)	26% (54)	43% (148)
Não	27% (18)	32% (23)	72% (76)	74% (73)	29% (41)	73% (149)	55% (190)
NR	6% (4)	0	1 (1%)	0	3% (4)	2% (4)	1% (5)

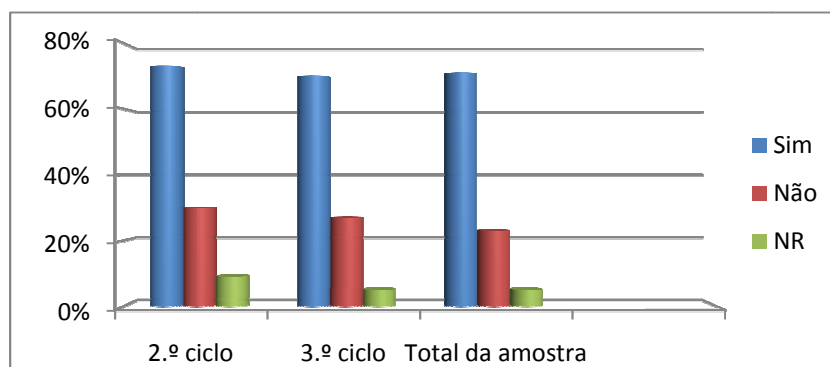
Os alunos foram questionados sobre **as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela BE em que mais participam**. Dos 148 alunos, 65% assinala a Feira do Livro (com 70% do 2.º ciclo e 56% do 3.º), 43% os Concursos de Leitura, 24% a Hora do Conto, 22% os Encontros com Escritores, 16% noutras actividades e 11% em Clubes de leitura. A Feira do Livro é a actividade que envolve, nas duas escolas e nos dois níveis de escolaridade, mais de 55% dos inquiridos. Também os Concursos de Leitura atraem os alunos de ambas as escolas e dos dois níveis de escolaridade, de modo mais evidente na escola A. A Hora do Conto é referida, essencialmente, pelos participantes do 2.º ciclo das escolas A e B por 38% e 29%, respectivamente. O Encontro com Escritores é mencionado por 45% dos participantes do 2.º ciclo da escola B, também há referência por 24% a outras actividades, assim oito alunos dizem participar na actividade “Bibliomania” e quatro na actividade “Caça ao livro”. É de salientar que no 3.º ciclo da escola B dez alunos assinalaram essa opção, um indicou o “Concurso de poesia”, dois “Caça ao livro” e sete “Bibliomania” (cf. quadro n.º 16, na página seguinte).

Quadro n.º 16 - Actividades de promoção e animação da leitura em que os alunos inquiridos mais participam

	Escola A 2.º ciclo (45)	Escola B 2.º ciclo (49)	Escola A 3.º ciclo (29)	Escola B 3.º ciclo (25)	Total 2.º ciclo (94)	Total 3.º ciclo (54)	Total (148)
Hora do conto	38% (17)	29% (14)	14% (4)	4% (1)	33% (31)	10% (5)	24% (36)
Clubes de leitura	20% (9)	6% (3)	10% (3)	4% (1)	13% (12)	7% (4)	11% (16)
Encontros com escritores	4% (2)	45% (22)	21% (6)	12% (3)	26% (24)	17% (9)	22% (33)
Feira do livro	69% (31)	71% (35)	55% (16)	56% (14)	70% (66)	56% (30)	65% (96)
Passaporte de leitura	9% (4)	8% (4)	0	0	1% (8)	0	5% (8)
Concursos de leitura	53% (24)	35% (17)	45% (13)	36% (9)	44% (41)	41% (22)	43% (63)
Outras	2% (1)	24% (12)	3% (1)	4% (10)	14% (13)	20% (11)	16% (24)

Mais de metade do total da amostra, cerca de 71% (245), considera que as actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca da sua escola são suficientes e apenas 23% (80) acha que não (cf. gráfico n.º 5). As diferenças entre escolas e os níveis de escolaridade não são significativas, pois a percentagem de respostas afirmativas varia entre o 69% da escola A, no 3.º ciclo e o 76% da escola B, no 2.º ciclo. Destaca-se apenas que na escola A, no 2.º ciclo, 16% (11) não respondem.

Gráfico n.º 5 - Adequação da quantidade de actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca escolar



Neste estudo, verifica-se que 61% (209) dos alunos não responde quando, se pede a justificação se consideram suficientes ou não as actividades de leitura dinamizadas BE da sua escola, 59% (82) do 2.º ciclo (36 da escola A e 46 da B) e 62% (127) do 3.º ciclo (57 da escola A e 70 da escola B).

Dos 134 respondentes, 74 alunos, 37 do 2.º ciclo (27 da escola A e 10 da escola B) e 37 do 3.º ciclo (18 da escola A e 19 da B), consideram que as actividades de leitura dinamizadas pela BE são suficientes, porque *já dinamiza muitas actividades*; por outro

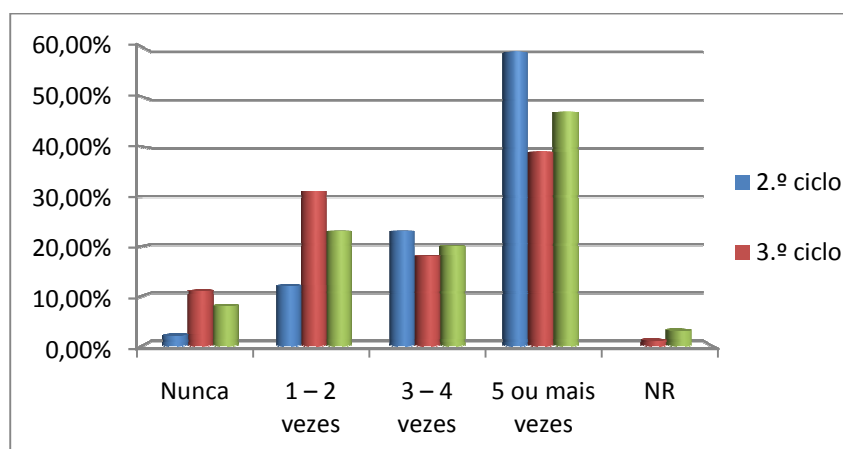
lado, 28 alunos, 15 do 2.º ciclo (7 da escola A e 8 da escola B) e 13 do 3.º ciclo (5 da escola A e 8 da B), entendem que as actividades de leitura dinamizadas pela BE não são suficientes porque *devia haver mais para motivar os alunos*. Já 4 alunos da escola A consideram que as actividades são suficientes porque *os alunos não têm tempo para participar*; quatro participantes (1 da escola A e 3 da B) pensam que são suficientes tendo em conta *o número de participantes*; dois alunos da escola A acham que são suficientes porque *os alunos têm que ler por iniciativa própria*.

No mês anterior à aplicação do questionário, em Maio de 2009, do total da amostra 8% (26) refere que não foi nenhuma vez à biblioteca da escola, 23% (80) foi uma a duas vezes, 20% (69) foram três a quatro vezes, 47% (162) foram cinco ou mais vezes e 3% (6) não responde (cf. gráfico n.º 6).

No 2.º ciclo, apenas 2% (3) diz não ter ido nenhuma vez e 59% (82) afirma ter ido 5 ou mais vezes. Já no 3.º ciclo 11% (23) não foi nenhuma vez e apenas 39% (80) foi 5 ou mais vezes.

Estes resultados permitem-nos concluir que mais de metade dos alunos frequenta a BE com alguma assiduidade, mais os do 2.º ciclo do que os do 3.º, o que é consonante com o estudo realizado por Lages *et al* (2007), embora a percentagem dos que não foram nenhuma vez à biblioteca no mês anterior, no nosso estudo, seja um pouco menor. Este decréscimo registado no 3.º ciclo parece estar relacionado com o decréscimo registado na escolha da biblioteca como local para ler, como se observou no quadro n.º 11.

Gráfico n.º 6 - Frequência da biblioteca escolar, no mês anterior à aplicação do questionário



1.6. Impacto da leitura na aprendizagem

Confrontados com seis afirmações relacionadas com as competências de alunos que mais lêem, estes assinalaram a sua posição (ver nota 9 em rodapé, p. 89). Assim, de acordo com o quadro n.º 17 (na página seguinte), mais de metade dos inquiridos (58%) acredita que os *alunos que lêem muito obtêm melhores resultados*. Os alunos do 2.º ciclo têm uma posição mais positiva do que os do 3.º ciclo, 73% e 48%, respectivamente. No 2.º ciclo notam-se algumas diferenças entre as duas escolas, na escola A 80% e escola B cerca de 67%.

Verificamos que 68% (233) do total da amostra concorda que os *Alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos*. No 2.º ciclo 79% enquanto que no 3.º ciclo só 60% afirma a sua concordância. Salienta-se que no 3.º ciclo (28%) é maior a percentagem de participantes sem opinião do que no 2.º ciclo (15%).

Quanto à opinião acerca de *Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos* cerca de 52% dos inquiridos concorda, no entanto 32% não tem opinião. No 2.º ciclo, cerca de 75% dos alunos concorda com a afirmação, enquanto que no 3.º ciclo são 36% dos participantes. No 2.º ciclo verificam-se algumas diferenças entre as duas escolas, na escola A 85% e na escola B 65%.

Quando inquiridos sobre se *os alunos que lêem muito são mais organizados*, apenas 39% da amostra concorda com esta ideia. No 2.º ciclo, 49% concorda com a afirmação e no 3.º ciclo, 32%.

A maioria (70%) manifesta uma posição concordante que *Os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido*. No 2.º ciclo, 76% concorda com a afirmação, no 3.º ciclo, 65%.

Sobre a afirmação: *Os alunos que lêem muito escrevem correctamente*, 69% dos participantes concorda. No 2.º ciclo, 73% dos participantes concorda com a afirmação e no 3.º ciclo, 67%.

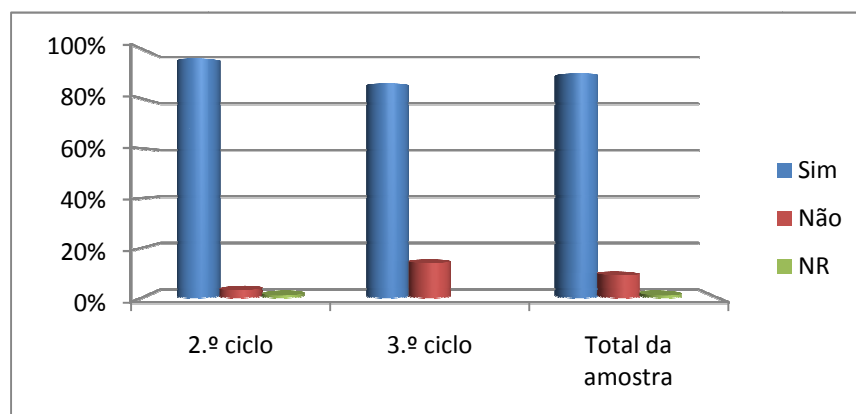
Podemos concluir que a maioria dos alunos concorda com estas afirmações, à excepção de que a leitura está relacionada com a organização. Estes resultados mostram que os alunos estão conscientes das mais-valias da leitura em termos de desenvolvimento de competências e atitudes.

Quadro n.º 17 - Posição dos alunos inquiridos sobre as competências dos alunos que mais lêem

	Discordância (Discordo totalmente e discordo)	Sem opinião (Nem concordo nem discordo)	Concordância (Concordo e concordo totalmente)
1. Os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares.	2.º ciclo - 12% (16) 3.º ciclo - 16% (32) Total - 14% (48)	2.º ciclo - 12% (17) 3.º ciclo - 36% (74) Total - 26% (91)	2.º ciclo - 73% (102) 3.º ciclo - 48% (98) Total - 58% (200)
2. Os alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos.	2.º ciclo - 4% (6) 3.º ciclo - 12% (24) Total - 9% (30)	2.º ciclo - 15% (21) 3.º ciclo - 28% (57) Total - 23% (78)	2.º ciclo - 79% (110) 3.º ciclo - 60% (123) Total - 68% (233)
3. Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos.	2.º ciclo - 12% (16) 3.º ciclo - 17% (35) Total - 15% (51)	2.º ciclo - 22% (31) 3.º ciclo - 38% (79) Total - 32% (110)	2.º ciclo - 75% (104) 3.º ciclo - 36% (73) Total - 52% (177)
4. Os alunos que lêem muito são mais organizados.	2.º ciclo - 18% (25) 3.º ciclo - 24% (48) Total - 21% (73)	2.º ciclo - 32% (44) 3.º ciclo - 24% (49) Total - 27% (94)	2.º ciclo - 49% (68) 3.º ciclo - 32% (66) Total - 39% (134)
5. Os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido.	2.º ciclo - 6% (8) 3.º ciclo - 11% (22) Total - 9% (30)	2.º ciclo - 16% (23) 3.º ciclo - 24% (49) Total - 21% (72)	2.º ciclo - 76% (106) 3.º ciclo - 65% (133) Total - 70% (239)
6. Os alunos que lêem muito escrevem correctamente.	2.º ciclo - 8% (11) 3.º ciclo - 11% (22) Total - 10% (33)	2.º ciclo - 18% (25) 3.º ciclo - 22% (46) Total - 21% (71)	2.º ciclo - 73% (101) 3.º ciclo - 67% (136) Total - 69% (237)

Acerca da **prática da leitura e a sua relação com a melhoria da aprendizagem**, no total da amostra 90% (309) considera que essa relação existe. No 2.º ciclo, verifica-se uma maior percentagem de alunos a concordar que a leitura melhora as suas aprendizagens do que no 3.º ciclo, 96% e 86% respectivamente (cf. gráfico n.º 7).

Estes resultados indiciam que a esmagadora maioria dos alunos acredita que existe uma correlação positiva entre a prática da leitura e a aprendizagem. No entanto, através da análise comparativa dos dados do quadro n.º 4 observamos que é menor a percentagem de concordância com a afirmação *A leitura ajuda a melhorar o desempenho escolar*, veja-se 79% dos alunos do 2.º ciclo e 69% dos do 3.º ciclo

Gráfico n.º 7 - Relação entre a prática da leitura e a aprendizagem

Dos 32 (9% do total da amostra) alunos que consideram que a **leitura não melhora a sua aprendizagem**, apenas 10 (31%) explicaram porquê. As respostas são variadas e pouco fundamentadas. Assim, 4 alunos salientam que *os livros que não estão relacionados com conteúdos curriculares não contribuem para a aprendizagem*, 3 referem que *não gostam de ler*, 2 dizem que *ler é aborrecido*, 1 regista que *ler demora muito tempo*, 1 que tem *falta de concentração na leitura* e outro que *faz uma leitura pouco fluente*.

Aproximadamente 66% dos participantes da amostra considera que poderia ser melhor aluno se lesse mais; 30% acha que não, como se pode ver no quadro n.º 18. Cerca de 76% dos alunos do 2.º ciclo considera que a leitura poderia torná-lo melhor aluno, percentagem superior à do 3.º ciclo, com 59%. No 2.º ciclo verificam-se algumas diferenças entre as duas escolas, pois 84% dos participantes da escola A e apenas 68% da escola B respondem afirmativamente. No 3.º ciclo, essas diferenças são menores, na escola A, 60% respondem *Sim* e na escola B, 57%.

Esta correlação entre ler e ser melhor aluno, parece-nos bastante plausível e também foi estabelecida por vários autores, veja-se por exemplo: por Fielding e Wilson (1988) citados por Cullinan (2000); Cullinan (2000), por Veiga (2000: 3), citando Castro (2000) etc.

Quadro n.º 18 - Poderia ser bom aluno se lesse mais?

	Escola A		Escola B		Escolas A e B		Total
	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
Sim	84% (56)	60% (64)	68% (49)	57% (56)	76% (105)	59% (120)	66% (225)
Não	16% (11)	32% (34)	21 (29%)	39% (38)	23% (32)	35% (72)	30% (104)
NR		8% (8)	2 (3%)	4% (4)	1% (2)	6% (12)	4% (14)
Amostra	67	106	72	98	139	204	343

Quanto à justificação da pergunta: *Achas que poderias ser melhor aluno se lesse mais?*, 27% (94) dos alunos não responde. Os alunos que respondem *Sim*, apresentam justificações muito variadas. Em ambas as escolas e nos dois ciclos de escolaridade, 61 alunos [27 do 2º ciclo (na escola A 10 e na escola B 17) e 34 participantes do 3.º ciclo (na escola A 12 e na escola B 22)] consideram que se lessem mais poderiam *enriquecer os conhecimentos*; 21 alunos [13 do 2.º ciclo (na escola A 5 e na escola B 8) e 8 do 3.º ciclo (na escola A 3 e na escola B 5)] acham que poderiam

enriquecer o vocabulário; 12 respondentes (7 do 2.º ciclo e 5 do 3.º ciclo) consideram que poderiam *melhorar os resultados escolares das várias disciplinas*; 12 participantes, (6 do 2.º ciclo e 6 do 3.º ciclo) pensam que poderiam *melhorar a expressão escrita*; 10 respondentes, (7 do 2.º ciclo e 3 do 3.º) pensam que poderiam *melhorar o desempenho na disciplina de Língua Portuguesa*; 8 respondentes (4 do 2.º ciclo e 4 do 3.º) acham que poderiam *desenvolver o raciocínio*; 8 participantes (1 do 2.º ciclo e 7 do 3.º) pensam que poderiam *melhorar a aprendizagem*; 5 respondentes (1 do 2.º ciclo e 4 do 3.º) poderiam *desenvolver a compreensão* e 5 alunos (3 do 2.º ciclo e 2 do 3.º) pensam que poderiam *melhorar a capacidade leitora*. Com menos participantes surgem respostas tais como: *compreender as perguntas das fichas de avaliação*; *desenvolver a memória*; *desenvolver hábitos de leitura*; *desenvolver a expressão oral*; *desenvolver a imaginação*; *melhorar a concentração*; *entender melhor as matérias*.

Os 47 alunos que respondem que **acham que não poderiam ser melhores alunos se lessem mais** também apresentam uma grande variedade de respostas, a saber: *A leitura não ajuda a melhorar as notas* foi registada por 13 alunos (4 do 2.º ciclo e 9 do 3.º ciclo); *não precisam de ler porque já o fazem e já são bons alunos* por 11 (6 do 2.º ciclo e 5 do 3.º); *para ser melhor aluno é preciso estudar* por 9, (1 do 2.º ciclo e 8 do 3.º); *a ler livros não se aprende as matérias das disciplinas* por 5 (3 do 2.º ciclo e 2 do 3.º); *ler é uma tarefa aborrecida* por 3 alunos do 3.º ciclo; *ler não melhora a aprendizagem* por 2 alunos do 3.º ciclo; *ler só melhora a imaginação* por 1 aluno do 3.º ciclo; *ler ocupa o tempo de estudo* por 1 aluno do 3.º ciclo; *ler não é aprender* por 1 participante do 3.º ciclo.

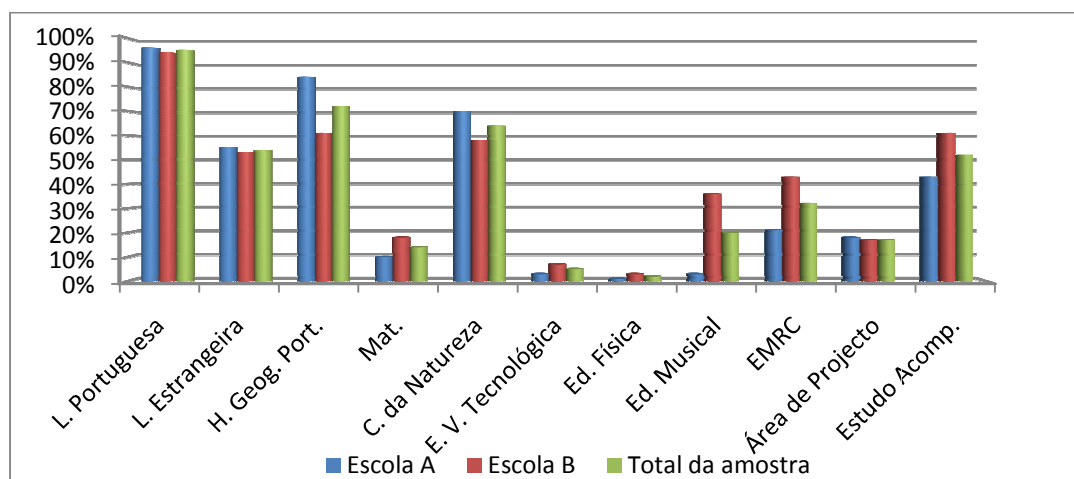
As **disciplinas em que os alunos do 2.º ciclo consideram que a leitura tem mais benefícios** são: Língua Portuguesa com cerca de 95% (132) dos participantes; 56% (80) História e Geografia de Portugal; 51% (71) Ciências da Natureza; e 37% (52) Língua Estrangeira. Com percentagens menores temos: 27% (38) Educação Moral e Religiosa Católica; 19% (26) Matemática; 12% (16) Educação Visual e Tecnológica; 11% (15) Educação Musical; e 9% (12) Educação Física. A três áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica) apenas com 7 % (8), de acordo com o gráfico n.º 8 (na página seguinte).

Os participantes do 3.º ciclo consideram que a leitura tem mais benefícios na disciplina de Língua Portuguesa com cerca de 95% (168) dos participantes, 42% (85) nas Línguas Estrangeiras, 40% (81) História, 32% (65) Ciências Físico-Químicas, 31%

(63) Ciências Naturais. Com percentagens menores: 10% (21) Educação Moral e Religiosa Católica, 9% (10). Nas três áreas curriculares não disciplinares 5% (11) Estudo Acompanhado; 9% (18) Área de Projecto e 11% (22) Formação Cívica.

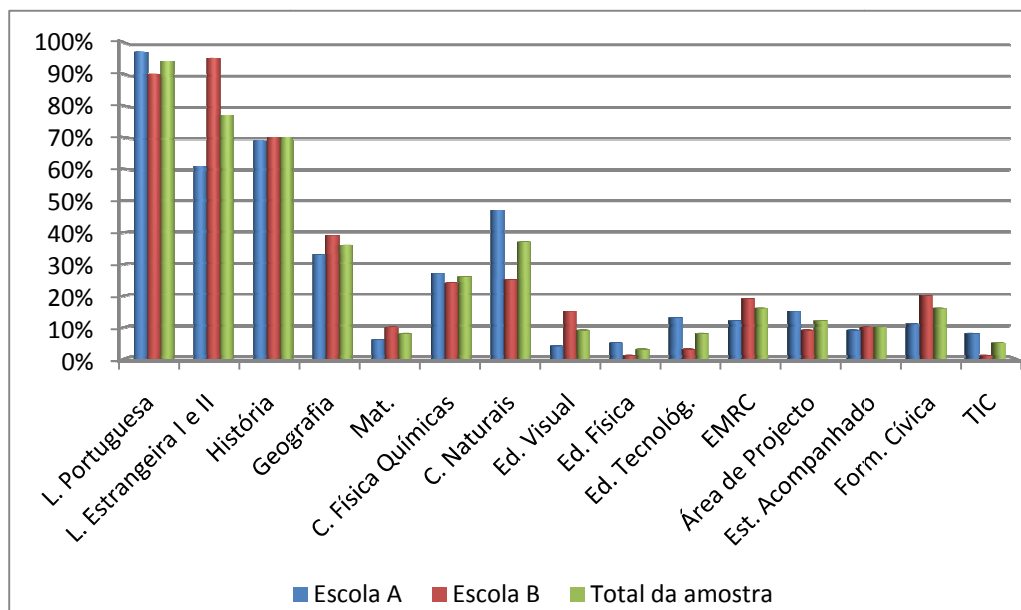
Quanto às **disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura**, verifica-se que no 2.º ciclo 95% (132) dos participantes considera que é na disciplina de Língua Portuguesa; 72% na de História e Geografia de Portugal; 64% na de Ciências da Natureza; 54% na de Língua Estrangeira; 52% na de Estudo Acompanhado; e, 32% na de Educação Moral Religiosa Católica (com 6% na escola A e na B 2%). Observam-se ligeiras diferenças entre as duas escolas, sobretudo nas disciplinas de História e Geografia de Portugal (escola A com 84% e a B 61%), Ciências da Natureza (escola A 70% e a B 58%), Educação Musical (escola A 1% e B 36%) e Educação Moral e Religiosa Católica (escola A 21% e a B 43%).

Gráfico n.º 8 - Disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura (2.º ciclo)



No 3.º ciclo, 94% (191) dos participantes considera que as disciplinas onde mais se pratica leitura são: Língua Portuguesa com 94% das opções dos inquiridos; as Línguas Estrangeiras I e II com 77%; e História com 70% das opções. As disciplinas de Ciências Naturais com 37%; Geografia com 36%; Ciências Físico-Químicas com 26% (cf. gráfico n.º 9, na página seguinte). Ao contrário do 2.º ciclo, Estudo Acompanhado e Educação Moral Religiosa Católica apenas são referidas por 10% e 16%, respectivamente. Verificam-se algumas diferenças entre as duas escolas nas disciplinas de Língua Estrangeira I e II (escola A 61% e a B 95%); Matemática (escola A 6% e a B 10%); Ciências Naturais (escola A 47% e a B 25%); e, Educação Visual (escola A 4% e a B 15%).

Gráfico n.º 9 - Disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura (3.º ciclo)



1.7. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura

Sobre a **importância que a biblioteca escolar tem na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura**, 82% (281) dos alunos considera que *sim*, apenas 15% (51) acha que *não* e 3% (11) não responde. Os alunos do 2.º ciclo têm uma visão mais positiva com 90% (escola A 93% e escola B 88%) e o 3.º ciclo com 77% (escola A 73% e escola B 81%), não se registam diferenças muito significativas entre as escolas.

Estes resultados permitem inferir que a biblioteca escolar, de acordo com os alunos, tem um papel importante na criação e desenvolvimento do gosto pela leitura; no entanto, como mostra o gráfico n.º 2, apenas 10% diz ser incentivado à leitura pela equipa da BE.

Neste estudo, constata-se que 137 alunos não respondem quando se pede a justificação quanto ao facto de considerarem que **a BE tem, ou não, um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura** [48 do 2.º ciclo (14 da escola A e 34 da B) e 89 do 3.º ciclo (44 da escola A e 45 da escola B)].

Os alunos participantes que pensam que a BE tem um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura apresentam justificações variadas. Assim, 85 alunos (39 do 2.º ciclo e 46 do 3.º ciclo) consideram que essa importância se

deve ao facto de *a BE ter muitos e variados livros*; 34 alunos (21 do 2.º ciclo e 13 do 3.º ciclo), consideram que é porque *a equipa da BE incentiva a leitura*; 18 alunos (9 do 2.º ciclo e 9 do 3.º ciclo) referem que *a BE é um lugar onde se pode ler*; 12 alunos (7 do 2.º ciclo e 5 do 3.º) dizem que é porque *a equipa da BE ajuda a aprender*; 9 alunos (3 do 2.º ciclo e 6 do 3.º) porque *dinamizam actividades divertidas*; 6 alunos do 2.º ciclo consideram que *os funcionários e os professores dão conselhos de leitura*; 4 alunos do 2.º ciclo dizem que *permitem requisitar livros para casa*; 2 alunos do 3.º ciclo acham que *a professora bibliotecária compra livros novos com frequência*.

Dos 51 alunos da amostra que respondem que a BE não tem um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura, apenas 11 do 3.º ciclo justificam esta posição. Assim, 5 alunos da escola B referem que *a funcionária não os deixa estar na BE*; 1 aluno da escola A e 2 da escola B dizem que *a BE tem poucos livros interessantes*; 1 aluno da escola A regista que *a maioria dos alunos vão à BE ver filmes e usar o computador*, outro da escola A refere que *tem em casa os livros que lê* e outro ainda da escola B diz que *não motivam muito para a leitura*.

