

UNIVERSIDADE ABERTA



**HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DOS 2.º e 3.º CICLOS DO
ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS DA COMUNIDADE
EDUCATIVA DA EBS DAS FLORES**

Maria da Conceição dos Anjos Caldeira Martins

Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

2016

UNIVERSIDADE ABERTA



**HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS DOS 2.º e 3.º
CICLOS DO ENSINO BÁSICO: CONCEÇÕES E PRÁTICAS
DA EBS DAS FLORES**

Maria da Conceição dos Anjos Caldeira Martins

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

Orientadora:

Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

2016

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal conhecer os hábitos, concepções e práticas de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico, assim como dos seus professores, encarregados de educação e assistentes operacionais, da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, ilha das Flores, arquipélago dos Açores. O enquadramento teórico deste estudo está organizado em três partes: a primeira aborda a leitura como uma competência basilar para aceder ao conhecimento; a segunda incide sobre a formação dos leitores e mediadores nessa construção; a terceira apresenta concepções de alunos, professores, pais e assistentes operacionais sobre a leitura. Tendo em conta a natureza do estudo, enveredámos por um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, recorrendo a dados qualitativos e quantitativos. Realizámos, testámos, reformulámos e aplicámos quatro questionários, destinados a cada grupo participante neste estudo.

Os resultados do estudo mostram que o gosto pela leitura é transversal a todos os participantes no estudo, embora a prática da leitura seja pouco sistemática. Durante a infância, a maioria dos alunos teve contacto com atividades de promoção de leitura, desenvolvidas pelos pais, embora de forma pouco constante. As concepções que apresentam nem sempre são coincidentes com as práticas, sugerindo mais um desejo do que uma prática efetiva. A maior parte dos participantes vê a leitura como um ato de prazer e associa-a à aprendizagem e ao conhecimento. O estudo revela também que a generalidade dos inquiridos está convicto de que os hábitos de leitura afetam o desempenho/sucesso escolar. Os professores promovem, sobretudo, a leitura funcional e analítica, mais frequentemente na disciplina de Português. A biblioteca da escola é vista, pelos alunos, essencialmente, como um espaço para passar o tempo, o que é, de certa forma, corroborado pelos professores destacados na biblioteca. A generalidade dos participantes aponta várias atividades para dinamizar este espaço; contudo, são os Assistentes Operacionais que mostram maior disponibilidade para se envolver em atividades de promoção da leitura.

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

ABSTRACT

In this study, our main goal is to understand the reading habits of students from 5th to 9th grades, and their conceptions and practices, as well as those of their teachers, parents and school staff of the EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, in the Azores. The theoretical framework of this study is organized in three parts: the first one approaches reading as a key competence to achieve knowledge; the second focuses on the training of readers and the mediators' involvement in this process; the third presents students, teachers, parents and school's perceptions about reading. We adopted an interpretative research paradigm, in a combined approach, using qualitative and quantitative data. We created, tested, reformulated and applied four surveys to the four participating groups in our study.

The results of this study show that all the participants like to read, but reveal poor reading habits. In childhood, most students had contact with reading though not always consistently. The perceptions that respondents present do not always correspond to their practices, suggesting more a wish to read rather than an effective reading practice. Most participants consider reading as an act of pleasure related to learning and knowledge. Our study also reveals that the students, teachers, parents and school staff are aware of the positive relation between reading habits and school success. Teachers promote, above all, functional and analytical reading, especially in the Portuguese class. The school library is seen, by students, mainly as a place to spend time, which is, in a way, supported by the teachers allocated to the library. The majority of the participants point out several activities to foster the use of the library; however, the school staff shows greater willingness to engage in promoting reading activities.

Keywords: reading, reading habits, learning, perceptions and practices, school library.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, que me ensinou o amor à leitura.

À minha mãe, porque sem ela nada disto seria possível.

À Professora Doutora Teresa Cardoso, pela orientação, incentivo e paciência.

Ao Conselho Executivo da EBS das Flores, anterior e atual, pela disponibilidade e colaboração.

A todos os colegas que se disponibilizaram para me ajudar, sobretudo à Gabriela Ribeiro, ao João Quaresma, ao Sérgio Ferreira e à Elisabete Pires.

À Victorina Silveira, por ser quem é.

À minha família e amigos, sobretudo ao meu marido, pelo apoio incondicional e incentivo constante.

Aos meus filhos, Leonor e André, por terem tido imensa paciência nos momentos menos bons.

A Deus, que me deu forças para não desistir.