2. OS PROFESSORES E A LEITURA

Esta segunda secção do capítulo 4 está organizada em seis subsecções: (i) Caracterização da amostra; (ii) Concepções dos professores sobre a leitura; (iii) Práticas de leitura dinamizadas pelos professores na sala de aula; (iv) Práticas de leitura na biblioteca escolar; (v) Impacto da leitura na aprendizagem; (vi) Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura.

2.1. Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 40 professores, 16 da escola A (37%) e 24 (42%) da escola B. Os professores da amostra distribuem-se por vários grupos disciplinares de acordo com o quadro n.º 19 (na página seguinte). Esta distribuição tem a ver com o grupo de recrutamento a que cada professor pertence e que os habilita a leccionar as disciplinas curriculares, neste caso dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.

Quadro n.º 19 - Grupo disciplinar dos professores participantes

Grupos disciplinares	200	210	220	230	240	260	290	300	320	330	400	420	500	510	520	550	620	Amostragem
Escola A	1	1	1	1	1	-	1	1	1	1	-	1	1	1	1	2	1	16
Escola B	1	2	2	3	4	1	1	2	-	1	2	-	3	1	-	-	1	24
Total	2	3	3	4	5	1	2	3	1	2	2	1	4	2	1	2	2	40

Os participantes leccionam as disciplinas de acordo com a distribuição do quadro n.º 20. Os docentes pertencem a quatro Departamentos Curriculares¹⁶: do Departamento de Línguas responderam 12 (30%) professores, sendo 5 da escola A e 7 da B; do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais 13 (33%), 6 da escola A e 7 da B; do Departamento de Ciências Sociais e Humanas 7 (18%), 3 da escola A e 6 da B; e, do Departamento de Expressões 8 (20%), 2 da escola A e 6 da B.

Quadro n.º 20 - Disciplinas que os professores participantes leccionam

Disciplinas que leccionam:	N.º de professores	
	Escola A	Escola B
Língua Portuguesa	2	4
Inglês	2	3
Francês	1	1
Matemática	2	5
Ciências da Natureza	-	3
Ciências Naturais	1	-
Ciências Físico-Químicas	-	1
Ciências Ambientais	1	-
Nutrição e Confeção de Alimentos	-	1
TIC	2	-
História e Geografia de Portugal	-	1
História	1	2
Geografia	1	-
Educação Moral e Religiosa Católica	1	1
Educação Visual	1	-
Educação Visual e Tecnológica	-	4
Educação Física	1	2
Formação Cívica	-	1
Área de Projecto	-	2
Estudo Acompanhado	-	1

¹⁶ Disciplinas leccionadas pelos docentes que integram os seguintes Departamentos Curriculares:

Departamento de Línguas: Língua Portuguesa, Inglês, Francês.

Departamento de Matemática e Ciências Experimentais: Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Ciências Ambientais e Nutrição e Confeção de Alimentos.

Departamento de Ciências Sociais e Humanas: História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Educação Moral Religiosa Católica.

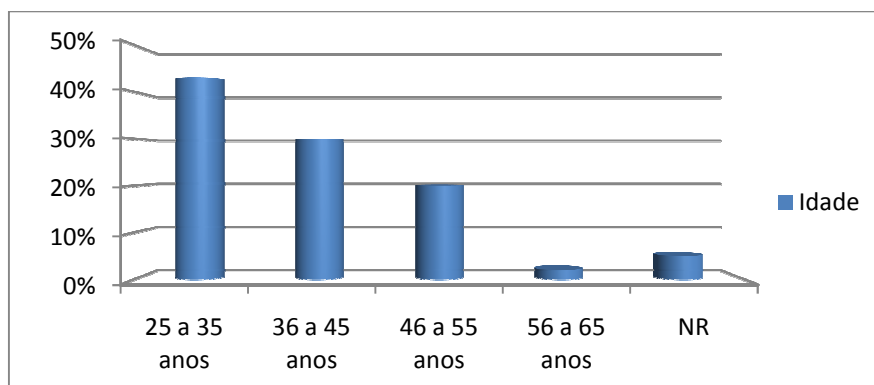
O **Departamento de Expressões:** Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual e Educação Física.

Áreas Curriculares não disciplinares: Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica.

No total da amostra 45% (18) dos professores lecciona no 2.º ciclo, 45% (18) no 3.º ciclo e 10% (4) em ambos os ciclos. Na escola A, 35% (5) lecciona no 2.º ciclo, 50% (8) no 3.º ciclo e 19% (3) em ambos os ciclos. Na escola B, 54% (13) lecciona no 2.º ciclo e 42% (10) no 3.º ciclo e 4% (1) em ambos os ciclos.

Os participantes são maioritariamente do sexo feminino 78% (31) e 22% (9) do sexo masculino. A amostra é jovem, pois cerca de 43% (17) dos respondentes encontra-se na faixa etária entre os 25 e 35 anos, 30% (12) entre 36 e 45 anos e 20% (8) tem entre 46 e 55 anos. Apenas cerca de 2% (1) tem entre 56 e 65 anos e 5% (2) não responde, de acordo com o gráfico n.º 10. Na escola A, metade dos participantes (8) tem entre 25 a 35 anos, 38% (6) entre 36 a 45 e 12% (2) entre 46 a 55 anos. Na escola B, cerca de 38% (9) tem entre 25 a 35 anos, 25 % (6) entre 36 a 45 e 46 a 55 anos, respectivamente, 4% (1) entre 56 e 65 anos e 8% (2) não responde. Em suma, a maioria dos professores por nós inquiridos tem entre 25 e 45 anos.

Gráfico n.º 10 - Distribuição dos professores por faixa etária



2.2. Concepções dos professores sobre a leitura

Quanto às **concepções dos professores sobre a leitura**, verifica-se que 70% (28) considera que a leitura: *é o processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar grafemas e deles retirar informação e construir conhecimento.* Esta concepção foi seleccionada como primeira opção¹⁷ pelos participantes, sendo quase 63% (10) dos participantes da escola A e 75% (18) da B.

Como segunda opção, 60% (24) assinala que a *leitura é compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento.* Não se verificam diferenças

¹⁷ Os participantes deveriam escolher duas opções com as quais concordavam mais, de entre seis apresentadas.

significativas entre as duas escolas, já que esta concepção foi seleccionada por 56% (9) participantes da escola A e 54% (13) da escola B. A concepção de leitura como *uma competência que, para além da descodificação gráfica, permite a compreensão, a inferência e a análise do texto* também foi assinalada por 30% (12) da amostra, 5 da escola A e 7 da escola B.

Pela análise do quadro n.º 21 (ver nota 10 em rodapé, p. 87) concluímos que os professores participantes são unânimes (100%) em considerarem que *a leitura aumenta os conhecimentos, enriquece o vocabulário e desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral*. Não se verificam diferenças entre as duas escolas nem entre os quatro Departamentos Curriculares abrangidos no estudo.

Também mais de 90% dos professores entende que *a leitura aumenta a capacidade de compreensão, favorece o desenvolvimento gramatical, ajuda a melhorar as capacidades de escrita, enriquece a cultura geral, desenvolve a imaginação e ajuda a melhorar o desempenho escolar*. As diferenças entre as escolas e os Departamentos Curriculares são pouco significativas.

Observamos, ainda, que a grande maioria, cerca de 80 % dos participantes considera que *a leitura desenvolve o raciocínio* e 75% pensa que *desenvolve a memória* e 73% acha que *a leitura ajuda a participar na sociedade*. Salienta-se que mais de 20% não tem opinião.

Quanto à ideia de que *a leitura permite ter tema de conversa* a percentagem dos professores que manifesta a sua concordância desce para 55%, semelhante à que observámos com os alunos (50%). Salienta-se também a elevada percentagem de participantes sem opinião e a posição de discordância: 4 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 2 da escola A que leccionam as disciplinas de Matemática ao 2.º ciclo e Ciências Ambientais ao CEF e 2 da escola B que leccionam as disciplinas de Matemática e Ciências, ao 2.º ciclo.

Já a grande maioria dos professores discorda das ideias de que *a leitura é uma tarefa muito difícil* (88%) e de que *se pratica, porque os professores obrigam* (83%).

Comparando as posições dos professores com as dos alunos acerca destas afirmações, verificamos que muitas são semelhantes, embora normalmente a percentagem de concordância dos professores seja mais acentuada. Destacamos algumas onde se regista uma maior diferença: *a leitura enriquece a cultura geral* em que 69% dos alunos concorda e nos professores este número aumenta para 95%; e, *a leitura é*

uma tarefa muito difícil e pratica-se, porque os professores obrigam, mais de 80% dos professores apresenta a sua discordância enquanto que apenas metade dos alunos o faz.

Quadro n.º 21 - Razões pelas quais as pessoas em geral lêem, de acordo com os professores

A leitura...	Discordância (Discordo totalmente e discordo)	Sem opinião (Nem concordo nem discordo)	Concordância (Concordo e concordo totalmente)
1. Aumenta os conhecimentos.	0	0	A 16+B 24=40 100%
2. Enriquece o vocabulário.	0	0	A 16+ B 24 = 40 100%
3. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	0	0	A 16+B 24= 40 100%
4. Aumenta a capacidade de compreensão.	0	A 2+B 2=4 10%	A 14+ B 22= 36 90%
5. Desenvolve a memória.	A 0+ B 1=1 3%	A 4+ B 5= 9 23%	A 12+ B 18= 30 75%
6. Desenvolve o raciocínio.	0	A 3+ B 5= 8 20%	A 13+ B 19= 32 80%
7. Favorece o desenvolvimento gramatical.	0	A 1+ B 0= 1 3%	A 15+ B 22= 37 93%
8. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	0	A 0+B 2= 2 5%	A 16+ B 22= 38 95%
9. Desenvolve a imaginação.	0	A 1+B 2= 3 8%	A 15+ B 21= 36 90%
10. Ajuda a participar na sociedade.	A 0+ B 1= 1 3%	A 5+B 5= 10 25%	A 11+ B 18= 29 73%
11. Enriquece a cultura geral.	A 0+ B 1= 1 3%	A 1+ B 0= 1 3%	A 15+ B 23= 38 95%
12. É uma tarefa muito difícil.	A 14+ B 21= 35 88%	A 1+B 2= 3 7%	A 1+ B 1= 2 5%
13. Pratica-se, porque os professores obrigam.	A 16+ B 17= 33 83%	A 0+ B 5= 5 13%	A 0+ B 1= 1 3%
14. Permite ter tema de conversa com os amigos.	A 2+ B 3= 5 13%	A 5+ B 8= 13 33%	A 9+ B 13= 22 55%
15. Ajuda a melhorar o desempenho escolar.	A 0+ B 1= 1 3%	A 0+ B 2= 2 5%	A 16+ B 21= 37 93%

2.3. Práticas de leitura dinamizadas pelos professores na sala de aula

A maioria dos professores, 70% (28), refere **contemplar na planificação das suas aulas actividades de leitura** enquanto que 30% (12) afirma não o fazer. Na escola A 69% (11) responderam que sim e na B 71% (17).

Na escola A, todos os participantes que integram os Departamentos de Línguas e Ciências Sociais e Humanas afirmam contemplar na planificação das suas aulas actividades de leitura. Já no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais metade não o faz (os professores que leccionam Matemática no 3.º ciclo, Ciências Ambientais e TIC). Também os 2 professores do Departamento de Expressões (que

leccionam EV (3.º ciclo) e EF do 3.º ciclo) não contemplam actividades de leitura nas suas planificações.

Na escola *B*, dos 7 professores do Departamento de Línguas, 1 (que lecciona a disciplina de Inglês no 3.º ciclo) não contempla na planificação das suas aulas actividades de leitura. No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, dos 7 professores, 3 (2 leccionam as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza e o outro Matemática ao 3.º ciclo) não contemplam igualmente actividades de leitura nas suas planificações. Também no Departamento de Ciências Sociais e Humanas dos 4 professores, 1 (que lecciona a disciplina de História ao 3.º ciclo) não planifica actividades de leitura. No Departamento de Expressões dos 6 professores, 2 (um lecciona EF e AP e outro EVT) não incluem actividades de leitura na planificação das suas aulas.

Estes resultados mostram que os professores que leccionam ao 3.º ciclo incluem menos as actividades de leitura nas suas planificações, o que parece indiciar uma menor valorização dessas actividades pelos professores desse nível de escolaridade.

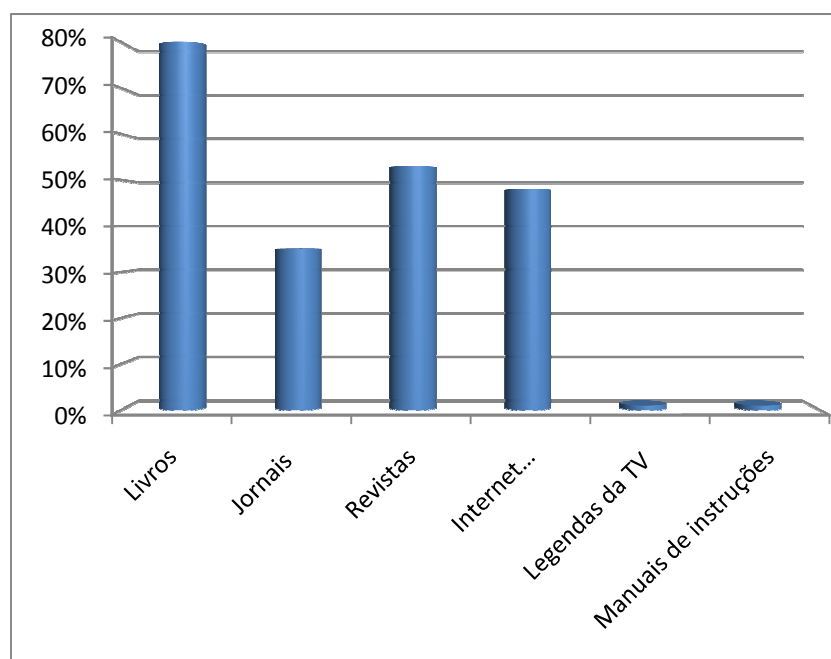
Os **tipos de leituras mais sugeridos pelos professores** são os livros, 80% (32) dos professores afirmam recomendar a sua leitura, 53% (21) as revistas, 48% (19) a internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*), 35% (14) os jornais e 1% (4) referem sugerir a leitura das legendas da TV e dos manuais de instruções (cf. gráfico n.º 11, na página seguinte).

Os livros são recomendados por 12 (100%) participantes do estudo do Departamento de Línguas das duas escolas, seguidos de 83% (10) que aconselha as revistas, 42% (5) sugere jornais e também 42% aconselha internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*). No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 9 dos 13 (69%) participantes afirmam recomendar a leitura de livros, 46% (6) aconselha as revistas e também 46% a internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*). No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 5 dos 7 (71%) participantes recomendam os livros. Também no Departamento de Expressões, 6 dos 8 participantes (75%) aconselham a leitura de livros, 5 dos 8 (63%) recomendam a leitura de revistas e a internet.

Os livros são o suporte de leitura mais sugerido pelos professores (80%) e o mais escolhido pelos alunos (67%) como podemos comprovar confrontando com o quadro n.º 10, anteriormente apresentado. Também veremos mais adiante que o livro é da preferência das professoras bibliotecárias, comparativamente com outros suportes.

Podemos inferir que a leitura em moldes tradicionais ainda prevalece, apesar dos avanços tecnológicos. No entanto, a leitura na internet também já é praticada por mais de metade dos alunos e sugerida por 48% dos professores, o que mostra o acesso mais facilitado às novas tecnologias, como já tivemos ocasião de mencionar.

Gráfico n.º 11 - Tipo de leituras que os professores costumam sugerir



De acordo com o quadro n.º 22 (na página seguinte), as **actividades de leitura mais realizadas pelos professores com os alunos** são: *Ir à biblioteca da escola com os alunos; Ler jornais e/ou revistas; Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler; e, Falar de autores de livros.* A actividade *Ler livros do Plano Nacional de Leitura* é realizada algumas vezes por 25% e muitas vezes por 18%. Também são realizadas outras actividades, embora com menor frequência: *Ler livros em conjunto; Ler o jornal da escola; Participar em blogs; Dinamizar uma biblioteca de turma; e, Ir à biblioteca municipal.*

De um modo geral, estes resultados são consonantes com os obtidos com os alunos, já atrás apresentados. Salientamos, no entanto, que 44% dos alunos afirma ler livros do PNL às vezes, 31% muitas vezes; contudo, apenas 25% dos professores diz fazê-lo às vezes e 18% muitas vezes.

Destaca-se, ainda, um maior envolvimento dos respondentes que pertencem ao Departamento de Línguas, pois assinalam que participam às vezes e muitas vezes em todas as opções de actividades, ao contrário dos professores dos outros Departamentos.

A actividade *Ir à biblioteca da escola* foi assinalada pela maioria dos inquiridos (11 dos 12 professores do Departamento de Línguas, 10 dos 13 do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 7 do de Ciências Sociais e Humanas e 8 do de Expressões); tal como a actividade *Ler jornais e/ou revistas* foi assinalada por todos os Departamentos (10 de 12 professores do Departamento de Línguas, 6 de 13 do de Matemática e Ciências Experimentais, 5 dos 7 do de Ciências Sociais e Humanas e 5 dos 8 do de Expressões). Também a actividade *Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler* foi assinalada por grande parte dos inquiridos (9 professores do Departamento de Línguas, 6 do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 5 do de Ciências Sociais e Humanas e 5 do de Expressões).

Quadro n.º 22 - Actividades de leitura que os professores mais dinamizam com os alunos

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	NR
1. Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler.	28% (11)	40% (16)	23% (9)	1% (4)
2. Ler livros em conjunto.	55% (22)	25% (10)	10% (4)	1% (4)
3. Falar de autores de livros.	40% (16)	33% (13)	15% (6)	13% (5)
4. Ir à biblioteca da escola.	8% (3)	78% (31)	13% (5)	3% (1)
5. Ir à biblioteca municipal.	75% (30)	10% (4)	0	15% (6)
6. Participar em <i>blogs</i> .	55% (22)	23% (9)	5% (2)	18% (7)
7. Dinamizar uma biblioteca de turma.	70% (28)	10% (4)	5% (2)	15% (6)
8. Ler jornais e/ou revistas.	23% (9)	55% (22)	13% (5)	1% (4)
9. Ler o jornal da escola.	50% (20)	20% (8)	15% (6)	15% (6)
10. Ler livros do Plano Nacional de Leitura.	45% (18)	25% (10)	18% (7)	13% (5)

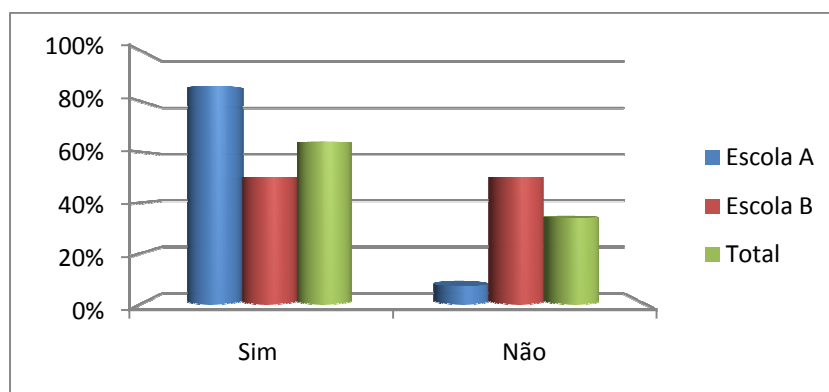
Quanto ao **incentivo e/ou acompanhamento dos alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar**, dos 32 (80%) professores que as conhecem¹⁸, 21 (64%) afirmam que o fazem, 10 (31%) não e 2 (6%) não respondem. Verificam-se algumas diferenças entre as duas escolas: na escola A, 80% (12) dos professores afirma incentivar e/ou acompanhar os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar, enquanto que na escola B a percentagem diminui para 50% (9), como se pode observar no gráfico n.º 12 (na página seguinte). Perante estes resultados, podemos observar que os professores da escola A, relativamente aos da escola B, parecem incentivar e/ou

¹⁸ Ressalva-se que 7 professores (2 da escola A e 5 da escola B) terminaram a participação no questionário por desconhecerem as actividades de promoção e animação da leitura da BE.

acompanhar mais os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar.

Nas duas escolas, são os professores do Departamento de Línguas quem mais incentivam e/ou acompanham os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela BE; na escola A, colaboram todos os 5 (100%) participantes e, na escola B, 5 dos 7 (71%). No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, na escola A, 3 dos 6 (50%) professores participam e, na escola B, 2 dos 5 (40%) professores. No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na escola A, participam 2 dos 3 (67%) participantes e, na escola B, 2 dos 4 (50%) professores. No Departamento de Expressões, na escola A, metade dos professores 1 de 2 (50%) colaboram e, na escola B, nenhum professor afirma colaborar.

Gráfico n.º 12 - Incentivo e/ou acompanhamento dos alunos para participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar



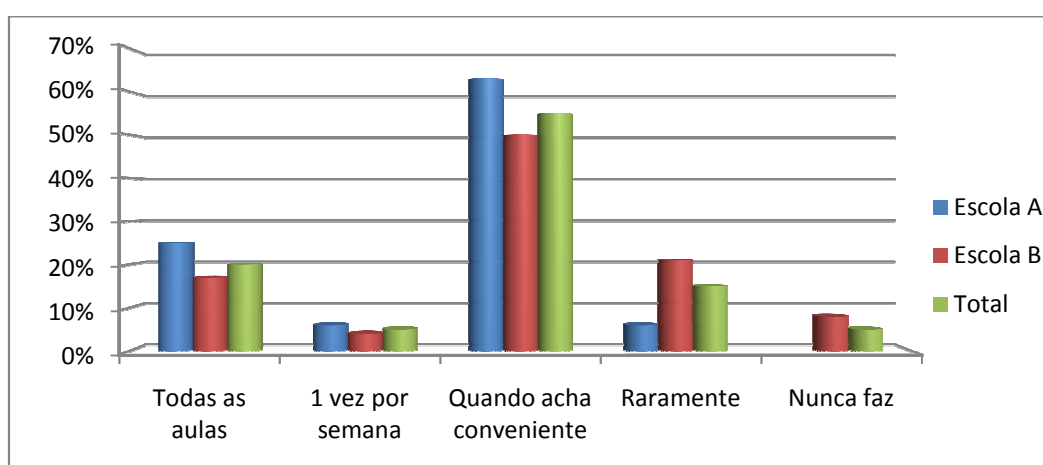
Quanto à **frequência com que os professores dinamizam a leitura**, verifica-se que mais de metade dos professores inquiridos dinamiza a leitura quando acha conveniente, cerca de um quinto dinamiza-a todos os dias, 15% dinamiza a leitura raramente e uma minoria nunca o faz (cf. gráfico n.º 13, na página seguinte). As diferenças entre as escolas não são muito significativas, embora a percentagem de professores que dinamiza a leitura com mais frequência seja superior na escola A.

Os 8 (20%) professores que afirmam dinamizar a leitura em todas as aulas pertencem aos Departamentos de Línguas (6) e de Ciências Sociais e Humanas (2). Na escola B, 2 professores afirmam nunca dinamizar actividades de leitura, um do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e outro do Departamento de Expressões. Ainda 5 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (1 da

escola A e 4 da escola B) dizem raramente dinamizar actividades de leitura. Também 1 professor de Inglês do 3.º ciclo da escola B, pertencente ao Departamento de Línguas, afirma raramente dinamizar actividades de leitura.

Podemos concluir que são sobretudo os professores dos Departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas que mais dinamizam a leitura. Também os alunos referem que as disciplinas onde mais se pratica leitura são: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, História, Língua Estrangeira e Ciências (todas pertencentes aos referidos Departamentos, excepto Ciências).

Gráfico n.º 13 - Frequência com que os professores dinamizam a leitura



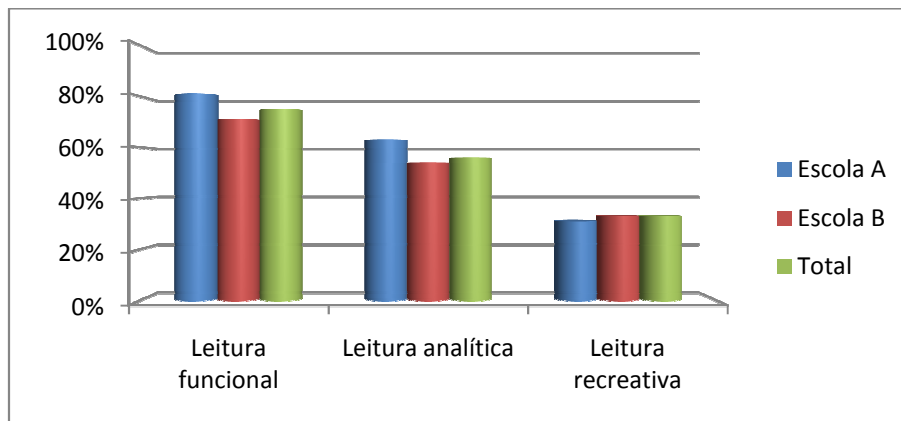
Acerca das **modalidades de leitura praticadas nas aulas com os alunos**, verifica-se, de acordo com o gráfico n.º14 (na página seguinte), que 75% (30) pratica a leitura funcional, para pesquisa de informação, 56% (23) pratica a leitura analítica, para compreender e reflectir criticamente, e 33% (13) pratica a leitura recreativa, para diversão/por prazer¹⁹.

Na escola A, os professores do Departamento de Línguas referem praticar nas suas aulas a leitura funcional, analítica e recreativa de forma equitativa (80% em cada uma das modalidades). Na escola B, no mesmo Departamento, também as opções se distribuem pelas três modalidades, embora estes professores assinalem mais a leitura analítica (86%) e recreativa (86%) do que a funcional (57%). Os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, na escola A referem praticar a leitura funcional 100% (6) e a leitura analítica 33% (2) e, na escola B, a leitura funcional 43% (3) e a analítica 43% (3). No Departamento de Expressões da escola B, 6 dos 7

¹⁹ Nesta secção do questionário, os inquiridos podiam assinalar mais do que uma opção.

professores (86%) referem praticar leitura funcional; a leitura analítica e recreativa só foi assinalada uma vez (14%). Resumindo, a leitura recreativa é quase exclusivamente praticada pelo Departamento de Línguas, em ambas as escolas.

Gráfico n.º 14 - Modalidades de leitura praticadas nas aulas com os alunos

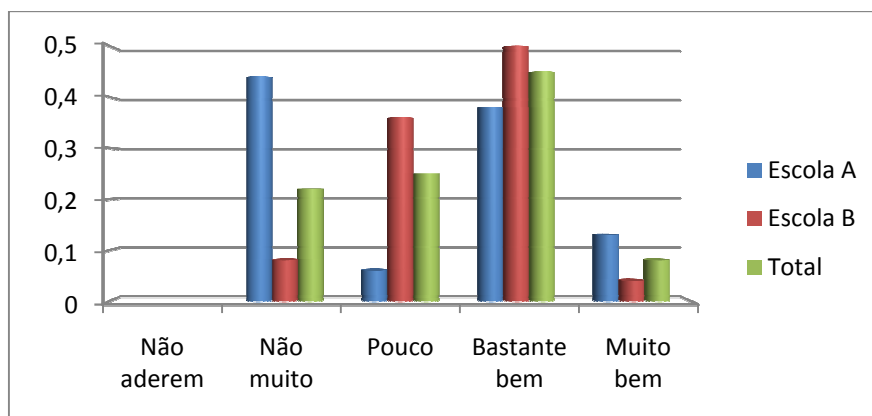


Sobre a **adesão dos alunos às actividades de leitura**, constatamos que quase metade dos professores inquiridos no nosso estudo (45%) considera que os alunos aderem *bastante bem* às actividades e 8% diz, mesmo, que aderem *muito bem*. Verificam-se algumas diferenças entre as duas escolas: na escola A, 44% (7) dos professores entende que os alunos não aderem muito às actividades enquanto que na B apenas 8% (2) tem essa opinião (cf. gráfico n.º 15, na página seguinte).

No Departamento de Línguas, dos 12 professores participantes, 7 consideram que os alunos aderem *bastante bem* às actividades de leitura, 2 *muito bem*, 1 diz que aderem *pouco* e 1 que não aderem muito. No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, dos 13 professores, 5 consideram que aderem *bastante bem*, 4 *pouco bem* e 4 *não muito*. Dos 7 professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 5 consideram *bastante bem* e *muito bem*, 1 *pouco* e outro *não muito*. Dos 8 professores do Departamento de Expressões, apenas 2 consideram que aderem *bastante bem*; os restantes consideram que aderem *pouco* e *não muito*.

Estes dados levam-nos a inferir que mais de metade dos professores considera que os alunos aderem bem às actividades de leitura, sobretudo os dos Departamentos de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas. Com uma visão mais negativa temos os professores dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões que coincidentemente são os que menos dinamizam a leitura como vimos atrás.

Gráfico n.º 15 - Adesão dos alunos às actividades de leitura, segundo os professores



2.4. Práticas de leitura na biblioteca escolar

Quanto ao **conhecimento das actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar**, verifica-se que 82% (33) dos professores afirma conhecê-las e 18% (7) não. Na escola *A*, 87% (14) dos professores conhece as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela BE e, na escola *B*, 79% (19).

Em ambas as escolas, todos (12) os professores do Departamento de Línguas conhecem as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar. No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, quase 77% (7) conhece as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela BE. No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na escola *A*, a totalidade conhece-as e na escola *B* dos 4 inquiridos, apenas três as conhecem. Nas duas escolas, dos 8 professores do Departamento de Expressões, só metade as conhece.

Dos 32 professores que afirmam conhecer as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar, apenas 20 (63%) indicam as **actividades que costumam incentivar e/ou acompanhar os alunos a participar**. Exemplificando, cerca de 70% (14) assinala a Feira do Livro, cerca de 70% (14) os Concursos de leitura, 50% (10) a Hora do Conto, 50% (10) os Encontros com Escritores, 10% (2) os Clubes de leitura.

Na escola *A*, a actividade em que os professores mais participam com os alunos é a Feira do Livro, já na escola *B* é a Hora do Conto. Por outro lado, observa-se que são sobretudo os professores do Departamento de Línguas que incentivam à participação

nas actividades de leitura da BE. Assim, na escola *A*, a totalidade destes professores participa na Feira do Livro e em Concursos de Leitura; na escola *B*, todos os professores participam na Hora do Conto e 4 dos 5 respondentes (80%) afirmam participar nos Encontros com Escritores e na Feira do Livro.

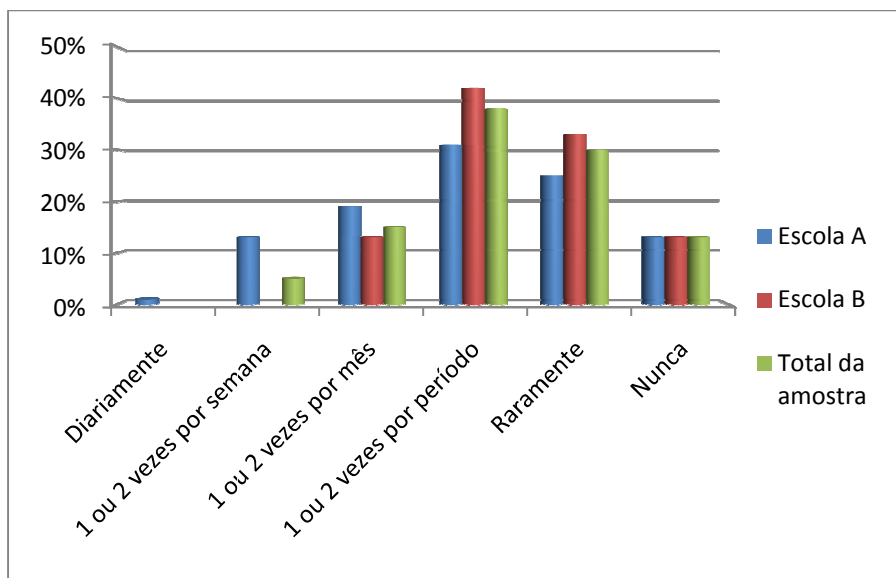
Dos 13 (33%) professores que referem não incentivar/acompanhar os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar (11 da escola *B* e 2 da escola *A*), 4 consideram que as actividades de leitura devem ser da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, 1 acha que a leitura deve ser uma actividade extracurricular, 1 refere que é uma opção metodológica, 1 considera que as turmas CEF têm dificuldade em participar nestas actividades, 1 salienta a incompatibilidade de horário e 5 não respondem.

Quanto à **frequência com que os professores usam a biblioteca escolar com os alunos, para promover a leitura**, verifica-se que 5% (2) o faz uma ou duas vezes por semana, 13% (5) uma ou duas vezes por mês, 38% (15) uma ou duas vezes por período, 33% (13) raramente e 13% (5) nunca. Os professores da escola *A* usam ligeiramente mais a biblioteca escolar para promover a leitura (cf. gráfico n.º 16).

Os professores do Departamento de Línguas são os que mais frequentam a BE com os seus alunos. Um professor refere ir à BE uma ou duas vezes por semana, 6 uma ou duas vezes por mês, 3 uma ou duas vezes por período e 2 raramente; no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, 1 participante vai uma ou duas vezes por semana, 5 vão uma ou duas vezes por mês, 3 uma ou duas vezes por período, 4 raramente e 4 nunca vão. No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, 1 frequenta a BE uma ou duas vezes por mês, 4 uma ou duas vezes por período e 2 raramente. No Departamento de Expressões, 4 frequenta-a uma ou duas vezes por período e 4 raramente.

Podemos inferir que os professores ainda não usam com muita frequência a BE para promover a leitura, pois a maioria utiliza-a com os seus alunos, sobretudo, uma ou duas vezes por período ou raramente. Este resultado é pouco concordante com os dados expressos no gráfico n.º 12, em que mais de metade dos professores (64%) diz incentivar e/ou acompanhar os seus alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela BE.

Gráfico n.º 16 - Frequência com que os professores usam a biblioteca escolar com os alunos para promover a leitura



Do total da amostra 19 (cerca de 48%) não expõem os motivos da frequência da biblioteca escolar com os seus alunos. Os restantes 21 (cerca de 53%) apresentam um número variável de motivos da frequência da BE com os alunos para promover a leitura, a saber: 2 professores dizem *para requisitar livros para ler na aula*, 1 *para participar nas actividades da biblioteca*, 1 *para orientar as pesquisas dos alunos*, 1 *para usar os livros da BE que interessam aos alunos*, 1 *para realizar trabalhos individuais e de grupo*, 1 *para motivar para a leitura na Língua Portuguesa*, 1 *para requisitar os computadores portáteis para promover a pesquisa*.

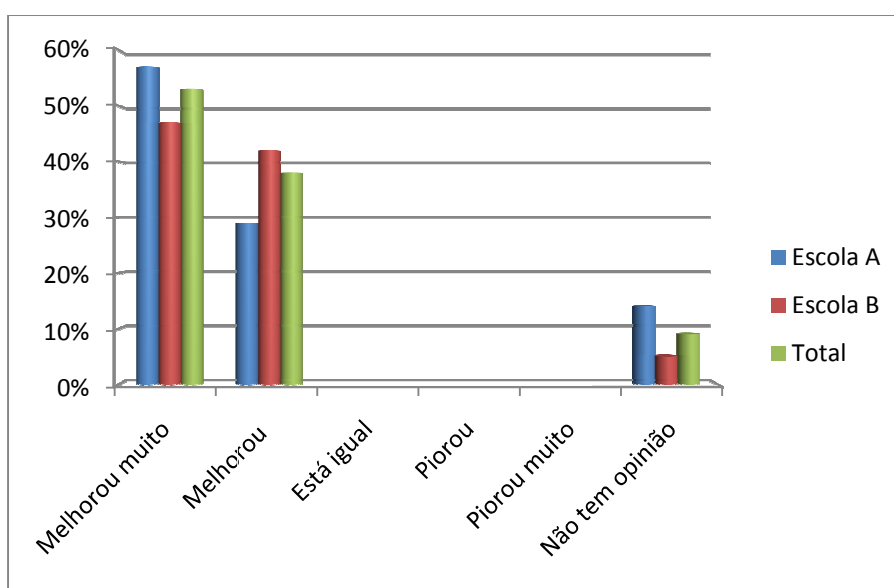
Também os que não frequentam justificam da seguinte forma: 6 professores indicam *o carácter prático da disciplina que leccionam*, 5 *a falta de tempo para o cumprimento dos programas extensos*, 2 *por não se enquadrar com o tipo de actividades desenvolvidas na sua disciplina* (Educação Visual e Tecnológica e Matemática), 1 *porque acede às fontes bibliográficas que necessita noutros locais*, 1 *porque os manuais escolares incluem obras de leitura extensiva*.

Quanto à **comparação do trabalho desenvolvido actualmente pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de alguns anos atrás**, 52% (17) considera que *melhorou muito*, 36% (12) que *melhorou* e 9% (3) não tem opinião (cf. gráfico n.º 17, na página seguinte). Podemos observar que a grande maioria dos professores considera que o trabalho *melhorou muito*, não se verificando diferenças significativas entre as duas escolas. Os professores dos quatro Departamentos

consideram que, comparando o trabalho desenvolvido agora pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de alguns anos atrás, este *melhorou muito e melhorou*.

É consensual entre os professores que o trabalho desenvolvido pela biblioteca escolar no âmbito da promoção da leitura melhorou comparativamente com o de alguns anos atrás, o que denota que tem havido um maior empenho das equipas neste domínio (com o apoio da RBE, do PNL ...).

Gráfico n.º 17 - Comparação do trabalho desenvolvido agora pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de há alguns anos atrás



Dos 33 professores respondentes, 14 (42%) não justificam a comparação do trabalho desenvolvido agora pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de há alguns anos atrás. Os restantes apresentam uma variedade de respostas, a saber: 3 professores acham que *há mais diversidade de actividades (em quantidade e qualidade)*, 3 consideram que *há mais motivação para a leitura*, 2 pensam que *a BE deixou de ser um “depósito” de livro*, 2 consideram que *as bibliotecas tornaram-se mais dinâmicas e atractivas*, 1 refere que *há mais oferta de livros*, 1 acha que *a BE é centro de actividades lúdicas e partilha de saberes*, 1 diz que *há aumento das requisições*, 1 entende que *a equipa dinâmica é promotora de trabalho rigoroso e motivador* e outro acha que *a existência de coordenadores trouxe melhorias*.

2.5. Impacto da leitura na aprendizagem

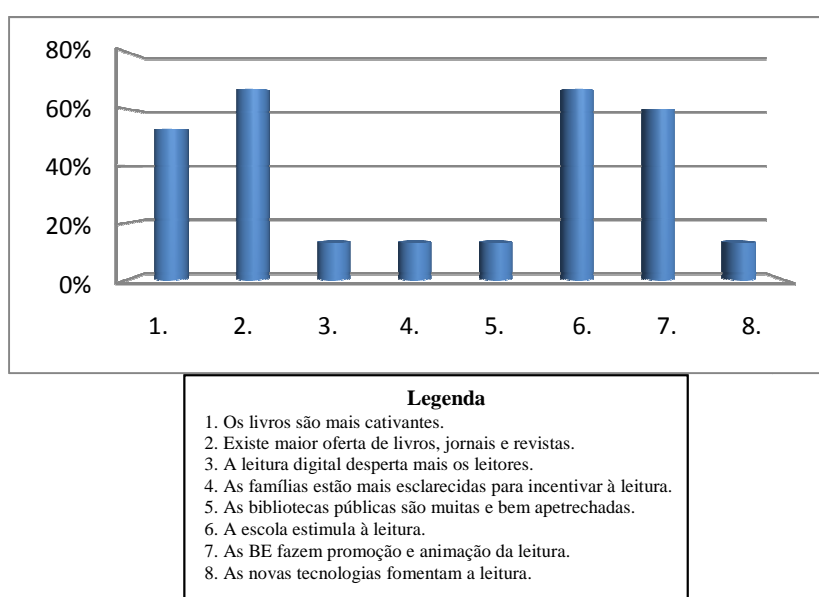
Os professores participantes, quando inquiridos sobre se **os alunos actualmente lêem mais ou menos do que há uma década atrás**, distribuíram quase de forma equitativa as suas respostas, a saber: 38% (15) considera que lêem mais, 35% (14) acha que lêem menos e 28% (11) pensa que lêem o mesmo. Na escola A, 50% (8) considera que lêem mais e 25% (4) pensa respectivamente que lêem menos e lêem o mesmo. Na escola B, 29% (7) considera que lêem mais, 42% (10) pensa que lêem menos e 29% (7) assinala que lêem o mesmo.

Salientamos que nos Departamentos de Línguas e Ciências Sociais e Humanas mais de metade dos professores (58% e 57% respectivamente) considera que os alunos actualmente lêem mais.

Dos 15 professores (8 da escola A e 7 da B) que consideram que os alunos hoje em dia lêem mais, 10 (67%) pensam que é porque *existe maior oferta de livros, jornais e revistas*; 10 (67%) acham que *a escola estimula à leitura*; 9 (60%) assinalam que é porque *as bibliotecas escolares fazem promoção e animação da leitura*; e, 8 (53%) porque *os livros são mais cativantes*, (cf. gráfico n.º 18)²⁰.

Estes resultados permitem-nos concluir que os professores reconhecem o papel da escola e da sua biblioteca escolar na formação de leitores, bem como a oferta e quantidade de livros e outros suportes de leitura.

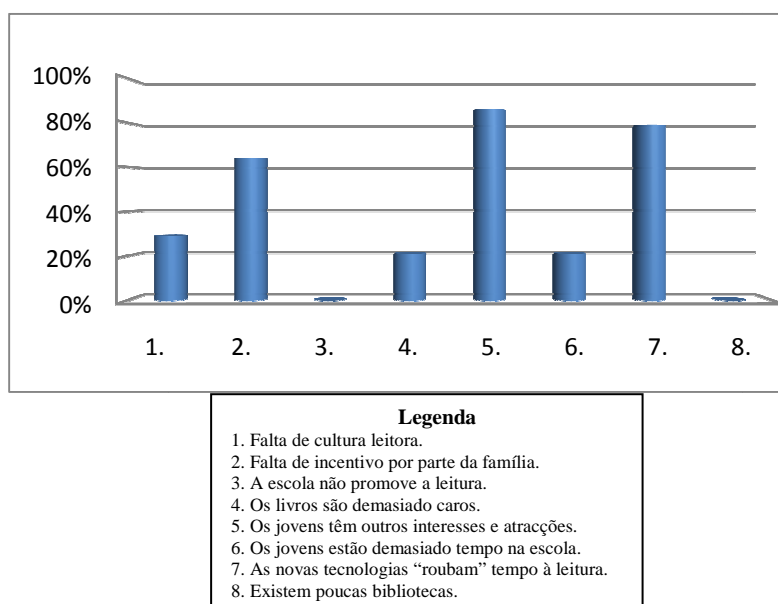
Gráfico n.º 18 - Razões que justificam a opinião que os professores inquiridos têm de que actualmente os alunos lêem mais



²⁰ Os professores inquiridos podiam escolher três opções para justificarem a sua escolha.

Dos 14 professores (4 da escola A e 10 da B) que consideram que os alunos, hoje em dia, lêem menos, 12 (86%) acham que *os jovens têm outros interesses e atrações (televisão, jogos, computador, etc.)*; 11 (79%) pensam que *é porque as novas tecnologias “roubam” tempo à leitura*; 9 (64%) dizem que *é por falta de incentivo por parte da família*; 4 (29%) assinalam que *é por falta de cultura leitora*; 3 (21%) consideram que *os livros são demasiado caros*; e, 3 (21%) pensam que *os jovens estão demasiado tempo na escola* (cf. gráfico n.º 19)²¹. Estes resultados reforçam o que dissemos atrás, pois os professores consideram que se os alunos não lêem não é pelo facto de a escola não promover a leitura nem pela falta de bibliotecas.

Gráfico n.º 19 - Razões que justificam a opinião dos professores de que actualmente os alunos lêem menos



A maioria dos professores inquiridos (82%) considera que os alunos se interessam mais pela leitura no 2.º ciclo e apenas 18% acha que são os alunos do 3.º ciclo que maior interesse manifestam por esta actividade. As diferenças entre escolas não são muito significativas, ou seja, na escola A, 87% (14) pensa que lêem mais os alunos do 2.º ciclo e, na B, 79% (19). Além disso, cerca de 13% (2) dos professores da escola A considera que são os do 3.º ciclo e, na escola B, 21% (5).

Na escola A, no Departamento de Línguas, apenas 1 professor e outro do Departamento de Ciências Sociais e Humanas consideram que os alunos do 3.º ciclo se

²¹ Também nesta questão, os professores inquiridos podiam escolher três opções para justificarem a sua escolha.

interessam mais pela leitura do que os do 2.º ciclo. Na escola *B* também 2 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e 3 professores do Departamento de Expressões consideram que os alunos que frequentam o 3.º ciclo se interessam mais pela leitura em detrimento dos do 2.º ciclo.

Sobre a **relação entre o Plano Nacional de Leitura e os hábitos de leitura dos alunos**, 75% (30) dos professores considera que o PNL veio alterar os hábitos de leitura, 12% (5) acha que não e 12% (5) não responde. Verificam-se algumas diferenças entre os professores das duas escolas; assim, na escola *A*, 94% (15) acha que o PNL está a modificar os hábitos de leitura e na *B* 63% (15); por outro lado, 6% (1) da escola *A* considera que não e na *B* 17% (4). Na escola *B*, 13% (5) dos inquiridos não respondem.

Os professores, quando questionados sobre **“em que medida o PNL veio alterar os hábitos de leitura dos alunos”** apresentam uma variedade de respostas (salienta-se que 15 (38%) professores não responderam). Assim, 5 (20%) professores indicam que o PNL permite *criar hábitos de leitura*; 5 (20%) que possibilita *ler mais livros e de forma regular*; 4 (16%) que *estimula o gosto/interesse pela leitura*; 3 (12%) que *dá a conhecer um leque variado de obras/autores*; 2 (8%) que *aumenta o número de leitores*; 2 (8%) que *incentiva a participação nas actividades de leitura propostas pela BE*. Além disso, apresentam também outras opiniões, como sejam: *desenvolve o gosto pela descoberta de livros novos*; *promove a procura de livros autonomamente*; *promove maior formação de leitura*; *fomenta a articulação dos programas curriculares com o PNL*; *incentiva a dinamização de estratégias para motivar os alunos para a leitura*; *possibilita a requisição domiciliária de uma maior diversidade de livros*.

A esmagadora maioria (85%) dos professores inquiridos considerada que **a leitura é uma competência muito essencial para a aprendizagem** e apenas 15% (6) acha que é essencial. As diferenças entre as duas escolas não são significativas. Dos seis professores que consideram a leitura apenas uma competência essencial, quatro deles pertencem ao Departamento de Expressões (1 da escola *A* e 2 da *B*) e dois ao Departamento de Matemática e Ciências Experimentais (ambos da escola *B*).

Dos 40 professores inquiridos, 10 (25%) não respondem, os restantes apresentam as razões porque consideram **a leitura uma competência muito essencial e essencial para a aprendizagem** de uma forma bastante diversificada: 9 (30%) dizem que *melhora a compreensão de conteúdos*, 6 (20%) que *desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita*, 8 (27%) que *desenvolve a aprendizagem, em termos globais*, 3

(10%) que *enriquece o vocabulário*, 3 (10%) que *desenvolve a capacidade de análise e interpretação do texto escrito*, 3 (10%) que *desenvolve o raciocínio*, 2 (7%) que *desenvolve a criatividade*, 2 (7%) que *desenvolve a memorização*, 2 (7%) que *enriquece a cultura geral*, 2 (7%) que *permite aceder ao conhecimento*, 2 (7%) *desenvolve outras competências*, 1 *desenvolve o espírito crítico*.

Sobre a importância dos **hábitos de leitura dos alunos e a sua relação com a aprendizagem** apenas 18 professores responderam (9 da escola A e 9 da B)²². Os professores que integram o Departamento de Línguas e que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa realçam sobretudo o facto de a leitura fazer parte das actividades planificadas e avaliadas da disciplina; referem, ainda, que incentivam a leitura, que dinamizam actividades de leitura (como a apresentação, pelos alunos, de livros lidos). Consideram igualmente que a leitura é uma competência específica e transversal, que melhora as competências de comunicação, promove a aprendizagem de todas as disciplinas, desenvolve a imaginação e a criatividade. Dois professores que leccionam a disciplina de Inglês salientam que a leitura estimula o raciocínio, a memória e a fluência e que enriquece o domínio da língua materna, a qual por sua vez, “facilita a aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Os professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais consideram que os hábitos de leitura permitem desenvolver a compreensão, o raciocínio e a expressão escrita e aceder à informação. O professor de TIC considera que a leitura “ajuda o ser humano a crescer intelectualmente, começando desde novo/criança a praticar o hábito da leitura” e que o domínio das novas tecnologias exige boa competência leitora: “tem de se saber ler para se poder executar a operação com sucesso e antes disso conhecer as ferramentas através dos manuais...”. Este docente ilustra a sua ideia fazendo uma citação: “Bill Gates afirmou: é claro que os meus filhos terão computadores, mas antes terão livros.”

No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, os hábitos de leitura são considerados pelos professores de História, História e Geografia de Portugal e Geografia como essenciais para a aprendizagem e para o sucesso escolar, realçando também as dificuldades demonstradas pelos alunos na compreensão e na expressão escritas, que poderiam ser minimizadas com a prática sistemática da leitura. O professor que lecciona a disciplina de Geografia refere que a leitura desenvolve o espírito crítico e

²² Relembramos que cinco professores já tinham terminado a participação no questionário.

“permite que o aluno tenha conhecimento de problemas do mundo actual que vão ser analisados nas aulas”. O docente de Educação Moral e Religiosa Católica refere utilizar a leitura de textos para reflexão crítica e resumo.

O único professor do Departamento de Expressões que respondeu lecciona as disciplinas de Educação Física e Área de Projecto; salienta que os hábitos de leitura são fundamentais na aprendizagem. Este docente refere que os alunos, ao elaborarem relatórios ou outros trabalhos escritos, têm dificuldades na expressão escrita (constata a deficiente construção de frases e os erros ortográficos), devido aos fracos hábitos de leitura que têm.

Em síntese, os professores consideram que os hábitos de leitura dos alunos sustentam a aprendizagem, desenvolvem a capacidade de compreensão e de expressão, o raciocínio, a imaginação e o espírito crítico.

A grande maioria dos professores (77%) considera que **a leitura sistemática permite uma melhoria significativa das aprendizagens da(s) disciplina(s) que lecciona** e 23% (9) acha que não. As diferenças não são muito significativas entre os professores das duas escolas: 87% (14) da escola A e 79% (19) na B consideram que a leitura permite uma melhoria das aprendizagens das suas disciplinas.

Dos quarenta participantes, 26 (65%) justificam porque consideram que a leitura sistemática permite uma melhoria significativa das aprendizagens da(s) disciplina(s) que lecciona(m), apresentando respostas variadas. Do Departamento de Línguas observamos que três professores (um que lecciona Língua Portuguesa, outro Língua Portuguesa e Francês e outro Inglês) consideram que a leitura desenvolve competências que permitem aos alunos compreender, interpretar e inferir. Um dos professores de Língua Portuguesa considera que “A leitura é uma competência a desenvolver na disciplina de Língua Portuguesa, mas transversal a todas as outras disciplinas”. Um professor, que lecciona a disciplina de Inglês, refere que “a leitura conduz ao enriquecimento vocabular e ao domínio de linguagens próprias, o que favorece as aprendizagens”; um professor de Francês salienta que “um aluno sem hábitos de leitura ocorre em erros ortográficos e de estruturas sintácticas agramaticais com maior regularidade que um aluno leitor”.

No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais dois professores (um que lecciona as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza e outro que ministra Matemática ao 3.º ciclo) consideram que os alunos com hábitos de leitura adquiridos

consolidam mais facilmente os conhecimentos e conteúdos essenciais da disciplina. Um professor que lecciona Matemática e outro Ciências Naturais pensam que a leitura melhora a interpretação dos enunciados, a compreensão e o raciocínio. Dois professores que leccionam TIC pensam que a leitura sistemática ajuda a complementar a aprendizagem, apesar de referirem a componente prática da disciplina. Dois professores de Ciências Físico-Químicas referem que “a convivência sistemática com a terminologia científica e as formas de organização de informação favorece muito as aprendizagens nas áreas das ciências” e “dado que lecciono uma disciplina que utiliza a Matemática, não é apenas a leitura que poderá desenvolver a melhoria da aprendizagem, mas também a prática da Matemática”.

No Departamento de Ciências Sociais Humanas, um professor que lecciona a disciplina de História ao 3.º ciclo não considera que a leitura sistemática permite uma melhoria significativa das aprendizagens da disciplina que lecciona por achar que é uma disciplina muito prática. Outro professor que lecciona as disciplinas de História e as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado considera que a leitura melhora as aprendizagens se “consolidada com produção escrita”. O professor que lecciona História e Geografia de Portugal entende que “a aprendizagem de História depende da capacidade de interpretação, competência que o hábito de leitura desenvolve”. Os professores que leccionam História e Geografia de Portugal, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica consideram que a leitura desenvolve a compreensão e aquisição de conhecimentos.

Dos quatro professores do Departamento de Expressões, três (um lecciona as disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto e dois Educação Física) consideram que a leitura sistemática não permite uma melhoria significativa das aprendizagens das disciplinas que leccionam, por serem disciplinas essencialmente práticas. O outro professor (que lecciona Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto) tem uma posição diferente dos seus colegas de Departamento, pois considera que a leitura “os [aos alunos] ajuda a compreender melhor o vocabulário específico e os conteúdos leccionados”.

Podemos concluir que a maioria dos professores considera que leitura ajuda a melhorar as aprendizagens das disciplinas que leccionam, pois praticando-a de forma sistemática os alunos desenvolvem competências de compreensão, expressão, raciocínio, inferência. Numa palavra, a leitura é entendida como o pilar de todas as aprendizagens.

Perante seis afirmações, relacionadas com as competências dos alunos que lêem mais, os professores assinalaram o seu grau de concordância (ver nota 9 em rodapé, p.89). De acordo com o quadro n.º 23 (na página seguinte), verificamos que a esmagadora maioria (95%) dos professores inquiridos acha que *os alunos que lêem muito escrevem correctamente*; apenas um professor discorda e outro não tem opinião. Não se verificam diferenças entre as duas escolas e os Departamentos intervenientes no nosso estudo.

Também 83% (33) dos professores inquiridos considera que *os alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos* e 80% (32) acredita que *os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares*. Não se verificam diferenças entre as duas escolas e também não se registam diferenças significativas entre os Departamentos Curriculares, apenas se salienta que: todos os professores do Departamento de Línguas concordam com as afirmações à excepção de um que não tem opinião; no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais dois professores manifestam o seu desacordo e um não tem opinião; no Departamento de Expressões verifica-se que na escola A dos dois participantes, um discorda e outro não tem opinião. Finalmente, todos os professores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas concordam com a afirmação.

A grande maioria dos professores (70%) da amostra pensa que *os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido*. Dos 7 professores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais da escola B, 5 (71%) não têm opinião. Na escola A, 4 dos 6 (67%) participantes do mesmo Departamento concordam que os leitores têm o raciocínio mais desenvolvido; por sua vez, um discorda desta ideia e outro não tem opinião. No Departamento de Línguas, na escola A, todos os participantes concordam com aquela ideia (4 concordam e 1 concorda totalmente) e, na escola B, 6 (86%) concordam totalmente e apenas 1 (14%) não tem opinião. No Departamento de Ciências Sociais e Humanas, todos concordam à excepção de um que não tem opinião. No Departamento de Expressões, 5 concordam, 2 não têm opinião e um discorda.