ÍNDICE GERAL

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos	iv
Índice de gráficos	x
Índice de quadros	xiii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	xvi
Capítulo 1 – Apresentação do Estudo	1
1.1. Objetivos e problema do estudo	1
1.2. Atualidade e relevância da investigação	3
1.3. Breve referência à metodologia utilizada	7
1.4. Organização do estudo	8
Capítulo 2 - A importância da leitura na formação dos indivíduos	10
2.1. Leitura: o pilar do conhecimento	11
2.1.1. Ler é compreender	11
2.1.2. Os modelos explicativos da leitura	15
2.1.2.1. Modelos ascendentes	16
2.1.2.2. Modelos descendentes	17
2.1.2.3. Modelos interativos	18
2.1.3. A compreensão na leitura	19
2.1.4. Níveis de compreensão	22
Capítulo 3 - A formação do leitor	26
3.1. Da leitura ao prazer de ler	27
3.1.1. O contacto precoce com a leitura	28
3.1.2. Os hábitos de leitura	30

3.2. O leitor, os interesses e as fases de leitura	42
3.3. Estruturas mediadoras na formação do leitor	45
3.3.1. O papel da família no despertar do gosto pela leitura	46
3.3.2. O contributo da Escola na consolidação da formação do leitor	48
3.4. A biblioteca escolar: estrutura privilegiada na promoção da leitura.....	52
Capítulo 4 – Conceções sobre a leitura.....	58
4.1. Representações, crenças e conceções sobre a prática da leitura	59
4.2. Conceções de alunos sobre a leitura.....	63
4.3. Conceções de professores sobre a leitura.....	65
4.4. Conceções de pais sobre a leitura.....	70
4.5. Conceções de assistentes operacionais sobre a leitura.....	75
Capítulo 5 – Metodologia de Investigação	78
5.1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e design do estudo	79
5.2. Participantes	81
5.3. Procedimentos metodológicos	82
5.3.1. Recolha de dados	82
5.3.1.1. Inquérito por questionário	82
5.3.1.1.1. Questionário aplicado aos alunos	83
5.3.1.1.2. Questionário aplicado aos professores e aos professores destacados na biblioteca da escola.....	84
5.3.1.1.3. Questionário aplicado aos Encarregados de Educação	85
5.3.1.1.4. Questionário aplicado aos Assistentes Operacionais	86
5.3.2. Análise de dados.....	87
Capítulo 6 – Estudo empírico: apresentação e discussão dos resultados.....	90
6.1. Os alunos e a leitura	91
(i) Caracterização da amostra.....	91

(ii) Hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos	94
(iii) Antecedentes da prática de leitura dos alunos do 2º e 3º ciclos	106
(iv) Concepções dos alunos do 2º e 3º ciclos sobre a leitura	109
(v) Perspetivas dos alunos sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar	111
(vi) O papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.....	114
6.2. Os professores e a leitura	116
(i) Caracterização da amostra.....	116
(ii) Hábitos de leitura dos professores do 2º e 3º ciclos	119
(iii) Concepções dos professores sobre a leitura	126
(iv) Perspetiva dos professores sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar	130
(v) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura	133
6.3. Os professores destacados na biblioteca e a leitura	136
(i) Caraterização da amostra.....	136
(ii) Hábitos de leitura dos professores destacados na biblioteca.....	137
(iii) Concepções dos professores destacados na biblioteca sobre a leitura	138
(iv) Perspetiva dos professores destacados na biblioteca sobre a relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar	139
(v) Papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura	139
6.4. Os encarregados de educação e a leitura.....	140
(i) Caraterização da amostra.....	141
(ii) Hábitos de leitura dos Encarregados de Educação	144
(iii) Concepções dos Encarregados de Educação sobre a leitura	153
(iv) Práticas de promoção da leitura durante a infância dos educandos	157
(v) Perspetiva dos Encarregados de Educação sobre a relação entre a leitura e o desempenho escolar	158