Metade dos participantes considera que *Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos*, e 40% (16) não tem opinião (cf. quadro n.º 23). No Departamento de Línguas, todos concordam com a afirmação, à excepção de 3 participantes que não têm opinião; no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, dos 13 participantes, 9 concordam, 2 não têm opinião e 2 discordam. Nos Departamentos de

Ciências Sociais e Humanas e de Expressões, todos concordam à exceção de um que não tem opinião, respectivamente.

Já menos de metade (45%) dos professores participantes considera que os *alunos que lêem muito são mais organizados* e 40% (16) não tem opinião. Os professores dos quatro Departamentos Curriculares têm posições semelhantes acerca da ideia de que os alunos que lêem muito são mais organizados, ou seja, dos 11 participantes do Departamento de Línguas 5 concordam com essa ideia e 6 não têm opinião; no Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, todos concordam, à exceção de 3 que não tem opinião e 2 que discordam; no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, todos concordam à exceção de um que não tem opinião; e, no Departamento de Expressões, apenas dois concordam, 5 não têm opinião e um discorda.

Quadro n.º 23 - Posição dos professores sobre as competências dos alunos que mais lêem

	Discordância (Discordo totalmente e discordo)	Sem opinião (Nem concordo nem discordo)	Concordância (Concordo e concordo totalmente)
1. Os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares.	A 1+ B 2= 3 8%	A 3+ B 2= 5 13%	A 12+ B 20= 32 80%
2. Os alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos.	A 1+ B 2= 3 8%	A 1+ B 3= 4 10%	A 14+ B 19= 33 83%
3. Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos.	A 2+ B 2= 4 10%	A 5+ B 11= 16 40%	A 9+ B 11= 20 50%
4. Os alunos que lêem muito são mais organizados.	A 2+ B 4= 6 15%	A 6+ B 10= 16 40%	A 8+ B 10= 18 45%
5. Os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido.	A 2+ B 0= 2 5%	A 2+ B 8= 10 25%	A 12 + B 16= 28 70%
6. Os alunos que lêem muito escrevem correctamente.	A 1+ B 0= 1 3%	A 0+ B 1= 1 3%	A 15+ B 23= 38 95%

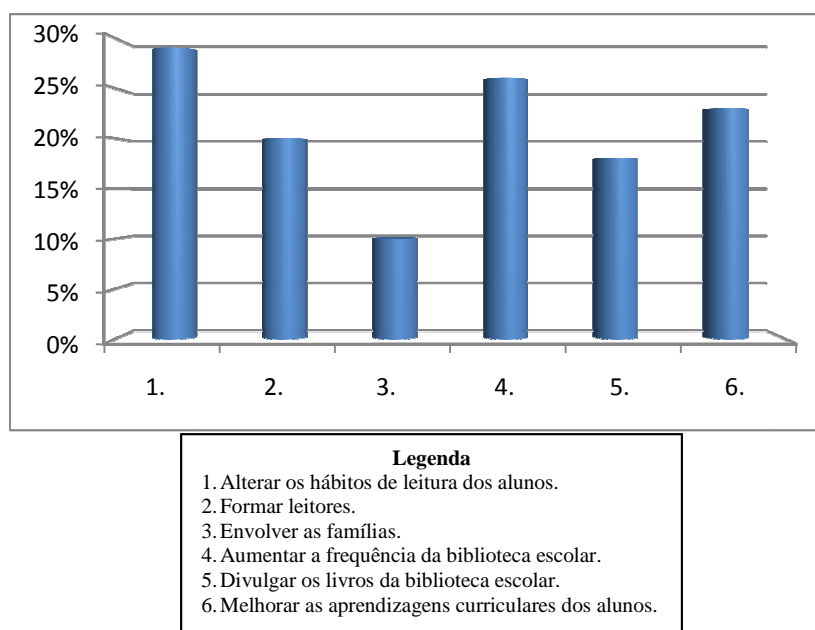
2.6. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura

Através da leitura do gráfico n.º 20 (na página seguinte), verifica-se que a maioria dos professores (cerca de 73%) considera que as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar contribuem para alterar os hábitos de leitura dos alunos, 65% para aumentar a frequência da biblioteca escolar, cerca de 58% para melhorar as aprendizagens curriculares dos alunos, 50% para formar leitores, 45% para divulgar os livros da biblioteca escolar e 25% para envolver as famílias.

Verifica-se que, em ambas as escolas, a frequência das opções: *alterar os hábitos de leitura dos alunos, formar leitores, envolver as famílias, aumentar a frequência da biblioteca escolar, divulgar os livros da biblioteca escolar, melhorar as aprendizagens curriculares dos alunos*, assinalada pelos inquiridos dos Departamentos de Línguas e de Matemática e Ciências Experimentais é exactamente a mesma na escola B e, na escola A. Na escola B, os professores dos Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões também têm frequência igual em três das opções escolhidas: *alterar os hábitos de leitura dos alunos, aumentar a frequência da biblioteca escolar e melhorar as aprendizagens curriculares dos alunos*.

Mediante estes dados, podemos inferir que os professores já conhecem a missão da BE e as suas práticas no que concerne ao domínio da leitura e, por isso, apresentam ideias consensuais.

Gráfico n.º 20- Contribuição das actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar



3. ESTUDOS DE CASO DAS PROFESSORAS BIBLIOTECÁRIAS

Os casos das duas professoras bibliotecárias, que constituem esta secção, estão organizados em cinco partes: (i) Apresentação; (ii) Concepção sobre a leitura; (iii) Práticas de leitura na biblioteca escolar; (iv) Impacto da leitura na aprendizagem; (v) Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura. Na primeira parte dá-se

a conhecer as professoras bibliotecárias e as seguintes abordam-se as suas concepções e práticas profissionais no âmbito da leitura e da aprendizagem.

3.1. A professora bibliotecária da escola A - Mariana²³

3.1.1. Apresentação

Mariana respondeu à entrevista com à vontade, revelando entusiasmo quando falou dos projectos de leitura que desenvolveu no ano lectivo de 2008/2009, notando-se que os dinamiza com gosto e dedicação. Os seus olhos brilhavam quando falava desses projectos.

A professora Mariana tem 16 anos de serviço e pertence ao Quadro da escola onde exerce funções. É professora bibliotecária (coordenadora da BE) há 4 anos e, nestes dois últimos anos, é coordenadora a tempo inteiro sem turma. Tem formação especializada, tendo realizado o Mestrado em Gestão da Informação de Bibliotecas Escolares na Universidade Aberta. A sua BE está integrada na RBE desde 2002 e o Agrupamento tem, para além da BE da escola-sede, mais duas pequenas bibliotecas escolares do 1.º ciclo que são coordenadas por ela.

3.1.2. Concepção sobre a leitura

Esta professora bibliotecária apresenta uma concepção de leitura bastante abrangente, entendendo-a como um bem essencial para a vida do ser humano em sociedade. Quando foi questionada sobre este assunto, e após alguns momentos de silêncio e de ter afirmado: “Ah! (pausa) Essa é difícil!”, expressou assim a sua concepção, recorrendo à metáfora do “caminho”:

Eu acho que a leitura é um caminho. (pausa) É um caminho que nos leva a muitos lados. É um caminho que nos leva até dentro de nós, até ao mais fundo de nós, um caminho que nos leva aos outros, que nos leva a outras vidas, a outros mundos, a outras vivências. Eu acho que a leitura se calhar é a vida, não sei.

Esta concepção de leitura ampla revela que é através da leitura que se adquire conhecimento, pois conhece-se o mundo e a si próprio. A leitura é algo tão indispensável para Mariana que esta não imagina viver sem essa forma de comunicação. Reflectindo sobre a sua ideia de leitura, colocou a si mesma uma questão que verbalizou nestes termos: “Já viste o que era se nós não pudéssemos ler? Como ficaríamos diminuídos.”

²³ Nome fictício para manter o anonimato.

3.1.3. Práticas de leitura na biblioteca escolar

A equipa da BE da escola A tem um projecto bem definido de promoção de leitura que inclui um conjunto de actividades, no sentido de criar e/ou desenvolver hábitos de leitura nos alunos que frequentam a escola, como nos foi dado a conhecer:

Nós temos um projecto como já disse de promoção de actividades ao longo do ano. Para além das que já falei, nomeadamente da “Ler+ ao colinho” e “Começar bem o dia com poesia”, tivemos concursos “À roda da leitura e dos livros” promovemos actividades de participação em espectáculos culturais e de animação para a leitura, nomeadamente através do Teatro Viriato, tivemos actividades relacionadas com datas importantes relacionadas com o livro e com a leitura.

Para Mariana, a animação da leitura é encarada como uma forma de aproximar e captar os alunos e leitores, despertando-lhes o desejo de ler e habilitando-os para a abordagem de todo o tipo de textos e para variadas situações de leitura. Na concretização de algumas actividades, nomeadamente na dinamização de concursos, a BE conta com a colaboração dos professores de Língua Portuguesa. A equipa liderada por Mariana desenvolve um projecto que inclui uma actividade de “Avaliação das competências de leitura dos alunos do Agrupamento”, em colaboração com uma Psicóloga de um Agrupamento de Escolas próximo, e com o apoio dos professores do 1.º ciclo e dos professores de Língua Portuguesa dos 2.º e 3.º ciclos²⁴. Neste contexto, realizou-se uma avaliação das competências de leitura a todos os alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, em dois momentos distintos (Novembro e Maio/Junho de 2008/2009). Com entusiasmo, descreveu assim este projecto:

No início do ano lectivo, através de instrumentos validados para o efeito, avaliámos cada um dos alunos do 1.º ciclo a partir do 2.º ano e depois do 2.º e 3.º ciclo, avaliámos os alunos ao nível da precisão, fluência e da compreensão. Depois em Maio voltámos a fazer avaliação para tentar perceber quais os progressos realizados pelos alunos ao longo do ano lectivo. Entretanto, aquando da 1.ª avaliação entregámos aos professores titulares do 1.º ciclo e aos professores de Língua Portuguesa do 2.º e 3.º ciclo os resultados da avaliação de cada aluno para eles poderem ter a noção de como é que estavam os seus alunos e poderem implementar estratégias no sentido de as minimizarem, inclusivamente a equipa da BE facultou a esses professores alguns documentos com estratégias para desenvolvimento de competências de leitura, no final foi entregue a cada um dos professores um gráfico com a evolução de cada aluno destes três níveis. A actividade foi muito enriquecedora, pareceu-nos muito interessante.

Também a propósito da avaliação das competências de leitura, a professora bibliotecária, a equipa da BE e a psicóloga do Agrupamento, com quem trabalharam, organizaram um encontro formativo para os professores, aberto ao exterior, com a

²⁴ Em conjunto, aplicaram a prova de compreensão da leitura ECL2 (Evaluación de la Comprensión Lectora, nivel 2.), de acordo com as indicações fornecidas pela BE.

participação de especialistas nesta área, das Universidades do Minho e de Coimbra; a iniciativa intitulou-se *Formar Crianças Leitoras: instrumentos e estratégias*.

A escola A foi seleccionada, no ano lectivo 2008/2009, pelo PNL para integrar o projecto “aLeR+”, por práticas comprovadas de promoção da leitura. No Projecto de promoção da leitura “aLeR+ ... para SeR+”, da iniciativa da BE e coordenado por uma equipa que integra os diferentes níveis de ensino do Agrupamento e o órgão de gestão, desenvolveu-se um conjunto de acções para promover nos alunos o gosto pela leitura, em articulação com diferentes departamentos, tais como:

- *Leitura orientada na sala de aula*, em articulação com o grupo de Língua Portuguesa;
- Concurso *À descoberta de ...* (concurso anual à roda dos livros e da leitura), no qual se inscreveram 48 alunos,
- *Começar bem o dia... com poesia!*, que envolveu todas as turmas da escola e professores de todos os departamentos;
- *Li ... e gostei*, uma iniciativa de partilha de leituras entre os alunos;
- *Concurso Nacional de Leitura*, que envolveu 48 alunos do 3.º ciclo;
- *Certificado de Melhor Leitor* (a alunos, professores, encarregados de educação e auxiliares da acção educativa);
- *Autor do mês*, em colaboração com professores de Língua Portuguesa.

Para além destas iniciativas que se dinamizam ao longo do ano lectivo, também realizaram um conjunto de outras actividades esporádicas:

- *Comemoração de efemérides* relacionadas com o livro e com a leitura, em articulação com professores de Língua Portuguesa (Dia Mundial da Poesia, Dia Internacional do Livro Infantil, ...);
- *A minha sala tem um patrono!*, em articulação com os professores de Área de Projecto; trabalho realizado ao longo de dois períodos, no qual participaram todas as turmas dos 2.º e 3.º ciclos;
- *Encontro com a poetisa Filipa Duarte*, numa sessão sobre “O Amor na Poesia” (celebração do Dia de S. Valentim) para os alunos do 9.º ano;
- *Semana da Leitura* em todo o Agrupamento. Neste âmbito, entre outras actividades foram realizadas as seguintes: Feira do Livro; Concurso: *Livros com eles ... e com elas!*, junto de todas as turmas do 6.º ano; visualização do filme “No dia em que vieram prender o livro”; “Conversas com leitoras”, envolvendo os Auxiliares de Acção Educativa; Concurso *Gosto de ler, porque.../ Ler é...;*
- Participação dos alunos do 7.º e 8.º anos no espectáculo interactivo de promoção da leitura “O livro Mágico”, no Teatro Viriato, em Viseu;
- Desfile de Carnaval alusivo a temas relacionados com livros e leituras, em articulação com a Associação de Estudantes;
- *Oferta de marcadores de livros* realizados pelos alunos em Educação Visual, em colaboração com a BE, no Natal.

Esta vasta enumeração de actividades promotoras de leitura mostra que a biblioteca da escola A tem tido um papel interventivo para motivar e fidelizar leitores.

Estas actividades de leitura não são apenas momentos de prazer esporádicos, mas a “festa da leitura” é feita de forma regular e estruturada. Este facto é reconhecido no Relatório de Avaliação Externa da escola (IGE, 2009) onde se pode ler: “Também a poesia, através de projectos que irradiam da biblioteca, é uma dimensão bastante trabalhada no agrupamento.”

Mariana, em conjunto com a equipa da biblioteca, procura envolver a família na promoção de hábitos de leitura, embora reconheça as dificuldades em ter a sua colaboração, pois existem constrangimentos relacionados com os horários de trabalho dos pais. Estes colaboram quando solicitados, sobretudo nas comemorações especiais como sejam a Semana da Leitura. Também procuram envolvê-los através de entrevistas sobre as actividades realizadas. Neste sentido, explica: “Ainda este ano, em articulação com uma professora, os alunos do 2.º ciclo fizeram uma entrevista aos pais para saberem quais eram os seus hábitos de leitura, mas o envolvimento tem sido sobretudo ao nível do pré-escolar.” E acrescenta ainda:

Este ano tentámos, através do Director de Turma, fazer perceber aos pais que a leitura é muito importante e que deviam não só estimular hábitos de leitura aos seus educandos, mas eles próprios deviam dar o exemplo de bons leitores, para que os filhos pudessem perceber que nós não estamos a tentar obrigá-los a nada, mas apenas que eles descubram algo de muito valioso que é a leitura.

Parece-nos interessante que desenvolvam iniciativas que estendam a promoção da leitura até à família, neste caso, os pais a serem incentivados para a leitura através dos seus filhos. Podemos verificar que BE tem um papel crucial na criação de hábitos de leitura, tanto na dentro como fora da escola. Neste sentido, Mariana acredita que também o PNL tem contribuído de forma positiva para a alteração dos hábitos de leitura, pois refere:

Eu creio que sim, pelo menos ao nível da leitura de obras integrais que se faz na escola que não era um hábito tão regular quanto isso. A leitura de extractos era mais vulgar, a nível do 2.º e 3.º ciclos tínhamos sempre as leituras de obras integrais. No 1.º ciclo acho que se notou uma diferença muito grande, porque os alunos passaram a ler livros de forma inteira e de forma integral. Acho que isso foi importante.

A BE planifica e faz gestão dos pacotes de livros relativos à leitura orientada do PNL, de modo a assegurar que os livros adquiridos, sob proposta dos professores de Língua Portuguesa e professores titulares do 1.º ciclo, possam ser utilizados nas suas práticas. As actividades no 1.º ciclo são dinamizadas no Estudo Acompanhado e no Apoio ao Estudo; no 2.º e 3.º ciclos são realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Apesar desta diversidade de actividades de promoção e animação da leitura, Mariana apresenta alguns constrangimentos quanto à sua concretização. Depois de alguns sorrisos e de uma pequena pausa explicou o que acontece quando realizam actividades que ocupam tempos lectivos: “os professores ficam muito preocupados porque não conseguem ministrar os conteúdos que têm no programa, temos naturalmente professores que não são bons leitores e não lêem e não podem passar essa mensagem do prazer de ler aos seus alunos.” Esta justificação é coincidente com a apresentada por alguns professores, para a reduzida frequência de utilização da biblioteca escolar com os alunos para a promoção da leitura, como antes já mencionámos.

Segundo Mariana, outro constrangimento relaciona-se com a dificuldade em envolver os alunos do 3.º ciclo. Diz a este respeito:

O próprio facto do 3.º ciclo ter alunos na faixa etária e a viverem um tempo muito problemático como é a adolescência faz com que seja muito mais difícil agarrar estes alunos para actividades que se relacionem com a promoção da leitura. A falta de verbas para adquirir tudo o que gostaríamos de adquirir em termos de novidades, entre outras coisas.

Efectivamente, os alunos do 3.º ciclo participam pouco nas actividades de leitura da BE, pois apenas 27% dizem participar (cf. quadro n.º 15).

A Mariana procura fazer a promoção e animação da leitura, com o objectivo de criar e/ou desenvolver hábitos de leitura e, para isso, tem um plano estruturado com um vasto conjunto de actividades conforme aqui demos conta. Atrair e manter leitores é uma preocupação constante desta líder da equipa da BE, cujo trabalho, reconhecido, é, quanto a nós, um exemplo a reter.

3.1.4. Impacto da leitura na aprendizagem

Mariana considera que os hábitos de leitura são importantes para a aprendizagem das várias disciplinas, pois considera que: “A leitura é transversal a todas as disciplinas, portanto se o aluno tiver competências de leitura desenvolvidas, naturalmente terá facilidade na aquisição dos diferentes conteúdos que são ministrados nas diferentes disciplinas”. Acrescenta, ainda, que essa correlação entre hábitos de leitura e aprendizagem não é visível de forma mais notória em algumas disciplinas, mas verifica-se em todas as aprendizagens: “Penso que não há nenhuma disciplina específica para isso acontecer. Quem tiver desenvolvidas as competências de leitura terá sempre, penso eu, mais facilidade em aprender, o que quer que seja”. Baseia esta

sua opinião na reflexão que faz sobre a sua experiência enquanto professora ao afirmar: “normalmente os miúdos que lêem mais, são miúdos com facilidade de aprendizagem, porque têm muitas facilidades ao nível da compreensão, da interpretação. Normalmente são alunos com facilidade a nível da aquisição de conhecimentos”. Mariana é ainda mais categórica a propósito da relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem ao salientar que: “Não há aprendizagem sem leitura, à partida (pausa). A leitura é sempre o trampolim para aprender, penso eu (pausa). Eu penso que sem boas competências de leitura desenvolvidas não é possível um aluno ter sucesso nas diferentes aprendizagens”. Para esta professora bibliotecária, os alunos que não têm as competências de leitura desenvolvidas manifestam dificuldades de compreensão e consequentemente problemas de aquisição de conhecimentos e de aprendizagem em geral:

Os alunos que não desenvolveram essas competências, nós apercebemo-nos que são alunos com dificuldades. Embora eu não tenha turma já há 3 anos, nós apercebemo-nos que alunos com dificuldades ao nível da leitura, da compreensão, na fluência, normalmente são alunos que têm dificuldades na aquisição dos conhecimentos das diferentes disciplinas.

Acerca da evolução dos hábitos de leitura dos alunos quando transitam do 2.º para o 3.º ciclo, Mariana, apoiada na sua experiência profissional de professora bibliotecária, considera que os alunos do 2.º ciclo lêem mais do que os do 3.º ciclo:

Os alunos do 2.º ciclo lêem muito, e depois à medida que vão avançando no 3.º ciclo vão lendo cada vez menos. Há, no entanto, alunos que continuam a ser bons leitores independentemente do ciclo onde estão, mas há na minha opinião muitos mais alunos do 2.º ciclo, pelo menos é o que verifico lá na nossa biblioteca, há muitos alunos do 2.º ciclo a fazer requisição domiciliária e depois no 7.º há alguns, no 8.º há muito menos e no 9.º ainda voltam alguns. Mas nota-se realmente um decréscimo muito grande.

A justificação que Mariana avança para este facto, que surge depois de alguma hesitação na resposta, prende-se com a diversificação dos interesses dos alunos desta fase etária e igualmente com a escassez de livros que despertem o interesse dos adolescentes:

Eu não sei (pausa). Terá a ver com a faixa etária em que se encontram (pausa). Há um conjunto de coisas interessantes para fazer e para ocupar o tempo, às vezes isso reflecte-se no tempo que se dedica à leitura, também terá a ver com hábitos de leitura que não foram consolidados, há alguns alunos que foram lendo, mas como não eram grandes leitores e nessa altura é mais fácil deixarem de o ser. Depois não sei se não terá ver com a oferta de livros para essas idades. Já me tenho questionado, pois há ali uma faixa etária em que os miúdos já quase não são adolescentes, mas também ainda não são adultos. Os livros para adolescentes já acham muito infantis, os livros para adultos também ainda não são bem para eles (pausa). Acho que são vários factores juntos.

A professora Mariana acredita que a leitura não vai perder importância com o domínio das novas tecnologias, pois os alunos lêem muito, “lêem muitas mensagens

dos amigos, lêem muitos *blogs*, muita informação na internet, vão a muitos lados.” Esta afirmação é confirmada, sobretudo com o uso da internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*) por 57% dos alunos e recomendada por quase metade da amostra dos professores participantes (48%), como podemos observar atrás.

Neste sentido, considera que: “Eles lêem, não lêem tanto aquilo que entendemos por leitura literária. Isso não lerão tanto. Eu creio que as novas tecnologias só poderão ser adjuvantes da leitura, até porque temos agora a possibilidade de ler livros através da internet, os *e-books* e tantas outras coisas.”

Pensa também que os *e-books* cativam os leitores, sobretudo os mais jovens. No entanto, confessa que este não é um suporte que a cative, pois afirma:

Embora eu por exemplo me seja muito difícil, a distância que há entre os nossos olhos e o que está depois. O ecrã é ainda um obstáculo entre nós. Não conseguimos palpar e cheirar e tocar. A leitura é um momento de afecto entre nós e um objecto que se chama livro. E não poder tocar, não poder cheirar, não poder abraçar acho que é redutor, na minha opinião. Mas acho que as novas tecnologias só podem ajudar por conjunto de formas que se calhar que vamos todos descobrir. Mas só podem ajudar.

Através dos dados recolhidos pelos questionários também verificamos, como já referimos atrás, que 67% dos alunos continuam a privilegiar o livro como suporte de leitura; no entanto, 57% dos alunos já usa internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*...). Também os professores, na sua maioria (80%) sugere a leitura de livros e menos de metade (48%) a internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mail*).

Os dados estatísticos fornecidos por Mariana mostram que a sua BE tem um plano sistemático de promoção da leitura. A BE incentivou o empréstimo domiciliário²⁵ aos alunos, mediante propostas concretas em função dos seus gostos e interesses, embora, como a seguir se explana, não se tenham obtido melhores resultados do que no ano lectivo anterior, no que diz respeito a este público-alvo²⁶. No ano lectivo a que se reporta este estudo, a BE registou um grande investimento na promoção da leitura domiciliária do pré-escolar e do 1.º ciclo, através do projecto “Vai e vem”, “Ler+ ao colinho”. A partir da auscultação dos alunos de todos os ciclos (por amostragem)

²⁵ No ano lectivo de 2008/2009, registaram-se 1178 requisições para leitura domiciliária (869 de alunos, 246 de professores, 46 de auxiliares da acção educativa e 17 de encarregados de educação).

²⁶ Em relação ao ano lectivo anterior, a percentagem de alunos utilizadores do serviço de empréstimo sofreu uma ligeira diminuição (ano lectivo 2007/08=76%; ano lectivo 2008/09=72%), registando-se também um menor número médio de livros requisitados pelos alunos em relação ao ano lectivo anterior (ano lectivo 2007/08= 5,7; ano lectivo 2008/09= 4,6).

Refira-se que são os alunos do 3.º ciclo aqueles que requisitaram menos livros ao longo do ano lectivo. Há duas turmas PCA e três turmas CEF na escola (e menor número de alunos nas turmas ditas regulares) que não foram utilizadores, na sua maioria, do serviço de empréstimo domiciliário.

aquando da realização da Política de Desenvolvimento da Coleção, foi possível identificar áreas da literatura juvenil do interesse dos utilizadores e deficitárias na colecção da BE e fazer aquisições neste sentido.

Segundo Mariana, a equipa da BE também sugeriu, para serem abordados nas disciplinas de Matemática e em Formação Cívica, livros de ficção infanto-juvenil (que, de alguma forma, abordam questões relacionadas com aquelas disciplinas). Também por sugestão da equipa, em Conselho Pedagógico, Mariana conta que a BE foi utilizada frequentemente em momentos de Ocupação de Tempos Lectivos (quando não havia plano de trabalho deixado pelo professor), para leitura informal (em materiais impressos, mas sobretudo em ambientes digitais).

Mariana, sustentada no questionário aplicado no âmbito do processo de auto-avaliação da BE²⁷, asseverou que os alunos dos 2.º e 3.º ciclos vão à BE para ler uma ou duas vezes por semana (54%), todos os dias (27%) ou muito raramente e de forma irregular (12%)²⁸. Os alunos utilizam a BE nas actividades de leitura sobretudo nos intervalos (54%), sozinhos (38%), com o professor (35%) ou em actividades que a BE organiza (31%). A periodicidade com que os alunos requisitam livros para ler é variável: os alunos afirmam requisitar livros para ler uma ou duas vezes por período (27%), uma ou duas vezes por mês (23%), uma ou duas vezes por semana (15%); regista-se que 15% dos alunos apenas requisita livros para ler raramente e de forma irregular e que 8% nunca requisita livros para ler. Os livros são requisitados pelos alunos durante o período de aulas (81%) ou nas férias do Natal e da Páscoa (12%).

Mariana deu a conhecer que da totalidade dos 2453 documentos requisitados para a sala de aula, uma percentagem engloba os “pacotes” de livros no âmbito do PNL, para leitura orientada. Os restantes destinaram-se a apoiar a abordagem dos conteúdos curriculares.

3.1.5. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura

A professora bibliotecária da escola A revela uma grande sensibilidade e consciência da importância da promoção e animação da leitura. Daí que tenha feito uma aposta grande nesta área, tal como reconhece:

²⁷ Questionário da responsabilidade da RBE aplicado a 10% dos alunos da escola.

²⁸ Estes valores são superiores aos obtidos no nosso estudo, relativos à escola A, pois 8% (26) refere que não foi nenhuma vez à biblioteca da escola, 23% (80) foi uma a duas vezes, 20% (69) foram três a quatro vezes, 47% (162) foram cinco ou mais vezes.

A BE é muito importante para a promoção da leitura numa escola e cabe ao coordenador, pelo menos eu tenho feito isso, nestes últimos anos, conceber e implementar actividades que possam de alguma forma ajudar a despertar o gosto pela leitura e a consolidar hábitos de leitura. Projectos e actividades em articulação com os professores ou não, no sentido de mostrar aos alunos que ler é de facto um prazer. Não queremos impor, mas queremos ajudar a que eles o descubram.

Esta última frase vai ao encontro das ideias de alguns autores que concebem que a leitura não se impõe, oferece-se (Morrow, 1985; Bastos, 1999; Sobrino *et al*, 2000 Pennac, 2001).