(vi) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura	159
6.5. Os assistentes operacionais e a literatura	162
(i) Caraterização da amostra.....	162
(ii) Hábitos de leitura dos Assistentes Operacionais.....	164
(iii) Conceções dos Assistentes Operacionais sobre a leitura	170
(iv) Perspetiva dos Assistentes Operacionais sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar	173
(v) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura	174
Capítulo 7 – Conclusões e sugestões	177
7.1. - Conclusões do estudo.....	178
7.2. - Limitações do estudo e sugestões para investigação futura.....	195
Bibliografia	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por sexo.....	91
Quadro 2 - Frequência com que os alunos realizam as atividades preferidas	94
Quadro 3 - Gosto dos alunos pela leitura.....	95
Quadro 4 - Motivos pelos quais os alunos gostam pouco ou não gostam nada de ler.....	95
Quadro 5 - Motivos pelos quais os alunos gostam de ler	96
Quadro 6 - Número de alunos que está a ler no momento do questionário.....	102
Quadro 7 - Frequência de leitura dos alunos	104
Quadro 8 - Frequência de leitura dos alunos para realizar os trabalhos de casa.....	104
Quadro 9 - Grau de dificuldade dos alunos na leitura para realizar os trabalhos escolares	105
Quadro 10 - Razões pelas quais os alunos leem mais do que antigamente	105
Quadro 11 - Razões pelas quais os alunos leem menos do que antigamente	106
Quadro 12 - Frequência de atividades de leitura a que os alunos foram expostos, pela família, durante a infância	107
Quadro 13 - Livros oferecidos aos alunos, em média, durante o último ano	109
Quadro 14 - Conceção dos alunos sobre quem lê mais, em função do género.....	109
Quadro 15 - Palavras/sentimentos que os alunos associam à leitura	110
Quadro 16 - Frequência da biblioteca da escola durante o mês anterior à implementação do questionário.....	114
Quadro 17 - Grupo disciplinar dos professores participantes.....	117
Quadro 18 - Disciplinas que os professores lecionam.....	117
Quadro 19 - Frequência com que os professores realizam as atividades preferidas.....	119
Quadro 20 - Gosto dos professores pela leitura	119
Quadro 21 - Motivos pelos quais os professores gostam pouco ou não gostam nada de ler	120
Quadro 22 - Motivos pelos quais os professores gostam de ler.....	120
Quadro 23 - Género de livros mais lidos pelos professores e que têm em casa	125
Quadro 24 - Quantidade de professores que estão a ler no momento do questionário.....	126
Quadro 25 - Frequência de leitura dos professores.....	126
Quadro 26 - Conceções dos professores sobre quem lê mais, em função do género	127

Quadro 27 - Concepções dos professores sobre a leitura	128
Quadro 28 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem mais do que antigamente.....	129
Quadro 29 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	130
Quadro 30 - Concepções dos professores sobre o ciclo de ensino que lê mais	130
Quadro 31 - Frequência da biblioteca da escola pelos professores	134
Quadro 32 - Conhecimento da existência do Plano Regional de Leitura e adequação aos alunos.....	134
Quadro 33 - Nível de participação dos professores numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola, junto dos alunos, para promover a leitura	136
Quadro 34 - Frequência com que os E.E. realizam as atividades preferidas.....	144
Quadro 35 - Gosto dos E.E. pela leitura	144
Quadro 36 - Motivos pelos quais os E.E. gostam pouco ou não gostam nada de ler	145
Quadro 37 - Motivos pelos quais os E.E. gostam de ler.....	146
Quadro 38 - Género de livros mais lidos pelos E.E. e que têm em casa	151
Quadro 39 - Quantidade de E.E. que estão a ler no momento do questionário	152
Quadro 40 - Frequência de leitura dos E.E.....	153
Quadro 41 - Concepções dos E.E. sobre quem lê mais, em função do género.....	154
Quadro 42 - Percepções dos E.E. sobre os hábitos de leitura dos alunos.....	156
Quadro 43 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem mais atualmente	156
Quadro 44 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	157
Quadro 45 - Frequência da biblioteca da escola pelos E.E.....	160
Quadro 46 - Conhecimento dos E.E. do PRL.....	160
Quadro 47 - Nível de participação dos E.E. numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura	162
Quadro 48 - Frequência com que os AO realizam as atividades preferidas	164
Quadro 49 - Gosto dos AO pela leitura	164
Quadro 50 - Motivos pelos quais os AO gostam pouco ou não gostam nada de ler	165
Quadro 51 - Motivos pelos quais os AO gostam de ler.....	165
Quadro 52 - Frequência de leitura dos AO.....	170

Quadro 53 - Conceções dos AO sobre quem lê mais, em função do género.....	170
Quadro 54 - Palavras/sentimentos que os AO associam à leitura.....	171
Quadro 55 - Razões pelas quais os AO creem que os jovens leem mais do que antigamente	172
Quadro 56 - Razões pelas quais os A.O. creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	173
Quadro 57 - Frequência da biblioteca da escola pelos AO.....	174
Quadro 58 - Conhecimento dos AO do PRL e adequação aos alunos.....	175
Quadro 59 - Disponibilidade dos AO para participar numa hipotética atividade, a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura junto dos alunos.....	176

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por sexo.....	91
Quadro 2 - Frequência com que os alunos realizam as atividades preferidas	94
Quadro 3 - Gosto dos alunos pela leitura.....	95
Quadro 4 - Motivos pelos quais os alunos gostam pouco ou não gostam nada de ler.....	95
Quadro 5 - Motivos pelos quais os alunos gostam de ler	96
Quadro 6 - Número de alunos que está a ler no momento do questionário.....	102
Quadro 7 - Frequência de leitura dos alunos	104
Quadro 8 - Frequência de leitura dos alunos para realizar os trabalhos de casa.....	104
Quadro 9 - Grau de dificuldade dos alunos na leitura para realizar os trabalhos escolares	105
Quadro 10 - Razões pelas quais os alunos leem mais do que antigamente	105
Quadro 11 - Razões pelas quais os alunos leem menos do que antigamente	106
Quadro 12 - Frequência de atividades de leitura a que os alunos foram expostos, pela família, durante a infância	107
Quadro 13 - Livros oferecidos aos alunos, em média, durante o último ano	109
Quadro 14 - Conceção dos alunos sobre quem lê mais, em função do género.....	109
Quadro 15 - Palavras/sentimentos que os alunos associam à leitura	110
Quadro 16 - Frequência da biblioteca da escola durante o mês anterior à implementação do questionário.....	114
Quadro 17 - Grupo disciplinar dos professores participantes.....	117
Quadro 18 - Disciplinas que os professores lecionam.....	117
Quadro 19 - Frequência com que os professores realizam as atividades preferidas.....	119
Quadro 20 - Gosto dos professores pela leitura	119
Quadro 21 - Motivos pelos quais os professores gostam pouco ou não gostam nada de ler	120
Quadro 22 - Motivos pelos quais os professores gostam de ler.....	120
Quadro 23 - Género de livros mais lidos pelos professores e que têm em casa	125
Quadro 24 - Quantidade de professores que estão a ler no momento do questionário	126
Quadro 25 - Frequência de leitura dos professores.....	126
Quadro 26 - Conceções dos professores sobre quem lê mais, em função do género	127

Quadro 27 - Concepções dos professores sobre a leitura	128
Quadro 28 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem mais do que antigamente.....	129
Quadro 29 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	130
Quadro 30 - Concepções dos professores sobre o ciclo de ensino que lê mais	130
Quadro 31 - Frequência da biblioteca da escola pelos professores	134
Quadro 32 - Conhecimento da existência do Plano Regional de Leitura e adequação aos alunos.....	134
Quadro 33 - Nível de participação dos professores numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola, junto dos alunos, para promover a leitura	136
Quadro 34 - Frequência com que os E.E. realizam as atividades preferidas.....	144
Quadro 35 - Gosto dos E.E. pela leitura	144
Quadro 36 - Motivos pelos quais os E.E. gostam pouco ou não gostam nada de ler	145
Quadro 37 - Motivos pelos quais os E.E. gostam de ler.....	146
Quadro 38 - Género de livros mais lidos pelos E.E. e que têm em casa	151
Quadro 39 - Quantidade de E.E. que estão a ler no momento do questionário	152
Quadro 40 - Frequência de leitura dos E.E.....	153
Quadro 41 - Concepções dos E.E. sobre quem lê mais, em função do género.....	154
Quadro 42 - Percepções dos E.E. sobre os hábitos de leitura dos alunos.....	156
Quadro 43 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem mais atualmente	156
Quadro 44 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	157
Quadro 45 - Frequência da biblioteca da escola pelos E.E.....	160
Quadro 46 - Conhecimento dos E.E. do PRL.....	160
Quadro 47 - Nível de participação dos E.E. numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura	162
Quadro 48 - Frequência com que os AO realizam as atividades preferidas	164
Quadro 49 - Gosto dos AO pela leitura	164
Quadro 50 - Motivos pelos quais os AO gostam pouco ou não gostam nada de ler	165
Quadro 51 - Motivos pelos quais os AO gostam de ler.....	165
Quadro 52 - Frequência de leitura dos AO.....	170

Quadro 53 - Conceções dos AO sobre quem lê mais, em função do género.....	170
Quadro 54 - Palavras/sentimentos que os AO associam à leitura.....	171
Quadro 55 - Razões pelas quais os AO creem que os jovens leem mais do que antigamente	172
Quadro 56 - Razões pelas quais os A.O. creem que os jovens leem menos do que antigamente.....	173
Quadro 57 - Frequência da biblioteca da escola pelos AO.....	174
Quadro 58 - Conhecimento dos AO do PRL e adequação aos alunos.....	175
Quadro 59 - Disponibilidade dos AO para participar numa hipotética atividade, a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura junto dos alunos.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AO – Assistentes operacionais

BE – Biblioteca escolar/Biblioteca da escola

E.E. – Encarregados de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento

PNL – Plano Nacional de Leitura

PRL – Plano Regional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

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

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.1. Objetivos e problema do estudo

“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer mas por incrível que pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.” (Carlos Drummond de Andrade)

Desde sempre a Humanidade sentiu necessidade de “ler” o mundo à sua volta e esta relação torna-se mais dinâmica com o aparecimento da escrita. Posteriormente, a invenção da imprensa traduziu-se na disseminação e acesso à informação, contribuindo depois para o estabelecimento das bibliotecas públicas modernas, acessíveis ao grande público, moldando a forma como os indivíduos se relacionam com a leitura.

Nas últimas décadas, a evolução da sociedade, aliada ao desenvolvimento das novas tecnologias, tem vindo a reclamar uma alteração na forma como encaramos a leitura, já que esta se tornou condição essencial ao desenvolvimento humano e à plena integração na sociedade, denominada do Conhecimento e da Informação, na medida em que só através desta competência, a da leitura, podemos interpretar a informação e transformá-la em conhecimento.