A BE tem contribuído para a formação de leitores da escola e do agrupamento, através do projecto de leitura que está a ser implementado:

O projecto de promoção da leitura parte da BE, foi concebido a partir da biblioteca, envolve não só os vários níveis de ensino do agrupamento como também os vários professores das diferentes áreas curriculares ao nível do 3.º ciclo e é inclusivamente um dos objectivos presente no nosso Projecto Educativo.

De acordo com o entendimento de Mariana, a biblioteca, enquanto “motor” da escola, está a desempenhar um papel fundamental na promoção da leitura:

A biblioteca no fundo consegue congrega essas vontades todas e reunir esses actores todos ao serviço da promoção da leitura, realizando actividades em parceria com os diferentes níveis de ensino, envolvendo-os noutras actividades. Portanto, acho que tem tido um papel importante. Essencial até.

Também reconhece que os professores têm tido um papel importante na promoção da leitura. Neste sentido, explica:

[...] há professores que naturalmente pela disciplina que leccionam, no caso da disciplina de Língua Portuguesa, têm uma responsabilidade acrescida, mas no nosso agrupamento temos tido, felizmente, a experiência de ver outros professores de outras áreas que não do Departamento de Línguas envolverem-se na realização de actividades de promoção da leitura e, portanto, eu creio que todos os professores têm colaborado.

Estas afirmações podem ser confirmadas com o facto de, na sua escola (A), a esmagadora maioria dos professores (87%) conhecer as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela BE e ainda porque 80% dos professores afirma incentivar e/ou acompanhar os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar (sobretudo os professores do Departamento de Línguas, dos 5 participantes neste estudo todos o fazem).

Mariana reconhece que os professores são modelos de leitores para os alunos: “Temos tentado que todos os professores sejam exemplos de bons leitores, para que depois possam passar esse exemplo aos alunos, mas é evidente que uns são melhores leitores que outros, mas todos têm tido essa preocupação”. Relembramos que a atitude

do professor perante a leitura e enquanto modelo de leitor é fundamental para fomentar o seu gosto, (Sobrinho *et al*, 2000; Linuesa, 2007; Silva, 2007; Mata, 2008).

Para Mariana, a leitura é uma competência transversal que deve ser desenvolvida por todos os professores e não apenas da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, tal como concebem Quintanal (2003) ou Martins e Sá (2008), entre outros autores. Nesta linha de pensamento, procura envolver todos os professores nas actividades de leitura:

[...] temos por exemplo uma actividade que se chama «Começar o dia com poesia» que envolve 37 dos 50 professores do Agrupamento das diferentes áreas curriculares e outras actividades que envolvem outros. Temos tentado envolver todos os professores não só os de Língua Portuguesa, mas os das diferentes áreas nesta questão importante da promoção da leitura.

Para além dos professores, também as famílias têm sido envolvidas por Mariana e a sua equipa de modo a terem um papel activo na promoção da leitura, sobretudo ao nível dos encarregados de educação das crianças do pré-escolar, conforme relata:

[...] temos experiência apenas de colaboração com o pré-escolar. Os pais colaboram numa actividade que se chama “Ler+ ao colinho” que consiste no seguinte: os pais responsabilizaram-se no início do ano lectivo, pela leitura de histórias aos seus filhos. Os meninos levam todas as semanas um livro para casa e os pais ou familiares mais próximos da criança (no caso dos pais não estarem) vão lendo o livro ao longo dos dias que têm o livro disponível para estar com ele em casa e não só a totalidade dos pais se comprometeu a fazê-lo como no final a avaliação da actividade por parte dos pais foi muito positiva, pelo que em princípio iremos continuá-la.

Mariana reconhece que à medida que as crianças avançam nos níveis de escolaridade é mais difícil envolver os pais e justifica: “Nos outros níveis, no 1.º ciclo já se verifica que há menos envolvimento, talvez pelo facto de saberem ler e terem alguma autonomia [...]”. É com um brilho nos olhos que confessa que os pais começam a ler livros requisitados na BE, ao contrário do que se registou nos anos anteriores em que não houve qualquer requisição:

Este ano tivemos também a alegria de ver alguns pais fazerem requisição domiciliária de livros quer indo à escola quer através dos seus educandos. Foi uma alegria para a equipa da biblioteca porque no ano passado não tivemos essa situação. Este ano tivemos alguns pais não foram muitos, mas cerca de uma dezena de pais que leram e levaram livros através dos seus filhos.

Esta mudança de atitude por parte dos pais talvez se deva ao facto de serem envolvidos nas actividades de promoção de leitura.

3.2. A professora bibliotecária da escola B - Sofia²⁹

3.2.1. Apresentação

Sofia revelou-se durante o encontro para a entrevista bastante descontraída, com um sorriso aberto e privilegiou um registo de informalidade. Sofia tem quase 22 anos de serviço e pertence ao Quadro da escola. É professora bibliotecária (coordenadora da BE) há 17 anos, tendo começado por ser directora de instalações. No ano lectivo 2008/09 foi professora bibliotecária a tempo inteiro, embora tenha optado por leccionar numa turma. Não tem formação especializada na área das bibliotecas escolares, apesar de ter feito alguma formação (não creditada) ao longo da carreira. A BE que coordena está integrada na RBE desde 2004/2005 e o seu Agrupamento não tem mais nenhuma BE.

3.2.2. Concepção sobre a leitura

Sofia considera a leitura uma actividade difícil de descrever, embora adiante que se trata de uma acção íntima e uma fonte de prazer. Quando questionada, depois de uma breve pausa e alguns sorrisos, respondeu:

Ler é prazer. Para mim ler é uma actividade tão íntima que seria impossível ler no computador, ler é uma actividade tão íntima que me dá tanto prazer que é impossível descrever. As coisas que gostamos muito são difíceis de descrever, é como um gelado da *Häagen-Dazs*, não sei descrever o paladar daquilo e gosto tanto e faz-me tão bem, não sei (pausa). Ler é básico, seria exagerar que é como comer e beber, mas é de facto básico, não consigo ver a minha vida sem ler, pelo prazer da leitura recreativa, pelo prazer que me dá.

Esta concepção identifica a leitura também como um acto de prazer, mais ainda uma experiência lúdica, uma espécie de passatempo que conduzirá à satisfação intelectual do leitor, tal como é sustentado por alguns autores, como por exemplo, Manzano (1988) e Sobrino *et al* (2000). Neste sentido, especifica que para si ler é:

[...] uma actividade muito intimista, é de facto uma actividade que se pode promover, desenvolver, não sei se se pode falar em motivação, porque ler é algo que se descobre e é um acto de paixão e tem a ver muito com aquilo que nós somos. É um clique qualquer que nos dá e que nós fazemos.

Sofia considera ainda que ler “[...] é conhecer novas coisas, é aprender, é construir, é daí que vem a informação.” No mesmo sentido, entende que a leitura funcional e recreativa pode ser promovida para que os alunos adquiram hábitos de leitura.

²⁹ Nome também fictício para manter o anonimato.

3.2.3. Práticas de leitura na biblioteca escolar

Sofia nomeia algumas actividades de promoção de leitura dinamizadas pela equipa da sua BE, tais como:

[...] manteve-se o PNL no âmbito da Língua Portuguesa e do Estudo Acompanhado, só no 2.º ciclo. Na Semana da Leitura fizemos um concurso de escrita criativa com um suporte visual, pedimos aos alunos de todos os níveis, 1.º, 2.º e 3.º ciclo que elaborassem um pequeno texto de 10 linhas sobre suportes de imagens que nós facultámos e depois premiámos. Saíram coisas engraçadas, temos a Hora do Conto (pré, 1.º, 2.º e 3.º) dinamizado pela equipa e no 2.º ciclo como já disse por uma turma dos CEF. Este último projecto foi uma mais-valia, pois são alunos que à partida não gostam de ler, era vê-los nervosos no palco e a gaguejar. Mas que fizeram um bom trabalho. Fizeram 5 sessões. A Caça ao Livro que é um excerto afixado mensalmente e os alunos têm que encontrar o livro, o autor e a página e depois no final do ano quem mais tiver acertado tem direito a um prémio. No final do ano fizemos também leituras entre turmas, alunos e professores foram ler a outras turmas. A Feira do Livro também penso que será, nós participámos com o Departamento de Línguas, e foi tudo. Como projectos de leitura a serem desenvolvidos, tirando o PNL, não temos mais nenhum projecto.

Esta professora bibliotecária facultou dados sobre algumas daquelas actividades realizadas pela equipa da BE:

- Concurso: *Caça ao livro* - exposição, mensal, de dois excertos de obras diferentes, para que os alunos descobrissem a obra e o autor. Foram premiados os alunos que mais vezes descobriram. Esta actividade envolveu 40 alunos do 2.º ciclo e 9 do 3.º ciclo.
- *Concurso de escrita criativa* - redacção de texto sobre o livro, a partir de imagens, envolvendo 64 alunos do 2º ciclo e 26 do 3º ciclo;
- *Dinamização do Projecto PNL* - realização de actividades de promoção do prazer de ler em colaboração com os professores do 2.º e 3.º ciclos; envolveu 158 alunos do 2.º ciclo e 17 do 3.º ciclo;
- *Encontro com um contador de histórias* - realização de 5 sessões pelo contador de histórias António Fontinha, que envolveu 89 alunos do 5º ano, 63 do 7º e 26 do CEF.

Tendo em conta a população discente da escola B, de 368 alunos dos 2.º e 3.º ciclos (158 alunos do 2.º ciclo, 184 do 3.º ciclo e 26 alunos dos Cursos de Educação e Formação), verificamos que estas actividades de promoção e animação da leitura têm uma adesão mais reduzida entre os alunos do 3.º ciclo. Estes dados são consonantes com os resultados expressos no quadro n.º 15, em que 74% dos alunos do 3.º ciclo da escola B diz não participar nas actividades da biblioteca, decrescendo no 2.º ciclo para 32%.

Acrescentou, ainda, que a BE disponibiliza recursos materiais e digitais para serem utilizados. Na entrevista, depois de uma pausa prolongada, refere: “Este ano, o

projecto passou pela criação na página da BE de um *link* que se chama Casa da Leitura. Esse é o projecto que temos.”

De acordo com Sofia, os professores da sua escola têm um papel fundamental na promoção da leitura. Neste sentido diz:

Os professores acabam por serem os grandes responsáveis pela promoção da leitura. Eles têm que sentir neles a necessidade de reflectir sobre as práticas e de eles próprios considerarem importante o que estão a fazer. Eles são os grandes implementadores do projecto, se não o considerarem importante, como por exemplo no 3.º ciclo se o considerarem acessório [...].

Na verdade, enquanto os professores não tomarem consciência da importância da leitura na formação dos alunos, nenhum projecto de leitura poderá surtir efeitos. Através do questionário aplicado aos professores podemos observar que a grande maioria (79%) dos professores conhece as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar, no entanto apenas metade dos professores inquiridos na escola *B* costuma incentivar e/ou acompanhar os alunos a participar nas actividades de leitura da BE.

Também para Sofia, a leitura deve ser encarada como uma competência transversal a todas as disciplinas. Por isso, salienta:

Em qualquer disciplina, entra, por exemplo na História e em todas é preciso ler e analisar. Vimos agora as provas de aferição do 6.º ano, muito bem feitas a nível da Língua Portuguesa na minha opinião, em que o texto era narrativo e só se pedia aos alunos que soubessem ler. Por exemplo, analisar um índice do manual não faz perder tempo aos programas de ninguém. Se não passar pelos professores a sentirem essa necessidade não há nada que nós possamos fazer, a não ser que estivéssemos nós com as aulas todas.

Esta professora relata ainda que a sua BE desenvolve uma parceria com a Associação de Pais para fazer o transporte das crianças para assistirem a actividades de leitura e assegura também o transporte dos livros, como explica:

Na Hora do Conto é importante porque eles [Associação de Pais] têm que ir buscá-los e levá-los [aos alunos]. É um privilégio, pois nas reuniões ouvi que não podem fazer porque não têm transporte. Não há qualquer problema. [...] há uns anos quando estabelecemos com a Gulbenkian a parceria das Bibliotecas Itinerantes e tivemos que apresentar uma parceria para a deslocação dos baús e é a Associação de Pais que nos tem feito isso.

A equipa da BE da escola *B* tem também procurado que as famílias tenham um papel activo na promoção da leitura, tendo estas participado na avaliação das actividades:

Olha, nós fizemos aquele inquérito que veio do PNL (risos) Eles [pais] assumem que leram, embora as histórias sejam *O Capuchinho Vermelho* e por aí fora. Mas acabam sempre por invocar motivos como a falta de tempo. Afirmam que contaram histórias quando os filhos eram mais pequenos. Temos os resultados do *Ler+ em família*.

Sofia especifica que os pais colaboram com a BE dentro da sua disponibilidade, mas só quando solicitados: “Voluntariamente não [participam], têm as suas vidas. Os garotos passam aqui o dia inteiro. É complicado, temos que entender”. Acrescenta ainda:

É muito complicado, porque as pessoas não têm tempo. Por exemplo, para a Feira do Livro, para envolver os pais foi preciso a feira estar aberta à noite, vieram os professores em regime de voluntariado. Alguns vão-se deslocando outros não. Mas não é fácil as pessoas têm a sua vida. Chegam à noite cansados!

Refere ainda que a colaboração da Associação de Pais e Encarregados de Educação se traduz sobretudo em apoio material:

[...] deu uma verba, este ano lectivo para a BE para a aquisição de livros. Deu para nós e para o 1.º ciclo. Quando solicitados colaboram, vieram todos ao encontro que tivemos sobre um concurso de leitura do ano anterior em várias línguas. Estão presentes.

Tal como Mariana, também Sofia considera que o PNL tem contribuído para a alteração dos hábitos de leitura dos alunos da escola, uma vez que a BE dispõe de recursos actualizados e desenvolve algumas actividades de forma a rentabilizá-los:

[...] a experiência do 2.º ciclo tem sido muito boa e a do 1.º também. Temos uma hora destinada no currículo ao PNL. De qualquer maneira quando não tínhamos, reconhecíamos que é importante e por isso estruturávamos em Formação Cívica. No 3.º ciclo é apontado como ponto fraco, 7.º, 8.º e 9.º não houve adesão, só uma turma é que dinamizou o PNL.

A equipa também promove a leitura disponibilizando sugestões de actividades na página Web da BE - com o nome “Casa da leitura” - como forma de divulgação, para além do Conselho Pedagógico, dos Departamentos Curriculares e do Conselho de Directores de Turma. Pensa, contudo, que cabe ao professor gerir a sua utilização. Sofia, ao contrário de Mariana, assinala que não se tem verificado muita adesão:

[...] foi solicitado às pessoas [professores] que o trabalho que desenvolvessem naquele âmbito fosse enviado à BE para colocar na página, sinceramente tenho um, dois trabalhos, não tenho mais, mas também calculo que será por falta de tempo das pessoas. Será mais o utilizar do recurso do que fazer outra utilização, penso eu. Não queria estar (pausa) o que nos chega é isto. Não quer dizer que não haja outras coisas feitas. Eu tenho pedido para enviarem, para enviarem, mas não é fácil. Do 1.º ciclo enviaram uma história que fizemos aqui na escola “O Lobo culto”, está também na página. As pessoas esquecessem-se com tanta reunião, com tanta papelada que as ocupa.

Na promoção/dinamização da leitura na escola identifica algumas **dificuldades**, sobretudo na implementação do PNL no 3.º ciclo, que se prendem com a atitude/motivação dos próprios professores:

A dificuldade que eu poderei apresentar como ponto fraco foi o PNL não ter sido implementado no 3.º ciclo, apenas numa turma do 8.º ano, apesar das solicitações e chamadas de atenção, nomeadamente desta prova de aferição do 6.º ano em que era uma prova de leitura do início ao fim e para as pessoas percepcionarem a leitura.

Sofia considera que os programas são extensos e que as solicitações para a realização de actividades é grande, o que leva os professores a não aderirem a projectos que ocupem mais tempos curriculares: “Entendo que os programas limitem, mas tentamos dizer que podiam fazer numa hora que temos no currículo que é Direcção de Turma com alunos, que fizessem em Formação Cívica.” A insistência tem sido forte, mas cabe aos professores dinamizarem a actividade de leitura: “Sei lá... ou talvez eu tenha que ser mais assertiva e dizer têm que fazer, mas eu também não quero ser directiva, cada professor tem autonomia para o fazer.” Acredita, portanto, que a tarefa não é fácil, enquanto os professores não reconhecerem a importância da leitura na aprendizagem. O trabalho colaborativo é essencial para que a mudança possa ocorrer. Porém o compromisso está firmado:

Temos a promessa de que no próximo ano irá funcionar em Área de Projecto do 7.º ano, embora seja dada aos professores de Língua Portuguesa, mas são eles a orientar. Voltámos a dizer, eu e a coordenadora dos directores de turma, com quem trabalho, que cabe aos directores de turma estruturarem-se nesse sentido que é como fazemos no 2.º ciclo. Vamos ver, temos que ter confiança.

A BE desta escola *B*, nomeadamente na pessoa da sua professora bibliotecária, tem desenvolvido um conjunto de actividades promotoras de leitura, tendo em vista a criação/desenvolvimento de hábitos de leitura junto dos seus utilizadores, apesar dos constrangimentos que foram enunciados.

3.2.4. Impacto da leitura na aprendizagem

Para Sofia, os hábitos de leitura são importantes para a aprendizagem das várias disciplinas, pois são um meio de aceder à informação e assim contribuir para a construção de conhecimento, neste sentido afirma: “Formas de ler, formas de aprender. Ninguém tem acesso à informação, ninguém consegue aprender e saber mais se não souber interpretar. Para ter acesso ao conhecimento tem que se ler e compreender o que lá está, acho portanto essencial”. No dia-a-dia verifica que os alunos lêem para aceder à informação e cada vez mais procuram os suportes digitais em detrimento do suporte papel. Neste sentido, refere aspectos relacionados com dificuldades a nível da literacia de informação que os alunos manifestam e o seu uso pouco ético:

Os alunos continuam a recorrer pouco à leitura em suporte papel, continuam a recorrer à leitura em suporte digital. Aí, nem é a leitura, é o recorrer à informação em suporte digital, acabam por não a tratar, por não compreender muito bem o que lêem. O que vão fazendo ainda é transformar o que lêem do português do Brasil para o português de Portugal.

Sofia pensa que para a formação de alunos literatos da informação cabe a todos os educadores a dinamização de acções promotoras de mudança. No entanto, considera que: “Infelizmente, a mudança é um processo lento e complexo e estamos a dar pequenos passos. Não podem só partir da BE tem que partir de todos.”

A professora reconhece que a relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem é mais visível nas disciplinas de Língua Portuguesa e de História, tendo em conta as orientações curriculares dessas disciplinas: “em Língua Portuguesa, até porque tem obras de leitura orientada e na História, porque ao fazerem trabalhos têm que ler muito”.

Sofia pensa que a leitura tem impacto nas aprendizagens, pois refere: “O impacto da leitura é grande. Eu para ter acesso ao conhecimento tenho que saber interpretar, estou numa fase de compreensão da leitura”. Tendo em conta informações dos professores do agrupamento, confessa que os alunos ainda revelam falta de hábitos de leitura e, em consequência, têm dificuldades de compreensão. A sua escola tem trabalhado no sentido de minimizar estas dificuldades, embora os efeitos não sejam ainda visíveis:

O impacto ainda não é o esperado. Demos um primeiro passo, a mudança é lenta e tem que partir de cada um de nós, da necessidade e do valor que atribuímos à própria leitura. Agora baseado nos dados que recolhi, o caminho ainda é muito longo, pois como te disse desde as Ciências Experimentais e falo da Física, ao conselho de docentes do 1.º ciclo e ao Conselho de Turma que são órgãos diferentes, todos dizem que os alunos não sabem interpretar a informação e não sabendo interpretar não têm acesso ao conhecimento. O impacto é muito e a falta desta situação que eu te estou a dar também é bastante.

Tendo em conta a sua experiência, verifica que a falta de hábitos de leitura tem impacto negativo nas outras disciplinas: “[...] nomeadamente a Matemática dizem [os professores] que os alunos não respondem aos exercícios, porque não compreendem. Ninguém pode progredir, aprender sem compreender.”

À semelhança da professora bibliotecária da escola A, Sofia considera também que os alunos do 2.º ciclo lêem mais do que os do 3.º ciclo, aliás, como os nossos dados o atestam. Isto significa, portanto, que se verifica uma certa regressão nos hábitos de leitura dos alunos. A este propósito, frisa que esta convicção não se baseia em qualquer estudo, mas tão-somente na sua experiência profissional:

A informação que temos em contexto não lectivo, em contexto não estruturado de facto não há evolução. Passar-se-á o mesmo que noutras escolas, pois tive acesso a alguma estatística e acontece o que acontece aqui dado à idade e ao centro de interesses dos garotos, eles lêem mais no 2.º ciclo. [...] Há um grupo de meninas do 3.º que procuram as histórias cor-de-rosa, mas lêem mais os garotos do 2.º ciclo que os do 3.º.

O PNL, segundo esta professora e à semelhança do que Mariana pensa, veio alterar os hábitos de leitura dos alunos da escola, sobretudo no 1.º e 2.º ciclos; assim, para Sofia: “a experiência do 2.º ciclo tem sido muito boa e a do 1.º também. Temos uma hora destinada no currículo ao PNL”. Acrescenta ainda que antes da implementação do PNL a escola já se organizava de forma a promover a leitura, sobretudo na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. Com algum lamento refere que no 3.º ciclo a sua implementação está a ser mais difícil: “No 3.º ciclo é apontado como ponto fraco, 7.º, 8.º e 9.º não houve adesão, só uma [turma] é que dinamizou o PNL”.

Estes dados são consonantes com os obtidos através do questionário aplicado aos alunos, pois os alunos do 3.º ciclo realizam pouco a actividade ler livros do PNL, 29% dos alunos diz *nunca* dinamizar esta actividade e 55% pratica-a *às vezes*, como observa no quadro n.º 13. Concretamente da escola B, apuramos que do total de 98 alunos inquiridos, 51 alunos (51%) referem que a fazem *às vezes* (o que revela uma prática pouco sistemática) e apenas 12 assinalam *muitas vezes* (12%). Também apenas 25% dos professores diz ler nas aulas com os seus alunos livros do PNL *algumas vezes* e 18% *muitas vezes*, enquanto que 45% (18) *nunca* o faz (cf. quadro n.º 22).

A professora bibliotecária da escola B refere igualmente que tem tentado promover a dinamização do PNL no 3.º ciclo:

Em Conselho de Turma foi sugerido, está no Conselho de Departamento, está em actas de pedagógico a recomendação, está em todos os documentos da BE. Hoje, no pedagógico vou repetir pela última vez que não pode ser, que ler é importante, ler é a grande forma de ter acesso ao conhecimento, seja em suporte de papel seja digital. Mas não, o 3.º ciclo não aderiu.

Sofia, por sua vez, considera que os livros vão perdendo alguma importância com o predomínio das novas tecnologias, em particular entre os mais jovens, pois os alunos utilizam com mais frequência outros suportes para além dos livros, sobretudo para realizarem trabalhos de pesquisa:

O que acho é o que vejo aqui pelos alunos e o que vejo em minha casa (risos). Infelizmente, embora também seja um suporte de leitura (pausa). Naqueles questionários quando se pergunta: O que fazes quando te pedem um trabalho? Vou à internet. Vou à internet.

Da experiência familiar constata também que o computador é um suporte utilizado quase exclusivamente para fazer trabalhos. No entanto, realça que a leitura em suporte livro também acontece, uma vez que o hábito de leitura está criado:

Também vejo em minha casa, o meu filho também é assim que faz. O tal ler por prazer, em minha casa o computador está ligado até à uma da manhã, no entanto da uma às duas ele está a ler. Ah! (pausa) porque haja hábitos em casa, porque não haja. É também um hábito de paixão, é algo que deve estar inscrito no nosso ADN (risos). Não sei se está, mas deve estar inscrito em algum lado. As novas tecnologias vêm tirar lugar aos livros. Demos pequeninos passos, quando ao fazerem os trabalhos pedimos aos alunos para tirarem informação de um jornal, de uma enciclopédia, e da internet. Por exemplo, nos trabalhos do 9.º ano eles só consultam sites e mais nada. Outros tinham uma enciclopédia, mas poucos.

Apesar de verificar que os livros estão a ser menos utilizados pelos alunos, considera que não irão desaparecer e, pessoalmente, tudo fará para que isso não aconteça:

Enquanto eu estiver aqui não (risos). Eu fiz a sessão para professores utilizadores, um dos colegas disse-me que escusamos de ter ilusões, porque a internet é o meio mais fácil e nós não temos tempo. Eu também não me vejo na situação de Velho do Restelo, todos nós sabemos que a internet é uma fonte de informação, só que não é a única. Se nós deixarmos que os alunos recorram só a essa, é muito redutora a visão que eles têm das coisas. Além de que é uma fonte enorme e é muito mais fácil seleccionar numa fonte mais pequena. Portanto diversificar e localizar terá sempre que passar pelos livros, para além de que na internet a informação já vem parcialmente, tratada pois já são artigos retirados dos livros. Eu penso que não.

A professora bibliotecária da escola *B* realça que, no que concerne à leitura recreativa, os alunos continuam a utilizar o suporte livro, como se denota das suas palavras: “Eu vejo os garotos a ler nos livros, estamos a falar de leitura recreativa, vejo também o meu filho que é desta faixa etária. Para a leitura por prazer continuam a fazer requisição domiciliária. Esses são os dados.”

Esta ideia é confirmada através do tipo de leituras que os alunos da escola *B* preferem: no 2.º ciclo 81% e no 3º ciclo 61% escolhem os livros (cf. quadro n.º 10).

Do mesmo modo, Sofia continua a usar o livro como suporte para as suas leituras: “Antes de adormecer é o livro. Não. Tem que ser o livro! Qual é o prazer que dá ler no computador?! Tenho que adoptar uma postura. Está bem que agora há os portáteis e ponho-os no colo, mas não, não dá.”

3.2.5. Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura

A professora Sofia considera que tem tido um papel importante na promoção e animação da leitura. A leitura está contemplada no Plano Anual de Actividades da sua BE, como refere:

Ora, temos determinadas actividades no Plano Anual da BE, lúdicas. Temos a Hora do Conto que vai desde a pré ao 1.º ciclo, e depois realizámos para os nossos alunos aqui do 2.º ciclo, aproveitando o trabalho com uma turma CEF, foram os próprios alunos que sempre leram. Foi um trabalho fantástico, planificado por nós e implementado por eles. Temos o concurso Caça ao Livro, temos na página da BE uma selecção de materiais

destinados a pré-leitores, leitores medianos e leitores que recolhemos na Casa da Leitura da Gulbenkian e que disponibilizamos aos professores.

A BE parece estar a dar um contributo importante para a formação de leitores da escola e do agrupamento, tendo em conta a avaliação dos alunos, feita através dos instrumentos de avaliação da BE:

Nestas actividades temos instrumentos de avaliação, por exemplo na Hora do Conto e por aí fora, eles dizem que tem contribuído imenso, quanto mais não seja porque o fundo documental aumentou imenso e a minha presença nas reuniões que levo material que me parece mais relevante que lanço desafios. Tenho aqui esta obra, vamos ver o que conseguimos fazer com ela, nos vários graus de ensino. Penso que desta forma se tem dado um bom contributo para a formação de leitores.

As actividades são planificadas e realizadas com alguma adesão dos alunos e dos professores e existe a preocupação de as avaliar no sentido de promover a melhoria. Também procura rentabilizar os recursos de que dispõe na concretização do objectivo de formar leitores, fazendo a sua divulgação e propondo estratégias aos professores.

Em suma, duas professoras bibliotecárias que nos deram a conhecer, através destes estudos de caso, as suas concepções e vivências do trabalho que realizam com afinco nas bibliotecas das respectivas escolas. Cada uma apresenta a sua concepção de leitura, uma entende a leitura, sobretudo, como meio de aprendizagem e a outra encara-a, essencialmente, como forma de deleite e de prazer pessoal. No entanto, as duas pensam que os hábitos de leitura são fundamentais para a aprendizagem das várias disciplinas, já que consideram a leitura uma competência transversal.