Na atual sociedade, possuir competências para a recuperação e utilização da informação é fundamental para aceder ao sucesso escolar, profissional e integração plena na sociedade. A competência na leitura é, por isso, fundamental, pois permite compreender o que se lê e decodificar a mensagem, implicando um processo de crítica, interpretação, reflexão e recriação. E é a apropriação desta competência que nos permite uma integração ativa e consciente na sociedade, enquanto cidadãos esclarecidos. Esta interligação entre hábitos de leitura, conhecimento e exercício da cidadania é realçada por Isabel Alçada, numa entrevista à revista Noesis (2007: 35), afirmando que “Esse vaivém do conhecimento do mundo e do conhecimento daquilo que os autores transmitem nos livros é uma condição básica de compreensão do que se passa à nossa volta e, portanto, de cidadania.”

O papel da escola, em termos de formação e desenvolvimento da competência leitora, com carácter transversal, é determinante, pois a sua aquisição está intimamente relacionada com o desempenho e sucesso dos alunos. Contudo, a leitura, em contexto

escolar, não deve, apenas, circunscrever-se ao domínio obrigatório, sob pena de produzir efeitos contrários ao desejável. Dinamizar a leitura-estudo é importante, mas sem nunca esquecer a sua vertente lúdica, de prazer, pois é esta que potencia a fidelização a este hábito, dando espaço e estimulando a descoberta das preferências dos alunos. Neste sentido, quanto mais cedo a criança for iniciada neste processo maiores serão as probabilidades de se tornar num leitor ao longo da vida. A Biblioteca Escolar (BE) pode assumir um papel preponderante neste processo de formação de leitores, promovendo atividades que integrem a leitura como uma ação aprazível.

Paralelamente, o papel da família é indiscutível, como primeiro interveniente no estímulo de hábitos de leitura, que deve acontecer na mais terna idade.

Poderão ser vários os fatores que determinam a aquisição e desenvolvimento de hábitos de leitura, que são, indiscutivelmente, fundamentais para respondermos às exigências da sociedade atual. Mas, neste novo século, que hábitos de leitura têm as crianças e os jovens?

Procurando trazer algum contributo sobre essa questão, o nosso trabalho debruça-se sobre os hábitos de leitura, mais concretamente, sobre as conceções e práticas dos alunos, professores, encarregados de educação (dos 2º e 3º ciclos do ensino básico) e assistentes operacionais, ou seja, da comunidade educativa, da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas.

No âmbito da nossa investigação, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Conhecer a importância da prática da leitura para os jovens;
- Perceber como é que os professores estimulam e incentivam os hábitos de leitura dos alunos;
- Analisar de que forma a biblioteca da escola contribui para a aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura;
- Compreender que relação existe entre estímulos recebidos na infância e práticas de leitura atuais.

Tendo em conta os objetivos estabelecidos, procurámos, no nosso estudo, responder às seguintes questões:

Que hábitos de leitura têm os alunos, os professores, os encarregados de educação e os assistentes operacionais? Que conceções e que práticas tem a comunidade educativa em relação à leitura?

Assim, conscientes dos objetivos que formalizámos, subdividimos o problema da nossa investigação em diferentes questões, no sentido de melhor operacionalizar o problema:

- Que hábitos de leitura têm os alunos, os professores, os encarregados de educação e os assistentes operacionais?
- Que práticas de promoção da leitura realizaram os encarregados de educação durante a infância dos seus educandos?
- Que conceções têm os alunos, os professores, os encarregados de educação e os assistentes operacionais sobre a leitura?
- Que perspetivas tem esta comunidade educativa sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar?
- Qual o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura?

1.2. Atualidade e relevância da investigação

Na sociedade atual é imperativo adquirir competências de leitura e, consequentemente, de escrita, para lidarmos com o volume de informação a que temos acesso, no sentido de a sabermos interpretar e mobilizar, tornando-a em conhecimento válido para resolvermos problemas com que nos deparamos ao longo da vida.

Gradualmente, temos vindo a assistir a uma alteração do conceito de leitura, que durante muito tempo esteve associada a um ato mecânico de identificar e repetir sons, muitas vezes incompreensíveis para o leitor. Presentemente, a competência de leitura pressupõe, paralelamente, a compreensão e interpretação da informação, em diferentes formatos, como condição essencial ao desenvolvimento global e integração do indivíduo na sociedade, fruto do pensamento reflexivo que esta proporciona (Cunha e Capellini, s/d). Esta conceção da leitura é, igualmente, bem explanada por Firmino, quando afirma que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa buscar respostas que podem ser encontradas na escrita, mas que para isso, é preciso ter acesso a essa escrita;

significa um processo de interação entre texto e leitor. Ler significa construir uma resposta que integra conhecimentos prévios a novos conhecimentos que o texto escrito proporciona. A leitura é, portanto, um ato; um meio de interrogação para o qual não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos. Ler é, essencialmente, criar significados.

(Firmino, 2007: 3)

Creemos, então, que a competência de leitura se adquire através desta “cumplicidade” que se vai construindo entre o leitor e o texto. E, sendo este um processo complexo, é fundamental dotar os alunos de estratégias que lhes permitam ser leitores competentes, no intuito de, paralelamente, se tornarem leitores alicerçados em hábitos de leitura contínuos.

É consensual a importância de que se reveste a literacia, particularmente a literacia em leitura e, paralelamente, na escrita, na sociedade atual, valorizando-se o conhecimento como a “matéria-prima” para o desenvolvimento pessoal e social e a leitura como veículo privilegiado para aceder a esse conhecimento.

Neste contexto, à Escola é atribuída uma imensa responsabilidade na construção deste processo, cabendo-lhe um papel indelével na formação de leitores que leiam não só por dever mas, sobretudo, por prazer, e que esta prática persista ao longo da vida.

Martins e Sá (2008: 2) referem que o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa deve assumir um papel decisivo na aquisição de competências de leitura e escrita, uma vez que:

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

(Silva, 2000: 366, citado por ibidem)

Depreende-se, portanto, que para o aluno poder construir o seu conhecimento, é fundamental que domine a linguagem, oral e escrita, pois só desta forma poderá compreender o que lê, relacionar e recriar nova informação. No entanto, a formação desta competência não se desenvolve, apenas, na área curricular de Língua Portuguesa, devendo, antes assumir um carácter transversal a todas as disciplinas do currículo.

Este aspeto reveste-se de especial importância se atendermos ao facto de que a aquisição e desenvolvimento da compreensão na leitura é um instrumento conducente ao sucesso do aluno durante o seu percurso escolar e que se irá refletir durante todo o seu percurso de vida.

Esta questão tem suscitado especial preocupação, pois são vários os estudos nacionais (Castro e Sousa, 1996; Lages *et al.*, 2007; Santos *et al.*, 2007) e internacionais (Clark e Foster, 2005; Clark, Woodley & Lewis, 2011; OCDE, 2012) que comprovam o baixo nível de desempenho no que se refere à compreensão na leitura. Sim-Sim (2002: 2) salienta que “21% dos alunos que terminam a escolaridade obrigatória [...] não possuem o domínio das competências básicas para se exprimirem oralmente ou por escrito”. Martins e Sá (2008: 6) reforçam esta perspetiva, afirmando que “muitos dos alunos que concluem o Ensino Básico saem da escola com várias lacunas ao nível da compreensão na leitura, o que torna difícil a sua inserção na sociedade.”

Esta situação enforma diferentes razões explicativas, mas os hábitos de leitura dos portugueses, nomeadamente dos jovens, ou a falta deles, parecem estar diretamente relacionados com os baixos níveis de literacia, antes mencionados. Tal é sustentado por Sim-Sim (2002: 1), que menciona que “os adultos e jovens portugueses leem pouco e leem mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, i.e., quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal.” E o relatório da OCDE de 2012, sobre os níveis de literacia na Europa, vem confirmar, precisamente, esta constatação, afirmando que, no espaço europeu, estamos perante uma “crise de literacia”, que parece estar intimamente associada à aparente falta de hábitos de leitura dos jovens.

Vários fatores podem contribuir para elevar os níveis de literacia e criar hábitos de leitura. No contexto deste projeto, consideramos de extrema importância o papel da escola, da biblioteca escolar e da família, enquanto estruturas modelares na promoção destes hábitos.

Em contexto escolar, Sim-Sim (2002: 3) sublinha que “não há uma via única para ensinar a ler todas as crianças, o que significa que não é o método, mas sim o docente, que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura”. É, por isso, necessário centrar o processo ensino/aprendizagem no aluno, repensar os objetivos e diversificar contextos de aprendizagem, que promovam a leitura e a escrita, como competências essenciais para o sucesso escolar.

Consideramos que os contextos em que ocorrem as aprendizagens revestem-se da maior importância, sendo fundamental “relacionar as atividades de leitura propostas aos alunos na escola com as suas vivências. Não podemos continuar a cingir-nos a atividades e textos que nada têm a ver com as suas experiências.” (Martins e Sá, 2008: 7)

Este é um desafio para os professores, sendo urgente que rompam com práticas pedagógicas tradicionais, implementando uma dinâmica de incentivo e descoberta da leitura como atividade lúdica. O seu próprio relacionamento com esta atividade é decisivo, pois “um docente que não tenha hábitos de leitura dificilmente motivará os seus alunos para a leitura” (ibidem).