Estas professoras bibliotecárias também nos revelaram os seus projectos de leitura e deram-nos a conhecer algumas actividades de promoção e animação da leitura que dinamizam, no sentido de contribuir para a formação de leitores e para o desenvolvimento de hábitos de leitura dos alunos com os quais trabalham. Acrescente-se, ainda, que os projectos de promoção de leitura têm sido concretizados com a colaboração dos professores e com a participação dos encarregados de educação, embora com um nível de envolvimento diferente nas duas escolas. Ambas consideram que as suas bibliotecas escolares têm desempenhado um papel fundamental na promoção da leitura, contribuindo decisivamente para a formação de leitores e para a aprendizagem.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões do estudo, estruturadas pelas questões de investigação, organizadas em seis categorias: (i) Concepções sobre a leitura; (ii) Evolução dos hábitos de leitura dos alunos; (iii) Práticas de leitura na sala de aula; (iv) Práticas de leitura na biblioteca escolar; (v) Impacto da leitura na aprendizagem; e (vi) Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura e na aprendizagem. Nesta secção, procuramos fazer uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos, tendo sempre presente o enquadramento teórico. Terminamos o capítulo com algumas limitações do estudo e indicações para a realização de futura investigação.

1. Conclusões do estudo

Concepções sobre a leitura

Os alunos evidenciam uma diversidade de concepções sobre a leitura, sendo dominantes a leitura como meio de aprender e/ou obter conhecimentos e a leitura como forma de desenvolver a imaginação. As concepções sobre a leitura manifestadas pelos alunos, neste estudo, são diferentes das assinaladas por Neta (2008), em que os alunos concebem a leitura, em contexto escolar, como uma actividade prescrita pelos professores, para ser avaliada, e também das concepções encontradas por Sanches e Freitas (2006), em que os participantes concebem a leitura como um acto de prazer.

A maioria dos alunos inquiridos no nosso estudo pensa que a leitura desenvolve competências gerais de comunicação verbal oral, aumenta a capacidade de compreensão, desenvolve a memória e o raciocínio, favorece o aperfeiçoamento gramatical, ajuda a melhorar as capacidades de escrita, promovendo o sucesso escolar (esta ideia é mais frequente nos alunos do 2.º ciclo). A maioria dos alunos pensa também que a leitura ajuda a ter uma participação social activa e enriquece a cultura geral. Os alunos não partilham da ideia de que a leitura é uma tarefa difícil e que é realizada por imposição dos professores (posição que é mais frequente nos alunos do 2.º

ciclo). Aproximadamente metade dos alunos deste estudo entende também que a leitura permite ter tema de conversa com os amigos (aspecto que mais uma vez foi salientado sobretudo pelos alunos do 2.º ciclo).

Quanto às concepções dos professores sobre a leitura, a maioria (um pouco mais de dois terços) concebe-a como um processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Para os professores, esta competência implica a capacidade de descodificar grafemas, e deles retirar informação, e construir conhecimento. Esta concepção é consonante com aquela que é apresentada por diversos autores, nomeadamente Reis e Lopes (1990), Giasson (1993), Colomer e Camps (2002), Cruz (2007), Sardinha (2007) ou Reis *et al* (2008).

Todos os professores do nosso estudo defendem que a leitura desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral, aumenta o conhecimento e enriquece o vocabulário. A esmagadora maioria dos professores considera ainda que a leitura aumenta a capacidade de compreensão, favorece o desenvolvimento gramatical, ajuda a melhorar as capacidades de escrita, desenvolve a imaginação, aumenta a cultura geral e ajuda a melhorar o desempenho escolar. Além disso, grande parte dos professores inquiridos pensa que a leitura promove o desenvolvimento da memória, do raciocínio e de competências sociais. O estudo revela também que a esmagadora maioria dos professores não adere à visão da leitura como uma tarefa difícil e de natureza obrigatória. As concepções dos professores neste estudo sobre a leitura assemelham-se às encontradas por Silva (2007), em que os professores apresentam uma concepção ampla, que vai para além da simples descodificação ou decifração, incluindo a produção de sentidos, a leitura do mundo, a compreensão e o acto de conhecer. Em contraste, os resultados do nosso estudo afastam-se dos obtidos por outros autores, tais como Silva (1999), Almeida (2003) e Soares (2006). Morales (2002), por exemplo, concluiu que os professores do estudo têm uma concepção tradicional da leitura, entendida esta como um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente, sendo a silabação a principal ferramenta para aprender a ler e a escrever.

As duas professoras bibliotecárias do nosso estudo têm concepções de leitura diferentes uma da outra, tendo em comum a visão da leitura como bem essencial e imprescindível ao ser humano. Uma das professoras bibliotecárias concebe a leitura como meio de aprendizagem e a outra vê-a, fundamentalmente, como forma de deleite e prazer pessoal. Estas concepções vão ao encontro do pensamento expresso por diversos autores, entre os quais, Linuesa (2007); Sobrino *et al* (2000) e Manzano (1988).

Para concluir, alunos, professores e professoras bibliotecárias, no âmbito do nosso estudo, concebem a leitura como uma forma de aprender e através dela desenvolvem-se um conjunto de competências essenciais ao ser humano, no seu desempenho escolar e na sua integração social.

Evolução dos hábitos de leitura dos alunos

O ponto da situação dos professores inquiridos sobre os hábitos de leitura dos seus alunos é muito divergente, dividindo-se entre os que sustentam que actualmente os alunos lêem mais, que lêem menos ou o mesmo que há uma década atrás. Em particular, os professores do Departamento de Línguas são os que mais consideram que actualmente os alunos lêem mais, essencialmente porque: (i) existe maior oferta de livros, jornais e revistas; (ii) a escola estimula à leitura; e, (iii) as bibliotecas escolares fazem promoção e animação da leitura.

Por outro lado, os professores que pensam que os alunos, hoje em dia, lêem menos, justificam que é porque: (i) os jovens têm outros interesses e atracções (televisão, jogos, computador, etc.); (ii) as novas tecnologias retiram tempo à leitura; e, (iii) falta de incentivo por parte da família.

A grande maioria dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do nosso estudo, com idades compreendidas entre os 10 e 17 anos, gosta de ler (cerca de três quartos da amostra), sendo este facto mais saliente nos alunos do 2.º ciclo. Apesar do gosto manifestado pela leitura, só cerca de um terço dos alunos diz que lê bastante, sendo essa prática mais fraca nos alunos mais velhos. Esta tendência inferida no nosso estudo, de que à medida que os alunos crescem diminui a frequência com que lêem, verifica-se também noutros estudos, nomeadamente nos realizados por Castro e Sousa (1996), Sobrino *et al* (2000) e Lages *et al* (2007). Os alunos que inquirimos associam sobretudo a sua prática da leitura à aprendizagem, de modo particular os do 2.º ciclo. Além disso, lêem também para ocupar os tempos livres, porque a leitura lhes dá prazer e para se divertirem.

Os alunos que não lêem defendem que a leitura é uma actividade aborrecida e que têm outras actividades mais interessantes para realizar. Os resultados obtidos no nosso estudo vão no mesmo sentido dos de Santos (2000), embora esta autora tenha incidido o seu trabalho sobre alunos do Ensino Secundário, e também dos estudos realizados por Clark e Foster (2005), Lages *et al* (2007) e Clark, Osborne e Akerman (2008).

Os alunos por nós inquiridos afirmam que dedicam entre meia hora e uma hora, em média, por dia, à leitura de livros não escolares, jornais e/ou revistas. No entanto, a maioria dos alunos do 3.º ciclo despende menos de meia hora nessa actividade. Estes resultados mostram que os alunos do nosso estudo dedicam sensivelmente o mesmo tempo que os participantes do estudo realizado por Lages *et al* (2007), sendo ligeiramente superiores aos registados por Clark, Osborne e Akerman (2008) e por World Book Day (2002) apresentado por Clark e Rumbold (2006). Neste último estudo, os rapazes (entre os 15 e 16 anos) despendem duas a três horas por semana e as raparigas dedicam 4 a 5 horas semanais em leitura por prazer.

Mais de metade dos alunos do nosso estudo refere que ninguém os incentiva à leitura, apontando os restantes a família e os professores. A BE é referenciada como tendo esse papel só por cerca de um décimo dos alunos, essencialmente do 2.º ciclo. Estes resultados parecem indiciar que apesar de todo o trabalho que tem sido feito é ainda necessário dar mais visibilidade à BE e às suas iniciativas. É importante sublinhar que é também no 2.º ciclo que a leitura é mais incentivada pela família. Estes resultados são consonantes com outros estudos, entre os quais: Santos (2000), Santos *et al* (2007) e Neta (2008).

Quase metade dos alunos lê 1 a 3 livros durante um ano lectivo, sendo que num dos extremos se encontram alunos que lêem mais de 10 livros (cerca de 10%) e no outro aqueles que não lêem nenhum livro (cerca de 20%, aproximadamente o dobro). No 2.º ciclo são menos os alunos que não leram nenhum livro e são mais os que leram mais de 10 livros, comparativamente com os colegas do 3.º ciclo. Estes resultados são semelhantes aos apurados por Lages *et al* (2007), no entanto são bastante inferiores aos obtidos no estudo realizado por Whitehead *et al* (1977), apresentado por Clark e Rumbold (2006), em que as crianças com mais de 10 anos leram, em média, 3 livros por mês e apenas 13% não leram nenhum livro no mês que precedeu a aplicação do questionário. Esta diferença poder-se-á dever ao facto de, na actualidade, e, comparativamente com a década de 70, as TIC ocuparem uma parcela importante da actividade dos alunos, diminuindo o tempo útil para a leitura de livros. Esta conjectura é reforçada pela opinião da esmagadora maioria dos professores (cerca de 79%) do nosso estudo que consideram que, hoje em dia, os alunos lêem menos porque as novas tecnologias “roubam” tempo à leitura.

No nosso estudo, os alunos de ambos os ciclos lêem sobretudo livros, sendo maior a frequência nos alunos do 2.º ciclo. Os alunos também lêem revistas, as legendas

da TV e na internet lêem jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mails*, etc. Estes resultados confirmam os resultados de Magalhães e Alçada (1993), Freitas, Casanova e Alves (1997) e Santos (2000), mas contrariam os de Freitas e Santos (1992), que concluíram que os inquiridos não lêem livros, embora façam outro tipo de leituras como jornais e revistas.

O género de livros mais lidos pelos alunos de ambos os ciclos é a *aventura*. Ainda assim, a *banda desenhada* é também um género apontado, bem como o *romance/conto* e a *poesia*. As *biografias/diários/história* e os *livros informativos* (sobre animais, planetas, plantas...) e os *policiais* são géneros menos escolhidos pelos leitores, sendo que estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores (cf. Magalhães e Alçada, 1993; Castro e Sousa, 1996; Santos, 2000; e, Lages *et al*, 2007).

A esmagadora maioria dos alunos lê em casa, embora mais de um quarto dos alunos do 2.º ciclo leia também na biblioteca escolar, valor que diminui para menos de um quinto nos alunos do 3.º ciclo. Estes resultados corroboram o estudo realizado pelo Nestlé Family Monitor (2003) em que os jovens, com idades entre os 11 e 18 anos, preferem ler em casa, especialmente na cama.

Os alunos do 2.º ciclo que inquirimos consideram que actualmente lêem mais neste nível de ensino do que no anterior (1.º ciclo); já os alunos do 3.º ciclo, apenas uma minoria diz que lê mais neste nível de ensino. Além disso, os alunos do 2.º ciclo gostam mais de ler e sentem mais motivação para a leitura do que os alunos do 3.º ciclo. Também a esmagadora maioria dos professores inquiridos (82%) defende que os alunos se interessam mais pela leitura no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo. Esta posição é partilhada pelas professoras bibliotecárias, a partir da reflexão que fazem das suas experiências profissionais e, sobretudo, pelas requisições domiciliárias que decrescem no 3.º ciclo. Ambas justificam que esse decréscimo se deve aos interesses diversificados dos adolescentes e à oferta de livros existente que não os motiva para a leitura, tal como é apresentado por outros autores que analisámos (veja-se, a título ilustrativo, Castro e Sousa, 1996; Sobrino *et al*, 2000; Talpin, 2003; Lages *et al*, 2007).

A maioria dos professores pensa que o PNL veio alterar os hábitos de leitura dos alunos, na medida em que permite: criar hábitos de leitura, estimular o gosto/interesse pela leitura, dar a conhecer um leque variado de obras/autores, ler mais livros e de forma regular, aumentar o número de leitores e incentivar a participação nas actividades de leitura propostas pela BE. Apesar da importância atribuída ao PNL, menos de metade

dos professores refere dinamizar às vezes (25%) e muitas vezes (18%), com os seus alunos, a leitura de livros do PNL. Também menos de metade dos alunos diz que às vezes lêem nas aulas livros do PNL e apenas cerca de um quinto diz fazê-lo muitas vezes. No entanto, esta actividade parece ser mais praticada no 2.º ciclo do que no 3.º ciclo³⁰. Estes resultados mostram valores aproximados e revelam, portanto, concepções convergentes entre alunos e professores sobre a dinamização do PNL.

As professoras bibliotecárias também consideram que o PNL tem vindo a contribuir de forma positiva para a alteração dos hábitos de leitura, pois as bibliotecas escolares dispõem de recursos actualizados e promovem algumas actividades de forma a rentabilizá-los. Notam-se algumas dificuldades na implementação do projecto no 3.º ciclo, pois os professores não pretendem usar tempos curriculares na dinamização dessas actividades, quer por falta de tempo, quer para dar cumprimento aos programas curriculares das disciplinas que leccionam (facto que é mais evidenciado na escola B).

Apesar do predomínio das novas tecnologias, as professoras bibliotecárias pensam que a leitura não vai perder importância, pois os alunos lêem muito noutros suportes e pensam que os *e-books* irão cativar os leitores mais jovens, tal como defendem alguns autores (cf. Neta, 2008, para mencionar apenas um estudo). No entanto, os livros ainda são o suporte de leitura preferido dos alunos e mais recomendado pelos professores.

Práticas de leitura na sala de aula

De acordo com os alunos inquiridos, as actividades relacionadas com a leitura mais realizadas na sala de aula são: conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler, ler livros em conjunto, falar de autores de livros, ir à biblioteca da escola e ler livros do PNL. Estas actividades são realizadas algumas vezes e muitas vezes, em média, por cerca de três quartos dos alunos, com um valor superior no 2.º ciclo (o que confirma a tendência que temos vindo a observar e que já tivemos ocasião de antes registar).

Mais de metade dos alunos, em resultado do seu trabalho nas diversas disciplinas, afirma que nunca vai à biblioteca municipal, nunca participa em *blogs*, nunca dinamiza uma biblioteca de turma, nem nunca lê o jornal da escola. Já a leitura de jornais e/ou revistas é uma actividade realizada algumas e muitas vezes, por mais de três quartos dos alunos (a frequência “nunca” verificada no 2.º ciclo é o dobro da do 3.º

³⁰ No 2.º ciclo 57% diz praticá-la muitas vezes e no 3.º ciclo apenas 14%.

ciclo). Mais especificamente, estes resultados reforçam os que foram obtidos por Lages *et al* (2007), onde se conclui que a maioria dos alunos não dinamiza uma biblioteca de turma.

Segundo os alunos que inquirimos, no mês anterior à aplicação do questionário, a maioria dos professores recomendou aos alunos 1 a 4 vezes que lessem livros. A recomendação da leitura de livros parece mais evidenciada no 2.º ciclo³¹ (destacando-se positivamente o 2.º ciclo). No entanto, quase um terço deles diz que os professores não fizeram qualquer recomendação de leitura de livros, resultados que são consistentes com os obtidos por Lages *et al* (2007).

A maioria dos alunos das escolas analisadas pensa que os seus professores promovem suficientemente a leitura, pois aconselham a ler livros/textos para melhorar a aprendizagem. E, ainda, porque lêem muito nas aulas, mandam fazer trabalhos que exigem leitura e recomendam a ida à BE.

Já metade dos professores refere dinamizar actividades de leitura quando considera conveniente, ao passo que só uma minoria (pertencentes aos Departamentos de Línguas e Ciências Sociais e Humanas) diz fazê-lo em todas as aulas.

Os professores declaram praticar nas aulas, com os alunos, sobretudo a leitura funcional, para pesquisa de informação, e a leitura analítica, para compreender e reflectir criticamente, de acordo com a classificação de Amor (1993). Um número reduzido de professores (cerca de 20% da nossa amostra) dinamiza a leitura recreativa, para diversão/prazer. Os professores do Departamento de Línguas praticam nas suas aulas a leitura funcional, analítica e recreativa de forma equitativa. Os professores dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, de Ciências Sociais e Humanas e de Expressões praticam mais a leitura funcional e a leitura analítica.

A maioria dos professores considera que os alunos aderem bastante bem às actividades de leitura, embora haja uma percentagem elevada deles que pensa que aderem pouco. São sobretudo os professores dos Departamentos de Línguas e Ciências Sociais e Humanas que entendem que os alunos aderem bastante bem ou muito bem às propostas de leitura, talvez porque estes professores estejam eles próprios mais motivados para a dinamização da leitura em várias modalidades.

A maioria dos professores diz contemplar na planificação das suas aulas actividades de leitura e mais uma vez são os professores que integram os Departamentos

³¹ No 2.º ciclo, 24% dos alunos diz que os professores não fizeram nenhuma recomendação e no 3.º ciclo este número aumenta para 36%.

de Línguas e de Ciências Sociais e Humanas que o fazem com maior frequência. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Silva (2007). Também verificamos que os professores que leccionam no 3.º ciclo incluem menos as actividades de leitura nas suas planificações, o que parece indiciar uma menor valorização das actividades de leitura nas suas práticas.

Cerca de 80% dos professores afirma sugerir aos alunos a leitura de livros, mas só cerca de metade também sugere a leitura de revistas e a leitura na internet (jornais ou livros electrónicos, *blogs*, *e-mails*). As actividades de leitura mais realizadas pelos professores com os seus alunos são: ir à biblioteca da escola, ler jornais e/ou revistas, conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler, falar de autores de livros, ler livros do PNL, ler livros em conjunto e ler o jornal da escola. Observa-se uma certa consonância com os resultados obtidos com os alunos, uma vez que a maioria refere realizar mais nas aulas as seguintes actividades de leitura: ir à biblioteca da escola, conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler, ler livros em conjunto, falar de autores de livros, ler livros do PNL e ler jornais e/ou revistas. No entanto, verificamos que a actividade: ler o jornal da escola é referida pelos professores como realizada nas aulas e mais de metade dos alunos afirma nunca a realizar.

Práticas de leitura na biblioteca escolar

No mês anterior à aplicação do questionário, quase metade dos alunos foi cinco ou mais vezes à biblioteca da escola. Estes resultados são ligeiramente mais animadores relativamente à frequência da BE do que os que foram apurados por Lages *et al* (2007), que concluíram que os alunos do 2.º ciclo frequentam pouco a biblioteca. No 3.º ciclo, a frequência de utilização da biblioteca é bastante variada, não se observando uma tendência clara. Contudo, um pouco mais de metade dos alunos que inquirimos não participa nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela sua biblioteca escolar, sendo que os alunos do 2.º ciclo participam mais (apenas 29% não participa) do que os do 3.º ciclo (73% não participa). Os alunos participam, sobretudo, em iniciativas da BE como a Feira do Livro, os Concursos de Leitura, a Hora do Conto e os Encontros com Escritores.

Um pouco mais de um terço dos professores usa uma ou duas vezes por período a biblioteca escolar com os seus alunos e cerca de outro terço usa-a raramente. Os professores do Departamento de Línguas são os que mais frequentam a BE com os seus

alunos. Os professores justificam a baixa frequência da BE por diversas razões, nomeadamente o carácter prático da disciplina que leccionam (no caso dos professores de Educação Física, História, Educação Visual, TIC), a falta de tempo para o cumprimento dos programas (no caso dos professores de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Francês, Geografia, Educação Visual) e o pouco enquadramento com o tipo de actividades da disciplina (Educação Visual e Tecnológica e Matemática). Os professores que a frequentam fazem-no para requisitar livros para ler na aula, para participar nas actividades da biblioteca, para orientar as pesquisas dos alunos, para usar os livros da BE que interessam aos alunos, para realizar trabalhos individuais e de grupo e para motivar para a leitura na Língua Portuguesa.

As professoras bibliotecárias inquiridas valorizam muito as actividades de promoção e animação da leitura, no sentido de criar e/ou desenvolver hábitos de leitura nos alunos que frequentam a escola, uma com um projecto mais estruturado do que a outra. No entanto, ambas desenvolvem, ao longo do ano lectivo, um conjunto vasto de actividades para captar e fidelizar leitores.

As actividades promotoras de leitura dinamizadas pelas equipas das bibliotecas escolares, sob liderança daquelas duas professoras, assumem um papel importante no desenvolvimento de hábitos de leitura dos alunos. De acordo com as mesmas professoras bibliotecárias, são sobretudo os alunos do 2.º ciclo que participam nas actividades de leitura na BE; já os alunos do 3.º ciclo constituem um público mais difícil de cativar e envolver, dadas as características psicológicas dos adolescentes, o que confirma o que referimos atrás. Para Mariana e Sofia são também os professores do 3.º ciclo que mostram maior resistência à dinamização de actividades de leitura, justificando esse facto com a falta de tempo e os programas extensos. Ambas procuram ainda envolver as famílias na BE, famílias que participam pontualmente e quando solicitadas em algumas actividades, como sejam a Hora do Conto e a Semana da Leitura.

As professoras bibliotecárias do nosso estudo procuram também trabalhar em colaboração com os professores, incentivando-os a participar com os seus alunos nas actividades de promoção e animação da leitura, dando sugestões, gerindo os livros adquiridos no âmbito do PNL, apresentando a planificação de obras que podem ser trabalhadas nas aulas e fazendo a gestão da colecção. Esta linha de actuação vai ao encontro do pensamento de Poslaniec (1995), Bastos (1999), Sobrino *et al* (2000) e

Yabar (2007), que encaram a biblioteca escolar como o elemento central da animação da leitura na escola.

Impacto da leitura na aprendizagem

Um pouco mais de metade dos alunos considera que aqueles que lêem muito são mais criativos e activos, têm o raciocínio mais desenvolvido e escrevem correctamente. Os alunos do 2.º ciclo reforçam mais esta opinião, comparativamente com os seus colegas do 3.º ciclo. São poucos os alunos de ambos os ciclos que pensam que aqueles que lêem muito são mais organizados. Também a esmagadora maioria dos professores pensa que os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares, são mais criativos e escrevem correctamente. A maioria deles entende que os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido. Apenas metade dos professores acredita que os alunos bons leitores são cidadãos mais activos. Por sua vez, menos de metade dos professores sustenta que os alunos que lêem muito são mais organizados.

Quase todos os alunos (90%) pensam que a prática da leitura melhora a sua aprendizagem, tal como também é apontado por Cullinan (2000), Santos (2000), Neta (2008), Martins e Sá (2008) e Sardinha (2008). No entanto, apenas um pouco mais de metade dos alunos considera que poderia ser melhor aluno se lesse mais, sendo esta concepção mais forte entre os alunos do 2.º ciclo, que a associam ao enriquecimento dos seus conhecimentos e vocabulário e à melhoria da expressão escrita. Os restantes alunos consideram que se lessem mais não seriam melhores alunos, pois acreditam que a leitura não ajuda a melhorar as notas e que não precisam de ler, porque já o fazem, precisam é de estudar (isto parece indiciar que os alunos não relacionam o estudo com a leitura).

Os alunos do 2.º ciclo afirmam que a leitura é praticada na generalidade das disciplinas, destacando a disciplina de Língua Portuguesa, seguida das disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Ciências da Natureza, de Língua Estrangeira e de Estudo Acompanhado. As disciplinas em que eles consideram que a leitura tem maior benefício para a sua aprendizagem são, sobretudo, a Língua Portuguesa, e depois a História e Geografia de Portugal, as Ciências da Natureza e a Língua Estrangeira. Também no 3.º ciclo as disciplinas onde mais se pratica a leitura são as de Língua Portuguesa, seguida das Línguas Estrangeiras (I e II) e História. Os alunos deste nível de escolaridade entendem que a leitura tem mais benefício nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História, Ciências Físico-Químicas, Ciências

Naturais (as duas últimas disciplinas foram assinaladas por apenas um pouco mais de 30% dos alunos). Cruzando estes dados com a frequência com que os professores promovem a leitura, verifica-se que à excepção das disciplinas de Ciências e de Ciências Físico-Químicas, todas as outras disciplinas pertencem aos Departamentos de Línguas e de Ciências Sociais, cujos professores dinamizam mais frequentemente a leitura e consideram que os alunos aderem bastante bem às actividades de leitura.

A esmagadora maioria dos professores considera a leitura uma competência essencial à aprendizagem, porque melhora a compreensão de conteúdos, desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita, enriquece o vocabulário, desenvolve a capacidade de análise e interpretação do texto escrito e o raciocínio. A maioria dos professores defende que a leitura sistemática permite uma melhoria significativa das aprendizagens da(s) disciplina(s) que lecciona(m). Assim, os professores de Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa consideram que a leitura sistemática desenvolve competências que permitem aos alunos compreender, interpretar e inferir. Além disso, pensam que a leitura enriquece o vocabulário, melhora as competências de comunicação, promove a aprendizagem de todas as disciplinas, desenvolve a imaginação e a criatividade.

Por outro lado, os professores de Matemática e de Ciências da Natureza pensam que a leitura sistemática permite ao aluno consolidar mais facilmente os conhecimentos, melhora a interpretação dos enunciados, a compreensão e o raciocínio. Os professores de TIC consideram, por sua vez, que a leitura sistemática ajuda a complementar a aprendizagem e a formar intelectualmente o ser humano. Já os professores de Ciências Físico-Químicas entendem que a leitura permite conhecer a terminologia científica. O professor de História, de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado considera que a leitura melhora as aprendizagens quando complementada com a escrita. Os professores que leccionam História e Geografia de Portugal, Geografia e Educação Moral e Religiosa Católica entendem que a leitura sistemática desenvolve a compreensão, facilita a aquisição de conhecimentos, e é essencial para a aprendizagem e para o sucesso escolar. O professor de Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto considera que a leitura ajuda a compreender o vocabulário específico e os conteúdos leccionados. Apenas um professor (que lecciona Educação Visual e Tecnológica e Área de Projecto) e outros dois (de Educação Física e de História) pensam que a leitura sistemática não permite uma melhoria significativa das aprendizagens das disciplinas que leccionam, por pensarem que as suas disciplinas são essencialmente práticas. Os

resultados apurados, no nosso estudo, vão ao encontro dos obtidos por Silva (2007), em que os professores participantes consideram que o domínio da leitura é um pré-requisito para a aprendizagem dos conteúdos específicos das suas disciplinas.

Por último, as professoras bibliotecárias por nós inquiridas consideram que os hábitos de leitura são fundamentais para a aprendizagem das várias disciplinas, pois a leitura é uma competência transversal a todas elas, permitindo a aquisição dos respectivos conteúdos, o acesso à informação e à construção de conhecimento. Uma destas professoras entende que os hábitos de leitura têm impacto nas aprendizagens em geral. A outra pensa que a relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem é mais visível nas disciplinas de Língua Portuguesa e de História, dadas as características programáticas das mesmas. Uma delas salienta que os professores atribuem as dificuldades nas disciplinas, nomeadamente, os professores de Matemática, às dificuldades de compreensão (as quais podem ser colmatadas com a leitura sistemática). Neste sentido, estabelecem uma correlação entre a leitura e a aprendizagem, pois pensam que os alunos que lêem mais obtêm melhores resultados escolares, visto que têm mais facilidade de compreensão. Estes resultados têm sustentação no pensamento de diversos autores, tais como Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim (2002), Martins e Sá (2008) e Sardinha (2008).