A BE constitui-se, em contexto escolar, como um espaço privilegiado na promoção da competência leitora. Pesquisar, identificar e selecionar informação, interpretar e compreender essa informação e produzir nova informação são atividades fundamentais a realizar na BE e que promovem a literacia e os hábitos de leitura. Cabe à Escola e, particularmente à BE, incutir, nos alunos, um espírito de descoberta permanente, numa perspetiva de construção do seu conhecimento. Igualmente importantes são as atividades dinamizadas para potenciar a leitura recreativa, oferecendo situações em que os alunos possam aceder à leitura por prazer, descobrindo e firmando uma relação duradoura com a leitura. A BE pode, assim, tornar-se “un referente, un punto de encuentro, un foco dinamizador” (Cabrero, s/d: 1) de hábitos de leitura permanentes.

Atentando no panorama português, nas últimas décadas tem sido evidente a preocupação que a emergência de hábitos de leitura tem suscitado, traduzindo-se em diversas iniciativas, das quais destacamos a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e o Plano Nacional de Leitura (PNL), que consideramos relevantes pelo impacto que tiveram nas bibliotecas escolares, que se viram renovadas em materiais, espaço, organização e funcionamento. A nível regional, mencionamos a implementação do Plano Regional de Leitura (PRL), em funcionamento na Região Autónoma dos Açores (Anexo XIV). Destacamos ainda a preocupação crescente em envolver os pais/encarregados de educação neste complexo processo de formar leitores perenes.

Neste contributo para a criação de hábitos de leitura, julgamos que o papel da Biblioteca Pública não pode ser descurado, sobretudo, numa ótica de colaboração entre esta e a BE, baseada nos objetivos que, em última análise, partilham: disponibilizar informação e promover o prazer da leitura. Estamos convictos de que esta interligação será benéfica para todos, pois “quanto mais fomentado for o espaço da biblioteca escolar, maior será a utilização (posterior) da biblioteca pública, sendo, por isso, aquela uma importante mais-valia para esta” (Nina, 2008: 118).

Determinante neste processo de aquisição de hábitos de leitura, é o papel da família. Sim-Sim (2002: 3) refere, entre várias causas subjacentes ao panorama nacional ao qual aludimos anteriormente, a falta de hábitos de leitura no meio familiar. Apesar de este aspeto não causar, por si só, uma relação causa/efeito, é reconhecido que a família, por se apresentar como um modelo, assume um papel determinante na relação que a criança vai construir com a leitura. Pais que leem, que leem para os filhos, que disponibilizam livros, que dialogam sobre o conteúdo desses livros com os filhos, que propiciem um ambiente adequado à leitura, estão a abrir caminho para formar leitores competentes.

Vários estudos referidos por Mata (2004:3) comprovam este pressuposto. O acesso e interações que as crianças desenvolvem com situações de leitura informais em contexto familiar podem “facilitar e permitir o desenvolvimento precoce e de uma forma lúdica, não só de algumas aquisições e competências de literacia, como também de uma componente motivacional positiva face à leitura e escrita.”

É imprescindível que este incentivo se inicie desde a mais tenra idade, antes da entrada formal na escola, no intuito de integrar a leitura como uma atividade do quotidiano.

Em suma, a atual sociedade exige leitores competentes, que saibam interpretar e utilizar a informação adequadamente. Contudo, estudos como os que antes mencionámos, demonstram que os jovens portugueses apresentam poucos hábitos de leitura e os níveis de desempenho, no que se refere à competência de leitura, são preocupantes.

Neste contexto, importa conhecer os hábitos de leitura dos alunos que vamos inquirir, as suas conceções sobre a leitura, bem como as dos seus professores, encarregados de educação e assistentes operacionais, todos com enormes responsabilidades nesta questão. Pertinente será também perceber até que ponto a Escola e a Família influenciam este processo de aquisição e formação de hábitos de leitura, tentando compreender de que forma esta “tríade” está interligada.

1.3. Breve referência à metodologia utilizada

Na investigação por nós desenvolvida, atendendo à natureza do problema, optámos por um *design* de estudo de caso, por permitir ao investigador estudar uma realidade de forma mais detalhada (Bogdan e Bilken, 1994), possibilitando obter um conhecimento mais aprofundado do objeto de estudo.

Considerando que o estudo de caso admite métodos qualitativos, quantitativos ou mistos, optámos por um paradigma de investigação interpretativo, numa abordagem mista, utilizando dados qualitativos e quantitativos, os quais permitem uma maior compreensão da informação que se pretende recolher (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004) e, conseqüentemente, um conhecimento mais profundo da situação que sustenta a investigação, abrindo caminho a novas conceções e futuros estudos.

Neste contexto, procedemos à elaboração e aplicação de cinco questionários, destinados aos diferentes membros da comunidade educativa, considerados neste estudo: alunos, professores, professores destacados na biblioteca, encarregados de educação e assistentes operacionais.