Papel da biblioteca escolar na promoção e animação da leitura e na aprendizagem

A maioria dos alunos e professores que inquirimos conhece as actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca da sua escola. Os alunos consideram que essas actividades são suficientes, pois existe variedade e quantidade nas propostas. A maioria dos professores considera que o trabalho desenvolvido actualmente pela sua biblioteca escolar no âmbito da promoção e animação da leitura melhorou muito, justificando isso com o facto de haver mais diversidade e qualidade das actividades, maior motivação para a leitura e mais oferta de livros.

A maioria dos professores³², sobretudo do Departamento de Línguas, incentiva e/ou acompanha os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar, nomeadamente, na Feira do Livro, nos Concursos de Leitura, na Hora do Conto e nos Encontros com Escritores. Os professores que não

³² Com percentagem bastante superior na escola A, com 86%, em comparação com os da escola B, com 50%.

costumam incentivar, nem acompanhar os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura justificam argumentando que estas devem ser da responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa ou que a leitura deve ser uma actividade extracurricular. Este facto deixa transparecer que muitos professores ainda não se sentem co-responsáveis no ensino e treino da leitura, ao contrário do que defendem diversos autores (Martins e Sá, 2008; Neta, 2008; Quintanal, 2003; Serra e Oller, 2003).

A esmagadora maioria dos alunos entende que a biblioteca escolar tem um papel importante na criação/desenvolvimento do seu gosto pela leitura; no entanto, apenas um décimo diz ser incentivado à leitura pela equipa da BE. Os alunos atribuem-lhe esse papel porque consideram que a biblioteca dispõe de muitos e variados livros, permite requisitar livros para casa, pode ler-se lá, e também porque a sua equipa incentiva a leitura, ajuda a aprender, dinamiza actividades divertidas e dá conselhos de leituras. A minoria dos alunos que pensa que a BE não tem um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura (são sobretudo os alunos do 3.º ciclo que manifestam uma opinião mais negativa) justificam que: a funcionária não os deixa estar no espaço, que a biblioteca tem poucos livros interessantes, que os alunos que vão à BE fazem-no para ver filmes e usar o computador, que têm em casa os livros e que não são motivados para a leitura.

A maioria dos professores pensa que as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar contribuem para alterar os hábitos de leitura dos alunos. Mais de metade sustenta que contribuem para aumentar a frequência da biblioteca escolar, para melhorar as aprendizagens curriculares dos alunos, para formar leitores e para divulgar os livros da biblioteca escolar.

As professoras bibliotecárias consideram que as bibliotecas escolares que lideram têm desempenhado um papel fundamental na promoção e animação da leitura nas escolas, contribuindo significativamente para a formação de leitores e para a aprendizagem. Os projectos de promoção de leitura da BE são referenciados nos documentos orientadores da escola como sejam o Projecto Educativo e o Plano Anual de Actividades da escola (que poderá ser interessante analisar no futuro). Segundo estas professoras, as “suas” bibliotecas escolares têm desenvolvido um conjunto de actividades em colaboração com os professores das escolas, embora de modo diferente nas duas escolas. Numa delas existe bastante participação e envolvimento dos professores do Agrupamento na promoção da leitura. Já na outra os professores também colaboram; no entanto, os que leccionam no 3.º ciclo ainda não valorizam

suficientemente as actividades de animação e promoção da leitura (nomeadamente no âmbito do PNL). A participação dos pais é um factor que as professoras bibliotecárias apontam como importante para a concretização das actividades de promoção da leitura levadas a cabo pela BE. Entre as duas escolas parece haver diferenças no grau de envolvimento dos pais. Numa delas tem sido fácil e possível envolvê-los na dinamização das actividades, sobretudo no pré-escolar e no primeiro ciclo, embora se observe que esse envolvimento decresça nos outros níveis de escolaridade. Na outra escola, denota-se um menor envolvimento e participação das famílias, pois fazem-no de forma mais esporádica.

A finalizar

Este estudo permite concluir que alunos e professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores bibliotecários, embora não coincidindo nas suas concepções sobre a leitura, têm em comum o facto de a associarem a uma actividade que se realiza com gosto, que permite aprender e que contribui decisivamente para a melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar.

Os professores, e sobretudo as professoras bibliotecárias, revelam, com base na sua experiência e habilitação profissionais, maior facilidade para descrever essa relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem, salientando que a leitura melhora a compreensão dos conteúdos, desenvolve a capacidade de expressão oral e escrita, enriquece o vocabulário e desenvolve a capacidade de análise e interpretação do texto escrito.

A generalidade dos professores acredita que a leitura é uma competência essencial para a aprendizagem e que a leitura sistemática contribui de forma significativa para as aprendizagens das disciplinas que leccionam. A maioria dos professores diz incluir actividades de leitura nas planificações das suas aulas; no entanto, metade realiza-as apenas quando acha conveniente.

A biblioteca escolar, fruto da diversidade e qualidade das suas propostas de promoção e animação da leitura, é bastante valorizada por alunos (especialmente os do 2.º ciclo) e pela maioria dos professores. Tanto uns como outros revelam conhecer as actividades realizadas ao longo do ano, facto que parece indiciar uma boa dinamização da biblioteca escolar e o estabelecimento de laços com os outros actores escolares.

Apesar do gosto e da atitude favoráveis à leitura que os alunos e os professores manifestam, existe um certo desfasamento entre essas concepções e os hábitos e práticas de leitura de uns e de outros, tanto na escola como fora dela.

Os alunos revelam hábitos de leitura relativamente reduzidos, sendo este panorama mais preocupante entre os alunos do 3.º ciclo. Em média, durante o ano lectivo, os alunos lêem apenas 1 a 3 livros (a percentagem dos que não leu nenhum livro é no 3.º ciclo cerca de três vezes superior à do 2.º ciclo). Em termos da evolução dos hábitos de leitura dos alunos durante o ensino básico, observa-se que os do 2.º ciclo dizem ler mais do que quando estavam no 1.º ciclo; já os do 3.º ciclo dizem ler menos do que quando frequentavam o 2.º ciclo, ou seja, o hábito de ler parece atingir um ponto alto no 2.º ciclo. Os alunos associam a leitura à aprendizagem, no entanto só alguns consideram que poderiam melhorar o seu desempenho enquanto alunos se lessem mais.

Os alunos reconhecem que a leitura é uma actividade importante das suas aulas, verificando-se uma grande convergência entre as disciplinas que mais salientam relativamente a este aspecto e aquelas que os professores também mais assinalam. No caso dos professores, pode concluir-se que existe uma elevada consistência entre as suas concepções e práticas de leitura, ou seja, os professores que mais destacam a importância da leitura para a aprendizagem são também aqueles (dos Departamentos de Línguas e Ciências Sociais e Humanas) que em sala de aula lhe concedem mais tempo. Nas aulas, os professores dinamizam a leitura funcional, a leitura analítica e uma minoria promove a leitura recreativa (essencialmente, e neste caso, professores do Departamento de Línguas).

Apesar de professores e alunos reconhecerem a relevância das actividades dinamizadas pela BE e as do PNL no estímulo dos hábitos de leitura, é relativamente baixa a percentagem de alunos que frequentam a BE e que participam nas actividades de leitura (sendo que no 2.º ciclo mais de metade dos alunos frequenta a BE com assiduidade e participa nas actividades), tal como um pouco mais de metade dos professores a recomendam aos seus alunos. Isto poderá significar que em termos de leitura nas aulas, os professores atribuem um papel importante ao manual escolar. No caso dos alunos, poderá significar que a oferta da BE padecerá de algum tipo de desajustamento, nomeadamente em termos do seu horário (carga horária que não deixa tempos livres).

2. Limitações do estudo e sugestões para investigação futura

Apesar de o estudo ter sido circunscrito a apenas duas escolas, e de os resultados não serem generalizáveis, esta investigação dá, quanto a nós, um contributo substancial para conhecer as concepções que os alunos, professores e professores bibliotecários têm sobre a relação entre o desenvolvimento de hábitos de leitura e a aprendizagem.

Estabelecer uma relação entre a leitura e a aprendizagem é sempre algo complexo, uma vez que são muitos os factores envolvidos. Neste estudo procurámos conhecer concepções de alunos, professores e professores bibliotecários, através do inquérito por questionário e por entrevista. O questionário permite recolher uma grande quantidade de dados, embora surjam alguns constrangimentos relacionados com a dimensão e abertura do questionário. Procurámos fazer um questionário não demasiadamente grande, para evitar a saturação do respondente, mas que permitisse a recolha de dados suficientes. Também colocámos questões abertas que não tiveram grande aceitação por parte dos respondentes. Sugerimos, então que num estudo futuro se entrevistem os participantes para recolha e aprofundamento de informação adicional. Recomendamos, igualmente, a realização de estudos mais aprofundados, nomeadamente de investigação-acção, aplicando actividades de leitura, quer pelos professores curriculares quer pelos professores bibliotecários, durante um período significativo de tempo, para que se possa avaliar a evolução dos hábitos de leitura e o impacto na aprendizagem. Além disso, parece-nos importante a realização de estudos envolvendo outros níveis de escolaridade e outras variáveis, nomeadamente, aproveitamento escolar e número de retenções. Também defendemos que importa conhecer os hábitos de leitura dos professores para os comparar com os hábitos de leitura dos alunos, investigando a eventual relação entre ambas.

Pensamos que, conhecendo as concepções dos alunos, dos professores e dos professores bibliotecários, poderemos melhorar as práticas nas nossas escolas, de modo a promover a leitura. Só assim, poderemos fazer com que a leitura seja uma competência essencial e transversal à aprendizagem de todas as disciplinas e ao processo de aprendizagem em geral.

No plano da formação, recomendamos a continuação na aposta de iniciativas de promoção de leitura a nível nacional, envolvendo o mais possível os professores de todas as áreas curriculares, para que a melhoria das competências da leitura e literácitas sejam “cruzadas” de todos os educadores. Consideramos que são necessárias alterações

nas práticas pedagógicas das nossas escolas no âmbito da leitura, uma vez que esta é a pedra angular de todas as aprendizagens dos alunos, ao longo de todo o percurso escolar e ao longo da vida. É preciso então preparar os alunos para a leitura, quer na escola quer fora dela, sem sacrificar o prazer que daí pode advir, o que continuaremos a promover com grande agrado.

Fazendo um balanço sobre o desenvolvimento deste trabalho, podemos afirmar que ele constituiu uma etapa importante do nosso processo de desenvolvimento profissional, ao permitir a articulação entre as dimensões da investigação e do nosso trabalho prático enquanto professora bibliotecária. Dessa forma, a teoria e a prática emergiram interligadas, destacando o papel da leitura na aprendizagem dos alunos nos diversos contextos educativos.

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, Luísa (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar leitores* (pp.1-18). Lisboa: Lidel.
- BELL, Judith (2002). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CARDOSO, Teresa (2007). *Interação verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento (não publicada).
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- CORONAS, Mariano (2002). *La Biblioteca Escolar: Um espacio para leer, escribir y aprender*. Navarra: Gobierno de Navarra – Departamento de Education y Cultura.
- CRUZ, Vitor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DEB/ME (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências básicas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991). *Programa Língua Portuguesa – Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico, Vol II*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEHANT, André e GILLE, Arthur (1974). *O vosso filho aprende a ler*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DELORS, Jacques (2001). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições Asa.

ESTEVES, Manuela (2006). Análise de conteúdo. In Jorge Ávila Lima e José Augusto Pacheco. *Fazer investigação contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp.105-125). Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Domingos (1991). *Notas sobre os paradigmas de investigação em educação*. Noesis (18), 64-66.

FERNANDES, Paulo Ferreira de (2007). Livros, leitura e literacia emergente. Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In Fernando Azevedo (Coord.). *Formar leitores* (pp.19-33). Lisboa: Lidel.

FREITAS, Eduardo; CASANOVA, José Luís e ALVES, Nuno de Almeida (1997). Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico. Lisboa: D. Quixote.

FREITAS, Eduardo e SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1992). Hábitos de Leitura em Portugal. Inquérito Sociológico. Lisboa: D. Quixote.

GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin (1997). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GRILO, Eduardo Marçal (2010). *Se não estudas, estás tramado*. Lisboa: Tinta-da-China.

GUBA, Egon G. e LINCOLN, Yvonna S. (1998). Competing Paradigms in quantitative Reserch. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (pp.195-220). Oaks: SagePublications.

JOLIBERT, Josette (2003). *Formar crianças leitoras*. Porto: Asa.

LINUESA, María Clemente (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedago.

LAGES, Mário F. *et al* (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

MAGALHÃES, Ana Maria e ALÇADA, Isabel (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.

MATA, Juan (2008). 10 ideas claves. *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, transcendente y deseable*. Barcelona: Graó.

MATOS, João Filipe (1992). Atitudes e concepções dos alunos: definições e problemas de investigação. In Brown *et al*. *Educação Matemática*. (pp.123-172). Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

MEDEIROS, Maria Teresa Pires de (2004). Formação de professores e metodologia de investigação. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceptuais e práticas*. (pp.41-46). Porto: Porto Editora.

MERRIAM, Sharan (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

PENNAC, Daniel (1993). *Como um romance*. Porto: Asa.

PEREIRA, Anabela Maria Sousa (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Lúcia Oliveira *et al.* *Investigação em educação abordagens conceptuais e práticas*. (pp.49-57). Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Susana (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do ensino básico. *A Escola em leitura*. In Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (Orgs). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. (pp.37-57). Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP).

PONTE, João Pedro (1992). Concepções dos professores de Matemática e processos de formação. In Margaret Brown *et al.* *Educação Matemática*. (pp.187-242). Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.

POSLANIEC, Christian (2006). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Porto: Asa.

QUINTANAL, José (2003). Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de Língua. In Ana Teberosky *et al.* *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. (pp.45-54). Porto Alegre: Artmed.

REIS, Carlos e Lopes, Ana Cristina (1990). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

SANTOS, Elvira (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima *et al* (2007). *Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

SARDINHA, Maria da Graça (2007). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In Fernando Azevedo (Coord.) *Formar leitores* (pp.1-7). Lisboa: Lidel.

SARDINHA, Maria da Graça (2008). *A leitura na Escola. A Escola em leitura*. In Cristina Manuela Sá e Maria da Esperança Martins (Orgs). *Actas do Seminário Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas*. (pp.8-17). Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP).

SERRA, Joan e OLLER, Carles (2003). Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental Médio. In Ana Teberosky *et al.* *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. (pp.35-43). Porto Alegre: Artmed.

SIEGEL *et al* (1996). Using reading to construct mathematical meaning. In Elliot, Portia C. *Communication in mathematics, K-12 and beyond*. (pp.66-75). Virgin: Yearbook editor.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

SIM-SIM, Inês (2007). *O ensino da leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SILVA, Ezequiel Theodoro (2003). *Conferências sobre leitura: Triologia pedagógica*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, Lino Moreira da (2000). *Bibliotecas Escolares: um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria do Minho.

SOBRINO, Javier Garcia *et al* (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

SOLÉ, Isabel (2003a). Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos da mesma coisa?” In Ana Teberosky *et al.* *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. (pp.17-34). Porto Alegre: Artmed.

SOLÉ, Isabel (2003b). Leitura em Educação Infantil? Sim, Obrigada! In Ana Teberosky *et al.* *Compreensão de leitura: a Língua como um procedimento*. (pp.66-76). Porto Alegre: Artmed.

TALPIN, Jean-Marc (2003). *Quels enjeux psychiques pour la lectura à l'adolescence?*. Bulletin des bibliothèques de France, vol. 48, n^o3, pp. 5-10.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português- Língua materna e não materna- no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

THOMPSON, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. In D.A. Grouws, *Handbook of research in Mathematics teaching and learning*. New York: Macmillan.

YIN, Robert (1989). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

VALE, Isabel (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em Educação Matemática: O estudo de caso. In Isabel Vale; José Portela e José Subtil. *Revista da Escola Superior de Educação*. (pp. 171-202). Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 5º volume.

WEBGRAFIA

ALMEIDA, Benedita de (2003). *Concepções e ações de leitura de professores alfabetizadores em escolas do campo*. Disponível em: www.alb.com.br/anais14/Sem11/C11004.doc [Acedido em 12-09-2009].

ASSELIN, Marlene (2005). Redefining the school library's role in literacy teaching and learning. In Marlene Asselin e Ray Doiron. *Literacy, libraries and learning: using books to promote reading, writing, and research*. 9-18. Disponível em: http://books.google.pt/books?id=tEJiwXkV6swC&printsec=frontcover&dq=Literacy,+libraries+and+learning:+using+books+to&source=bl&ots=Jj1487AuaK&sig=ktuR4v6sb cATtM4nME4lqzjCcsc&hl=pt-PT&ei=3L-7S6PjOsWCOMeCjewH&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CBoQ6AEwAw#v=onepage&q=&f=false [Acedido em 22-02-2009].

BARROCO, José Alves (2004). *Bibliotecas escolares e formação de leitores*. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3400/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Vers%c3%a3o_final.pdf. [Acedido em 22-05-2009].

CASTRO, Rui Vieira de e SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html> [Acedido em 22-08-2009].

CHAMBERS, Aidan (2007) *Spanish Lecture Scenes from the Theatre of Reading*. 15ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Disponível em: <http://ejournal.eduprojects.net/CEIPpardobazan/media//Colexio/Agrupamento%20centros%20escolares%202006/chambers.pdf> [Acedido em 20-03-09].

CLARK, Christina e FOSTER, Amelia (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when*. Disponível em: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0584/Reading_Connects_Survey_2005_Executive.pdf [Acedido em 20/3/2010].

CLARK, Christina, OSBORNE Sarah e AKERMAN, Rodie (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school*

influences. Disponível em: http://www.literacytrust.org.uk/research/Self-perception_as_readers_report_2008_Executive.pdf [Acedido em 30-09-2009].

CLARK, Christina e RUMBOLD, Kate (2006). *Reading for pleasure – a research overview*. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED496343&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED496343 [Acedido em 10-03-2009].

COLOMER, Teresa (2005). *El papel de la literatura infantil y juvenil en la formación de lectores*. Disponível em: http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=121&id_seccion=4&nivel=Secundaria&PHPSESSID=a7f6e8c88a46310383ac46a8b47b7c13 [Acedido em 04-03-09].

COSTA, Ricardo (2002). *Rede de bibliotecas públicas e bibliotecas escolares: sobram as intenções, faltam os meios. A página da educação, 11 (112), p. 24*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=112&doc=8833&mid=2> [Acedido em 20/02/2010].

CULLINAN, Bernice E. (2000). *Independent Reading and School Achievement*. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume32000/independent.cfm> [Acedido em 15/2/2009].

DURAN, Manuel Jr. (1994). *Reading for Pleasure: A Strategy To Improve Elementary Students' Attitudes and Participation in Recreational Reading*. Disponível em: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED376441&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED376441 [Acedido em 10/6/2010].

GONÇALVES, Susana (2008). *Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino*. Revista Iberoamericana de Educación - Número 46. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie46a07.htm> [Acedido em 22-08-2009].

ITURBE, Kepa Osoro (2004). *El poder del libro y la lectura*. Disponível em: <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/64/ler.pdf> [Acedido em 04-05-2008].

LALANDA, Piedade (1998). *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa Sociológica. Análise Social*. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224154176E1jDU8rb4Nc15SI4.pdf> [Acedido em 04-05-2008].

MACHADO, José Barbosa (1994). *A motivação para a leitura*. Disponível em: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio31.htm> [Acedido em 22-08-2009].

MARTINS, Maria da Esperança de Oliveira e SÁ, Cristina Manuela Branco Fernandes de (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf [Acedido em 09-03-2009].

MORALES, Oscar Alberto (2002). *Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de educación básica*. Disponível em: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo5.pdf> [Acedido em 07-09-2009].

MORENO, Víctor (2004). *Cómo hacer lectores en Secundaria*. Disponível em: http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=6&id_documento=133&nivel=Secundaria&PHPSESSID=cc82f4a8fd1d [Acedido em 09-03-2009].

MORROW, Lesley Mandel (1985). *Promoting voluntary reading in school and home*. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED261966&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED261966 [Acedido em 08-06-2009].

NARDI, Nádia Lúcia (2006). *Concepções de leitura e o desafio de ser leitor*. Revista Voz das Letras número 4, I Semestre. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/4/42.pdf> [Acedido em 20/09/2009].

NESTLÉ FAMILY MONITOR (2003). *Young People's Attitudes towards Reading*. Disponível em: http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q=Nestle+Family+Monitor&lr=&as_ylo=&as_vis=0 [Acedido em 07-10-2009].

NETA, Maria Aurora (2008). *O jovem (não) gosta de ler: um estudo sobre a relação entre juventude e leitura*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: http://bdtd.ufg.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=96 [Acedido em 25/09/2009].

NO CHILD LEFT BEHIND (2005). *Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*. Disponível em: <http://www.ncrel.org/litweb/adolescent/qkey10/qkey10.pdf> [Acedido em 12/10/2009].

PROLE, António (s.d.). *Como fazer um Projecto de promoção da leitura*. http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/manual_instrucoes_pr_ojectos_a_C.pdf [Acedido em 04-07-08].

ROSENBLATT, Louise (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Disponível em: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d [Acedido em 20-09-09].

SANCHES, Simone e FREITAS, Tânia Antonia Cassemiro de (2006). As concepções de leitura no ensino fundamental. In. E. Silva, F. Gaffo, G. Santos e R. Rodrigues (Org.) *Anais do IV Encontro Científico do Curso de Letras*. Disponível em: http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2006_g/textos/013.htm [Acedido em 10-09-09].

SIM-SIM, Inês (2002). *Formar leitores: A inversão do círculo*. http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_formar_leitores_a.pdf [Acedido em 25-08-09].

SILVA, Maria Vitória (2007). *Leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1660 [Acedido em 20-09-09].

SILVA, Ezequiel Theodoro (1999). *Concepções de leitura e suas consequências no ensino*. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewPDFInterstitial/10708/10213> [Acedido em 10/09/2009].

SOARES, Gleidenir a Lima (2006). *As concepções de leitura dos professores e suas ações*. Disponível em: <http://www.pibic.unir.br/pdf/HUMANAS%20E%20SOCIAIS/GLEIDENIRA%20LIMA%20SOARES%20RES.pdf> [Acedido em 10/09/2009].

YABAR, Luis (2007). *Plan lector: lineamientos y formulación*. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/ppt-download/plan-lector-lineamientos-y-formulacin-anexo-1-yabar2440.pdf> [Acedido em 22-06-2009].

UNESCO (1999). *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares*. Disponível em: http://www.apbad.pt/pmanif_bibescol.htm [Acedido em 02/09/2009].

PLANO NACIONAL DE LEITURA (2007). *Apresentação do PNL*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=1> [Acedido em 02/09/2009].

PLANO NACIONAL DE LEITURA (2008). *Ler+*. Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1699&tablid=1487&tab2id=1657> [Acedido em 02/09/2009].

QUINTANA, Hilda (2004). *La enseñanza de la comprensión lectura (parteII)*. Disponível em: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=499 [Acedido em 02/07/2009].

KARA-SOTERIOU, Julia (2007). *Exploring students' beliefs about reading*. Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_2_11/ai_n29397989/pg_5/ [Acedido em 26/09/2009].

REIS, Carlos *et al* (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Disponível em: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=3435&fileName=programa_portugues_eb.pdf [Acedido em 20/09/2009].

RESTIFFO, Claudia Noemí (2007). *Las concepciones sobre la lectura que tienen los docentes de EGB3 y Polimodal de escuelas urbanas, rurales y urbano-marginales*

pertenecientes a la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza. Disponível em: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/286%20-%20Restiffo%20Claudia%20-%20FEEyE.pdf> [Acedido em 6-04-2010].

VEIGA, Maria José Alves (2000). *Ler ou não ler – eis a questão! Reflexões sobre a leitura em Portugal na viragem do século.* Disponível em: http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf [Acedido em 20/09/2009].

ANEXOS

Anexo I

Pedido de autorização, à direcção da escola, para aplicar os questionários aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos

Viseu, 22/05/09

Exmo Sr. Presidente do Conselho Executivo,

Sou Coordenadora da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Sátão e aluna de Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta.

No âmbito da Dissertação de Mestrado que estou a elaborar, pretendo realizar um estudo sobre os hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos e impacto nas aprendizagens. Neste contexto, é necessário recolher dados através do inquérito por questionário junto de alunos e professores. Garanto, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima.

Solicito a V^a. Excelência que faça chegar os questionários aos alunos e professores que, posteriormente, levarei em mão.

Agradeço desde já a colaboração.

Com os mais respeitosos cumprimentos

Atenciosamente

(Isilda Maria Santos Leitão Menezes)

Anexo II

Pedido de autorização, aos Encarregados de Educação, para aplicar o questionário aos seus educandos

Agrupamento de Escolas de _____ – E.B. dos 2.º e 3.º ciclos de

Exmo. Sr. ou Sr.ª:

Encarregado de Educação

No âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado em Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta, sobre o tema: **“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”**, a professora Isilda Menezes, da Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Sátão, pretende recolher dados através de um inquérito por questionário aplicado aos alunos.

O conhecimento dos hábitos de leitura, na sua relação com as aprendizagens curriculares, é de extrema importância para a melhoria da escola. Pede-se, por isso, a sua cooperação.

O preenchimento do questionário é anónimo e não serão pedidos dados pessoais do seu educando. Solicita-se a sua autorização para que o trabalho se possa realizar.

O Presidente do Conselho Executivo

✂-----

Eu, _____ Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____ N.º ____ T.ª ____ do ____ ano de escolaridade, declaro que **Autorizo** / **Não Autorizo** o preenchimento, pelo meu educando, do questionário, para a elaboração de uma tese de Mestrado em Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta, sobre o tema: **“Hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários”**.

Data: ____/____/2009

Assinatura do Enc. de Educação: _____

Anexo III

Matriz de objectivos do questionário dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

MATRIZ DE OBJECTIVOS DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS DOS 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Enquadramento do questionário relativamente ao projecto de investigação:

Questão de investigação: Que concepções têm os alunos, professores e professores bibliotecários sobre a relação entre o desenvolvimento de hábitos de leitura e a sua aprendizagem?

Esta questão subdivide-se nas seguintes subquestões:

- Que concepções têm alunos, professores e professores bibliotecários sobre a leitura?
- Como evoluem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários, os hábitos de leitura dos alunos?
- Que actividades da sala de aula e da biblioteca escolar mais contribuem para essa evolução?
- Qual o impacto da leitura na aprendizagem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários?
- Que importância têm as actividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da biblioteca escolar, na aprendizagem dos alunos?

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Itens
Caracterizar a amostra.	- Identificar o ano de escolaridade, sexo e idade dos alunos.	1. 2. 3.
Conhecer os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos.	- Avaliar qualitativamente o gosto pela leitura. - Identificar as razões pelas quais o aluno lê ou não lê. - Averiguar quanto tempo o aluno dispensa à leitura, diariamente. - Conhecer quem incentiva a leitura.	4. 5. 6. 8. 11. 7.

	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quantos livros um aluno lê, em média, durante um ano lectivo. 12. - Identificar o tipo de leituras praticadas pelos alunos. 9. - Averiguar sobre o local onde os alunos lêem. 10. - Identificar géneros literários mais lidos. 13. - Indagar como evoluem os hábitos de leitura dos alunos. 28. 	
Conhecer as concepções dos alunos sobre a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar as concepções de leitura dos alunos. 29. - Indagar as concepções que os alunos têm sobre as razões que levam as pessoas a ler. 14. 	
Analisar as perspectivas dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber o que pensam os alunos da relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem. 18. 29. - Averiguar qual a importância que os alunos atribuem à leitura no desempenho escolar. 15. 15.2. 17. - Saber os resultados escolares das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza. 16. - Indagar acerca das disciplinas ou áreas curriculares que os alunos consideram terem mais benefícios com a prática da leitura. 15.1. - Averiguar quais as disciplinas ou áreas curriculares onde mais se pratica a leitura. 21. 	
Compreender a importância que os alunos dos 2.º e 3.º ciclos atribuem à biblioteca escolar na promoção da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar a importância que a biblioteca escolar tem para os alunos na promoção da leitura. 24. - Identificar a frequência com que os alunos usam a biblioteca escolar. 25. 	
Conhecer as actividades de leitura na sala de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as actividades realizadas nas aulas que promovem a leitura. 22. 23. - Saber a frequência com que se aconselha a leitura. 19. 20. 	
Conhecer as práticas da equipa da biblioteca escolar na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quais as actividades que se desenvolvem na biblioteca escolar para fomentar o gosto pela leitura e em que os alunos mais participam. 26. 26.1. - Indagar sobre a adequação das actividades de leitura, dinamizadas pela BE, aos interesses dos alunos. 27. 	

Anexo IV

Questionário para os alunos do 2.º ciclo

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta, sobre o tema: **“Hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e impacto nas aprendizagens: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários”**.

O conhecimento dos hábitos de leitura, na sua relação com as aprendizagens curriculares, é de extrema importância para a melhoria da escola. Por isso, a tua ajuda é preciosa.

Agradeço, desde já, a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Preenche-o com sinceridade e não escrevas aquilo que os teus professores gostariam que tu escrevesse; mostra o que realmente pensas. Este questionário é anónimo, por isso ninguém vai saber as respostas que deres.

1. **Que ano frequentas?** 5.º Ano 6.º Ano

2. **Sexo:** Masculino Feminino

3. **Que idade tens?** _____ anos

4. **Gostas de ler?** (Assinala com um X apenas uma opção.)

- Sim, muito.
 Sim.
 Não.
 Não, nada.

5. **Se gostas de ler, achas que lêes bastante?** (Assinala com um X apenas uma opção.)

- Sim.
 Não e gostava de ler mais.
 Não e não gostava de ler mais. (Se assinalaste esta opção passa para a **pergunta 8.**)

6. **Indica as razões porque lêes.** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Para me divertir. -----
 2. Para aprender. -----
 3. Para me descontraír. -----
 4. Para ocupar os tempos livres. -----
 5. Porque a leitura me dá prazer. -----
 6. Porque é pedido pelos professores das várias disciplinas. ---
 7. Porque os professores me incentivam e dão sugestões. -----
 8. Outras (diz quais) _____

7. **Quem te encoraja mais a ler?** (Assinala com um X as tuas opções.)

- Os professores A equipa da biblioteca escolar
 A família Os amigos
 Ninguém Não sei

(Passa para a **pergunta 9.**)

8. **Indica as razões porque não lêes.** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Por falta de tempo. -----
 2. É uma actividade aborrecida. -----
 3. Há outras actividades mais interessantes. -----
 4. Tenho muitos trabalhos da escola. -----
 5. Não encontro livros interessantes.-----
 6. Os livros são muito caros. -----
 7. Outras (diz quais) _____

9. **Que tipo de leituras fazes?** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Livros -----
 2. Jornais -----
 3. Revistas -----
 4. Internet (Jornais ou livros electrónicos, *blogs*, email...) ---
 5. Legendas da TV-----
 6. Manuais de instruções-----
 7. Outros (diz quais) _____

10. **Onde fazes essas leituras?** (Assinala as tuas opções com um X.)

- Em casa Na Biblioteca Escolar Na Biblioteca Municipal Em casa de amigos

11. Quanto tempo dedicas, por dia, em média, à leitura de livros não escolares, jornais e/ou revistas? (Assinala com um X as tuas opções.)

Nenhum Menos de meia hora Entre meia hora e 1 hora Duas ou mais horas

12. Quantos livros leste, este ano lectivo, sem contar com os manuais escolares? (Assinala com um X a tua opção.)

Nenhum 1 a 3 livros 4 a 10 livros Mais de 10 livros

13. Que género de livros lês? (Escolhe com um X até 3 opções.)

1. Aventuras -----
 2. Romance/conto -----
 3. Teatro -----
 4. Policiais -----
 5. Biografias / diários/ história -----
 6. Poesia -----
 7. Banda Desenhada -----
 8. Viagens/explorações/ reportagens -----
 9. Ficção científica -----
 10. Informativos (sobre animais, planetas, plantas...) -----

14. Ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler.

(Assinala em cada frase o grau de concordância ou discordância, com um X.)

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
A leitura...					
1. Aumenta os conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Enriquece o vocabulário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aumenta a capacidade de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolve a memória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Desenvolve o raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Favorece o desenvolvimento gramatical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Desenvolve a imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ajuda a participar na sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Enriquece a cultura geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É uma tarefa muito difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pratica-se porque os professores obrigam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Permite ter tema de conversa com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ajuda a melhorar o desempenho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Achas que a leitura melhora a tua aprendizagem escolar? Sim Não

15.1. Se sim, em que disciplinas ou áreas curriculares é que consideras que tem mais benefício?

(Assinala com um X as tuas opções.)

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Língua Portuguesa ----- | <input type="checkbox"/> | Educação Musical----- | <input type="checkbox"/> |
| Língua Estrangeira ----- | <input type="checkbox"/> | Educação Física----- | <input type="checkbox"/> |
| História e Geografia de Portugal ----- | <input type="checkbox"/> | EMRC----- | <input type="checkbox"/> |
| Matemática ----- | <input type="checkbox"/> | Estudo Acompanhado ----- | <input type="checkbox"/> |
| Ciências da Natureza ----- | <input type="checkbox"/> | Área de Projecto ----- | <input type="checkbox"/> |
| EVT----- | <input type="checkbox"/> | Formação Cívica----- | <input type="checkbox"/> |

15.2. Se não, explica porquê.

16. Indica a nota que obtiveste no 2.º período a:

Língua Portuguesa	História e Geog. de Portugal	Matemática	Ciências da Natureza
-------------------	------------------------------	------------	----------------------

17. Achas que poderias ser melhor aluno se lesse mais? Porquê? Sim Não

18. Assinala com um X o grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os alunos que lêem muito são mais organizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os alunos que lêem muito escrevem correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. No último mês, quantas vezes os teus professores te recomendaram que lesse livros? (Assinala com um X a tua resposta.)

- Nenhuma 1 – 4 vezes 5 – 10 vezes 11 e mais vezes

20. Consideras que os teus professores promovem suficientemente a leitura?

- Sim Não

Porquê? _____

21. Assinala, com um X, as disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura.

Língua Portuguesa	
Língua Estrangeira	
História e Geografia de Portugal	
Matemática	
Ciências da Natureza	
EVT	
Educação Física	
Educação Musical	
EMRC	
Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	

22. Na tua turma, costuma haver troca de livros entre os alunos? Sim Não

23. Nas aulas costumam... (Assinala com um X a frequência com que acontece.)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler livros em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Falar de autores de livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir à biblioteca da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ir à biblioteca municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participar em <i>blogs</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dinamizar uma biblioteca de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ler jornais e/ou revistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler o jornal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ler livros do Plano Nacional de Leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Consideras que a biblioteca escolar tem um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura? Sim Não

Porquê? _____

25. Quantas vezes foste à biblioteca da escola, no último mês?

Nunca 1 – 2 vezes 3 – 4 vezes 5 ou mais vezes

26. Costumas participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela tua biblioteca escolar?

Sim Não (Passa para a pergunta 27.)

26.1. Se sim, quais?

- Hora do conto
- Clubes de leitura
- Encontros com escritores
- Feira do livro
- Passaporte da leitura
- Concursos de leitura
- Outras (diz quais). _____

27. Achas que as actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca da tua escola são suficientes?

Sim Não

Porquê?

28. Como tem evoluído a tua leitura? (Assinala com um X apenas duas opções.)

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Agora leio mais. | <input type="checkbox"/> | 6. Agora leio menos. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Agora tenho mais facilidade em ler. | <input type="checkbox"/> | 7. Agora tenho mais dificuldade em ler. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sinto uma grande evolução. | <input type="checkbox"/> | 8. Não sinto nenhuma evolução. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Agora gosto mais de ler. | <input type="checkbox"/> | 9. Agora gosto menos de ler. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sinto mais motivação para ler. | <input type="checkbox"/> | 10. Sinto menos motivação para ler. | <input type="checkbox"/> |

29. Escreve um pequeno texto sobre o que é para ti a leitura, sobre os teus hábitos de leitura e a relação com a tua aprendizagem.

**Terminou o questionário.
Muito obrigada pela tua
colaboração!**

Anexo V

Questionário para os alunos do 3.º ciclo

QUESTIONÁRIO

ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação, no âmbito do Mestrado em Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares da Universidade Aberta, sobre o tema: **“Hábitos de leitura de alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: perspectivas de alunos, professores e professores bibliotecários”**.

O conhecimento dos hábitos de leitura, na sua relação com as aprendizagens curriculares, é de extrema importância para a melhoria da escola, por isso a tua ajuda é preciosa.

Agradeço, desde já, a tua colaboração no preenchimento deste questionário. Preenche-o com sinceridade e não escrevas aquilo que os teus professores gostariam que tu escrevesse; mostra o que realmente pensas. Este questionário é anónimo, por isso ninguém vai saber as respostas que deres.

1. **Que ano frequentas?** 7.º Ano 8.º Ano 9.º Ano

2. **Sexo:** Masculino Feminino

3. **Que idade tens?** _____ anos

4. **Gostas de ler?** (Assinala com um X apenas uma opção.)

- Sim, muito.
 Sim.
 Não.
 Não, nada.

5. **Se gostas de ler, achas que lêes bastante?** (Assinala com um X apenas uma opção.)

- Sim.
 Não e gostava de ler mais.
 Não e não gostava de ler mais. (Se assinalaste esta opção passa para a **pergunta 8.**)

6. **Indica as razões porque lêes.** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Para me divertir. -----
 2. Para aprender. -----
 3. Para me descontraír. -----
 4. Para ocupar os tempos livres. -----
 5. Porque a leitura me dá prazer. -----
 6. Porque é pedido pelos professores das várias disciplinas. ---
 7. Porque os professores me incentivam e dão sugestões. -----
 8. Outras (diz quais) _____

7. **Quem te encoraja mais a ler?** (Assinala com um X as tuas opções.)

- Os professores A equipa da biblioteca escolar
 A família Os amigos
 Ninguém Não sei

(Passa para a **pergunta 9.**)

8. **Indica as razões porque não lêes.** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Por falta de tempo. -----
 2. É uma actividade aborrecida. -----
 3. Há outras actividades mais interessantes. -----
 4. Tenho muitos trabalhos da escola.-----
 5. Não encontro livros interessantes.-----
 6. Os livros são muito caros. -----
 7. Outras (diz quais). _____

9. **Que tipo de leituras fazes?** (Assinala com um X as tuas opções.)

1. Livros -----
 2. Jornais -----
 3. Revistas -----
 4. Internet (Jornais ou livros electrónicos, blogs, *e-mail*...) ---
 5. Legendas da TV-----
 6. Manuais de instruções-----
 7. Outros (diz quais). _____

10. **Onde fazes essas leituras?** (Assinala as tuas opções com um X.)

- Em casa Na Biblioteca Escolar Na Biblioteca Municipal Em casa de amigos

11. Quanto tempo dedicas, por dia, em média, à leitura de livros não escolares, jornais ou revistas? (Assinala com um X as tuas opções.)

Nenhum Menos de meia hora Entre meia hora e 1 hora Duas ou mais horas

12. Quantos livros leste este ano lectivo, sem contar com os manuais escolares? (Assinala com um X a tua opção.)

Nenhum 1 a 3 livros 4 a 10 livros Mais de 10 livros

13. Que género de livros lês? (Escolhe com um X até 3 opções.)

1. Aventuras -----
 2. Romance/conto -----
 3. Teatro -----
 4. Policiais -----
 5. Biografias / diários/ história -----
 6. Poesia -----
 7. Banda Desenhada -----
 8. Viagens/explorações/ reportagens -----
 9. Ficção científica -----
 10. Informativos (sobre animais, planetas, plantas...) -----

14. Ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler.

(Assinala em cada frase o grau de concordância ou discordância, com um X.)

A leitura...	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aumenta os conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Enriquece o vocabulário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aumenta a capacidade de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolve a memória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Desenvolve o raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Favorece o desenvolvimento gramatical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Desenvolve a imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ajuda a participar na sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Enriquece a cultura geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É uma tarefa muito difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pratica-se porque os professores obrigam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Permite ter tema de conversa com os amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ajuda a melhorar o desempenho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Achas que a leitura melhora a tua aprendizagem?

Sim Não

20. Consideras que os teus professores promovem suficientemente a leitura?

Sim Não

Porquê?

21. Assinala, com um X, as disciplinas ou áreas curriculares não disciplinares onde mais se pratica a leitura.

Língua Portuguesa	
Língua Estrangeira I e II	
História	
Geografia	
Matemática	
Ciências Físico-Químicas	
Ciências Naturais	
EV	
Educação Física	
Educação Tecnológica	
EMRC	
Área de Projecto	
Estudo Acompanhado	
Formação Cívica	
TIC	

22. Na tua turma costuma haver troca de livros entre os alunos? Sim Não

23. Nas aulas costumam... (Assinala com um X a frequência com que acontece.)

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler livros em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Falar de autores de livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir à biblioteca da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ir à biblioteca municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participar em <i>blogs</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dinamizar uma biblioteca de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ler jornais e/ou revistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler o jornal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ler livros do Plano Nacional de Leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Consideras que a biblioteca escolar tem um papel importante na criação ou desenvolvimento do gosto pela leitura? Sim Não

Porquê?

25. Quantas vezes foste à biblioteca da escola, no último mês?

Nunca 1 – 2 vezes 3 – 4 vezes 5 ou mais vezes

26. Costumas participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela tua biblioteca escolar?

Sim Não (Passa para a pergunta 27.)

26.1. Se sim, quais?

- Hora do conto
- Clubes de leitura
- Encontros com escritores
- Feira do livro
- Passaporte da leitura
- Concursos de leitura
- Outras (diz quais). _____

27. Achas que as actividades de leitura dinamizadas pela biblioteca da tua escola são suficientes?

Sim Não

Porquê?

28. Como tem evoluído a tua leitura? (Assinala com um X apenas duas opções.)

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Agora leio mais. | <input type="checkbox"/> | 6. Agora leio menos. | <input type="checkbox"/> |
| 2. Agora tenho mais facilidade em ler. | <input type="checkbox"/> | 7. Agora tenho mais dificuldade em ler. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Sinto uma grande evolução. | <input type="checkbox"/> | 8. Não sinto nenhuma evolução. | <input type="checkbox"/> |
| 4. Agora gosto mais de ler. | <input type="checkbox"/> | 9. Agora gosto menos de ler. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Sinto mais motivação para ler. | <input type="checkbox"/> | 10. Sinto menos motivação para ler. | <input type="checkbox"/> |

29. Escreve um pequeno texto sobre o que é para ti a leitura, sobre os teus hábitos de leitura e a relação com a tua aprendizagem.

**Terminou o questionário.
Muito obrigada pela tua colaboração!**

Anexo VI

Matriz de objectivos do questionário dos professores dos 2.º e 3.º ciclos

MATRIZ DE OBJECTIVOS DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES DOS 2.º E 3.º CICLOS

Enquadramento do questionário relativamente ao projecto de investigação:

Questão de investigação: Que concepções têm os alunos, professores e professores bibliotecários sobre a relação entre o desenvolvimento de hábitos de leitura e a aprendizagem?

Esta questão subdivide-se nas seguintes subquestões:

- Que concepções têm alunos, professores e professores bibliotecários sobre a leitura?
- Como evoluem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários, os hábitos de leitura dos alunos?
- Que actividades da sala de aula e da biblioteca escolar mais contribuem para essa evolução?
- Qual o impacto da leitura na aprendizagem, segundo alunos, professores e professores bibliotecários?
- Que importância têm as actividades de promoção e animação da leitura, dinamizadas pela equipa da biblioteca escolar, na aprendizagem dos alunos?

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Itens
Caracterizar a amostra.	- Identificar o grupo disciplinar dos professores, a(s) disciplina(s) que leccionam, o respectivo nível de escolaridade, sexo e idade.	1.1. 1.2. 1.3. 2. 3.
Conhecer as concepções dos professores sobre a leitura.	- Indagar acerca dos conceitos de leitura dos professores. - Caracterizar as concepções dos professores sobre as razões que levam as pessoas a ler.	4. 5.

<p>Descrever as concepções dos professores sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar o conhecimento dos professores sobre os hábitos de leitura dos alunos. - Auscultar a importância que os professores atribuem aos hábitos de leitura dos alunos no desenvolvimento da aprendizagem. - Saber se a leitura é considerada pelos professores uma competência fundamental da aprendizagem. - Examinar o que pensam os professores da relação entre os hábitos de leitura e a aprendizagem. 	<p>6. 6.1. 6.2. 7. 13. 14. 22. 15. 16.</p>
<p>Conhecer as práticas dos professores na promoção da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura, em que os alunos mais participam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as actividades que os professores desenvolvem nas suas aulas para fomentar o gosto pela leitura. - Identificar as disciplinas em que mais se pratica a leitura e a sua frequência. - Saber quais as modalidades de leitura praticadas em sala de aula. - Avaliar a adesão dos alunos às actividades de leitura dinamizadas na aula. 	<p>8. 10. 12. 21. 9. 11. 12.1.</p>
<p>Compreender a importância que os professores atribuem à biblioteca escolar na promoção da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar sobre a frequência com que os professores utilizam a biblioteca escolar com os seus alunos, para promover a leitura. - Averiguar os benefícios que os professores associam às actividades de promoção da leitura dinamizadas pela BE. 	<p>17. 20.</p>
<p>Conhecer a visão que os professores têm das actividades dinamizadas pela BE que são promotoras da leitura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar sobre o conhecimento que os professores têm das actividades de promoção/animação da leitura da BE. - Indagar sobre a avaliação que os professores fazem das actividades de leitura, dinamizadas pela BE. - Saber quais as actividades de leitura dinamizadas pela BE que os professores acompanham e/ou incentivam os alunos a participar. - Averiguar por que razão os professores não acompanham nem incentivam os seus alunos a participar nas actividades de leitura da BE. 	<p>18. 19. 21.1. 21.2.</p>

Anexo VII

Questionário para os professores dos 2.º e 3.º ciclos

QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DOS 2.º E 3.º CICLOS

Este questionário destina-se à recolha de dados para a elaboração de uma dissertação – no âmbito do Mestrado em Informação e Gestão de Bibliotecas Escolares, da Universidade Aberta – sobre o tema: **“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”**.

O conhecimento dos hábitos de leitura, na sua relação com as aprendizagens curriculares, é de extrema importância para a melhoria da escola. Por isso, a sua ajuda é preciosa.

Assim, agradeço, desde já, a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Preencha-o com sinceridade. Este questionário é anónimo.

1.1. Grupo disciplinar: _____

1.2. Disciplina(s) que lecciona: _____

1.3. Ciclo que lecciona: 2.º ciclo _____ 3.º ciclo _____ Ambos _____

2. Sexo: Masculino Feminino

3. Idade: _____ anos

4. O que é para si a leitura? (Assinale, com um X as duas afirmações com as quais concorda mais.)

A leitura é...

Descodificar um conjunto de símbolos gráficos.	
Atribuir significado ao texto escrito, correlacionando essas informações com as que o leitor já possui.	
É o processo interactivo entre o leitor e o texto, em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar grafemas e deles retirar informação e construir conhecimento.	
Uma competência que, para além da descodificação gráfica, permite a compreensão, a inferência e a análise do texto.	
Uma habilidade automática caracterizada pela fluência, ritmo e entoação.	
Compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento.	

5. Ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler.

(Assinale em cada frase o grau de concordância ou discordância, com um X.)

A leitura...	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aumenta os conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Enriquece o vocabulário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Aumenta a capacidade de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Desenvolve a memória.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Desenvolve raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Favorece o desenvolvimento gramatical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Desenvolve a imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ajuda a participar na sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Enriquece a cultura geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É uma tarefa muito difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Pratica-se porque é uma obrigação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Permite ter tema de conversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ajuda a melhorar o desempenho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Considera que, hoje em dia, os alunos lêem mais ou menos do que há uma década atrás?

- Sim, lêem mais. (Se assinalou esta opção passe para a pergunta 6.1.)
- Não, lêem menos. (Se assinalou esta opção passe para a pergunta 6.2.)
- Lêem o mesmo. (Se assinalou esta opção passe para a pergunta 7.)

6.1. Se considera que os alunos lêem mais, assinale três opções que melhor justifiquem a sua opinião.

1. Os livros são mais cativantes. -----
2. Existe maior oferta de livros, jornais e revistas. -----
3. A leitura digital desperta mais os leitores. -----
4. As famílias estão mais esclarecidas para incentivar à leitura. -----
5. As bibliotecas públicas são muitas e bem apetrechadas. -----
6. A escola estimula à leitura. -----
7. As bibliotecas escolares fazem promoção e animação da leitura. ---
8. As novas tecnologias fomentam a leitura. -----

(Passe para a pergunta 7.)

6.2. Se considera que os alunos lêem menos, assinale três opções que melhor justifiquem a sua opinião.

1. Falta de cultura leitora. -----
2. Falta de incentivo por parte da família. -----
3. A escola não promove a leitura. -----
4. Os livros são demasiado caros. -----
5. Os jovens têm outros interesses e atracções (televisão, jogos, computador, etc.). ---
6. Os jovens estão demasiado tempo na escola. -----
7. As novas tecnologias “roubam” tempo à leitura. -----
8. Existem poucas bibliotecas. -----

7. Em que nível de escolaridade é que acha que eles se interessam mais pela leitura?

2.º ciclo 3.º ciclo

8. Na planificação das suas aulas contempla actividades de leitura? Sim Não

9. Indique a frequência com que dinamiza a leitura. (Assinale com um X a sua opção.)

1. Em todas as aulas. -----
2. Uma vez por semana. -----
3. Quando acho conveniente. -----
4. Raramente faço actividades de leitura. ----
5. Nunca faço actividades de leitura. -----

10. Que tipo de leituras costuma sugerir?

1. Livros -----
2. Jornais -----
3. Revistas -----
4. Internet (Jornais ou livros electrónicos, *blogs, e-mail*) ----
5. Legendas da TV -----
6. Manuais de instruções -----
7. Outros (diga quais). _____

11. Que modalidades de leitura costuma praticar nas aulas com os seus alunos?

1. Leitura funcional, para pesquisa de informação. -----
 2. Leitura analítica, para compreender e reflectir criticamente. ---
 3. Leitura recreativa, para diversão/por prazer. -----

12. Que actividades de leitura realiza com os alunos? (Assinale com X a frequência com que acontecem.

	Nunca	Às vezes	Muitas vezes
1. Conversar sobre os livros lidos ou que estão a ler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ler livros em conjunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Falar de autores de livros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ir à biblioteca da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ir à biblioteca municipal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Participar em <i>blogs</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dinamizar uma biblioteca de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ler jornais e/ou revistas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ler o jornal da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ler livros do Plano Nacional de Leitura.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.1. Os alunos aderem a esse tipo de actividades de leitura? (Assinale com um X a sua opção.)

Não Não muito Pouco Bastante bem Muito bem

13. Acha que o Plano Nacional de Leitura veio alterar os hábitos de leitura dos alunos?

Sim Não

Em que medida?

14. Na sua opinião, a leitura é uma competência essencial para a aprendizagem? (Assinale apenas uma opção.)

Sim, muito. Sim. Não. Não, nada.

Porquê?

15. Considera que a leitura sistemática permite uma melhoria significativa das aprendizagens da(s) disciplina(s) que lecciona? Sim Não

Porquê?

16. Assinale com um X o grau de concordância em relação às seguintes afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Os alunos que lêem muito obtêm melhores resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os alunos com hábitos de leitura sistemática são mais criativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Os alunos bons leitores são cidadãos mais activos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os alunos que lêem muito são mais organizados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Os alunos que lêem muito têm o raciocínio mais desenvolvido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os alunos que lêem muito escrevem correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Assinale com X a frequência com que usa a biblioteca escolar com os alunos, para promover a leitura.

Diariamente.....

Uma ou duas vezes por semana.....

Uma ou duas vezes por mês

Uma ou duas vezes por período.....

Raramente

Nunca **Indique o motivo.** _____

18. Conhece as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar?

Sim Não (Se respondeu **não**, termine aqui a sua participação neste questionário.

Obrigada.)

19. Comparando o trabalho desenvolvido agora pela biblioteca escolar na promoção e animação da leitura com o de alguns anos atrás, nota diferenças?

Melhorou muito Melhorou Está igual Piorou Piorou muito Não tenho opinião

Porquê? _____

20. Considera que as actividades de promoção e animação da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar contribuem para: (Assinale com X a ou as suas opções.)

1. Alterar os hábitos de leitura dos alunos. -----
2. Formar leitores. -----
3. Envolver as famílias. -----
4. Aumentar a frequência da biblioteca escolar. -----
5. Divulgar os livros da biblioteca escolar. -----
6. Melhorar as aprendizagens curriculares dos alunos. -----
7. Outros (diga quais). _____

21. Costuma incentivar e/ou acompanhar os alunos a participar nas actividades de promoção da leitura dinamizadas pela biblioteca escolar?

Sim Não (Se assinalou esta opção, passe para a **pergunta 21.2.**)

21.1. Se sim, quais? (Assinale com X as suas opções.)

- Hora do conto
- Clubes de leitura
- Encontros com escritores
- Feira do livro
- Passaporte da leitura
- Concursos de leitura
- Outras. Quais? _____

21.2. Se não, indique porquê.

22. Dê a sua opinião sobre a importância dos hábitos de leitura dos alunos e a sua relação com a aprendizagem escolar, podendo para isso apoiar-se em exemplos.

**Terminou o questionário.
Muito obrigada pela sua colaboração!**

Anexo VIII

Guião da entrevista semi-estruturada às professoras bibliotecárias

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ÀS PROFESSORAS BIBLIOTECÁRIAS

Objectivos	Questões orientadoras da entrevista
Caracterizar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos anos de serviço tens? - Pertences ao quadro desta escola? - Há quantos anos és coordenadora da BE? - Coordenas mais do que uma BE do Agrupamento? - És coordenadora a tempo inteiro ou a tempo parcial? - Tens formação especializada? Qual? - Se respondeu não: Que formação tens no âmbito das BE?
Analisar as perspectivas da coordenadora sobre a importância de hábitos de leitura e a sua relação com a aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Consideras que os hábitos de leitura são importantes para a aprendizagem das várias disciplinas? Porquê? Fala-me da tua experiência pessoal. Quais as disciplinas onde é mais visível essa relação entre hábitos de leitura e aprendizagem? - Qual o impacto que a leitura tem na aprendizagem? Tens alguns dados/casos da experiência pessoal que o possam justificar? - Como evoluem os hábitos de leitura dos alunos do 2.º para o 3.º ciclos, de acordo com a tua experiência?
Compreender a importância que a coordenadora atribui à BE na promoção da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o teu papel, enquanto professora coordenadora da BE, na promoção da leitura? - Como tem contribuído a equipa da BE na formação de leitores desta escola/agrupamento? - Qual o papel dos professores da escola/agrupamento na promoção da leitura? - As famílias destes alunos têm um papel activo na promoção da leitura? Colaboram quando solicitados? E

	voluntariamente, também participam?
Conhecer as práticas da equipa da BE na promoção e animação da leitura e na criação/desenvolvimento de hábitos de leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as actividades de promoção de leitura dinamizadas pela equipa da BE? Podes descrever algumas? - Que actividades de animação da leitura são dinamizadas pela equipa da BE? Fala-me de algumas. - Que projectos estão em desenvolvimento no âmbito da leitura? Fala-me deles. - Que parcerias desenvolves com o exterior para promover a leitura? - Como envolve a família na promoção da leitura? - O PNL tem contribuído para a alteração dos hábitos de leitura? Em que medida? - Existem algumas dificuldades na promoção/dinamização da leitura nesta escola?
Conhecer as concepções sobre a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> - Afinal, o que é para ti a leitura? - Achas que a leitura vai perder importância com o predomínio das novas tecnologias? Porquê?

Nota: Prestar atenção à descrição física, às expressões faciais, gestos e forma como responde às questões. Recolher documentos que o Coordenador da BE possa facultar.