1.4. Organização do estudo

O estudo que apresentamos está organizado em sete capítulos. No primeiro, referente à apresentação do estudo, expomos os objetivos do mesmo, o problema que sustenta a investigação e as questões em que dividimos o problema de investigação. Neste capítulo, apresentamos, ainda, a razão do estudo e a sua atualidade e pertinência no contexto educativo. Fazemos, também, uma breve referência à metodologia utilizada na nossa investigação e finalizamos com a apresentação da organização do estudo.

No segundo capítulo – a importância da leitura na formação dos indivíduos – apresentamos o enquadramento teórico que espelha a leitura como uma competência basilar, apresentamos os modelos explicativos da leitura e referimos os níveis de compreensão.

No terceiro capítulo – a formação do leitor – referimos as estruturas mediadoras na aquisição dos hábitos de leitura dos indivíduos, apresentamos as estruturas mediadoras na formação do leitor e damos nota do contributo da biblioteca escolar neste contexto.

No quarto capítulo – Conceções sobre a leitura – abordamos as conceções dos alunos, dos professores, dos pais e dos assistentes operacionais sobre a leitura.

No quinto capítulo – metodologia de investigação – expomos a natureza do problema do estudo e o respetivo enquadramento paradigmático. Posteriormente, apresentamos os participantes do estudo: a comunidade educativa da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas e damos conta dos procedimentos de recolha de dados e os

instrumentos por nós utilizados. Terminamos este capítulo com a exposição dos procedimentos a que recorreremos na análise de dados.

No sexto capítulo – estudo empírico: concepções, práticas e hábitos de leitura dos alunos do 2º e 3º ciclos – descrevemos a amostra, caracterizando os alunos, professores, professores destacados na biblioteca, encarregados de educação e assistentes operacionais e apresentamos os hábitos de leitura dos mesmos. Refletimos, também, sobre as práticas de promoção de leitura empreendidas pelos encarregados de educação durante a infância dos seus educandos e sobre as perspetivas dos participantes sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar. Analisamos, ainda, as concepções dos participantes sobre o papel da biblioteca escolar na promoção dos hábitos de leitura.

No sétimo e último capítulo – conclusões e sugestões – apresentamos as conclusões do estudo, no sentido de dar resposta ao problema que originou este estudo e às questões investigativas em que subdividimos o mesmo. Terminamos este capítulo com a apresentação das limitações do estudo e damos nota de sugestões para investigação futura.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Neste capítulo abordamos a leitura como pilar do conhecimento. Começamos, por isso, por discutir a transversalidade da leitura, os modelos de leitura e a compreensão na leitura. Na secção seguinte abordamos a formação do leitor e as estruturas mediadoras participantes neste processo.

2.1. Leitura: o pilar do conhecimento

Hoje, mais do que nunca, a leitura é encarada como uma competência basilar para o desenvolvimento dos indivíduos. Como referem Martins e Sá (2008: 2), “Vivemos numa sociedade que se alimenta da circulação da informação, nomeadamente da informação escrita, e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso a esta, bem como de capacidade de uso dessa mesma informação”.

A aquisição de informação e a compreensão do mundo que nos rodeia assenta, em larga escala, na competência da leitura, tornando-se este ato, o de ler, uma atividade eminentemente pessoal e social, facilitador de uma integração mais plena na sociedade. Começamos, então, por refletir sobre esta atividade complexa que é a leitura, para abordarmos, seguidamente, os modelos de leitura e a compreensão na leitura.

2.1.1. Ler é compreender

Como já referimos anteriormente, a leitura e, paralelamente, a escrita, geraram uma preocupação crescente ao longo dos tempos. O conceito de leitura foi-se modificando e, atualmente, defrontamo-nos com uma sociedade em permanente reinvenção, em que, diariamente, o indivíduo é desafiado a resolver diferentes situações em que é necessário apelar à sua competência de leitor proficiente. Tal acontece, não só perante textos escritos, mas também perante o meio em que se insere, em que é impelido a “ler” e a compreender o mundo que o rodeia, pelo que a leitura permite, não só a sua inserção na sociedade, como também proporciona a sua participação ativa na mesma.

Por conseguinte, saber ler é um fator determinante para qualquer cidadão da atual sociedade. Mas o que é, concretamente, ler? Como é que os indivíduos se tornam competentes ao nível da leitura?

Atentando na literatura sobre esta temática, concluímos que delimitar o conceito de ler/leitura pode revelar-se uma tarefa complexa.

Intentando uma pesquisa rápida em alguns dicionários, acerca do vocábulo “ler”, deparamo-nos com anotações que nos descrevem este ato como a capacidade de conhecer as letras do alfabeto, juntando-as em palavras. Etimologicamente, o vocábulo ler deriva do latim *legere*, que significa colher, sentido que nos remete para os significados que o leitor retira, ou colhe, através da interação que estabelece com o texto. Alguns autores (Fachinetto e Ramos, 2006) acrescentam ainda “roubar” como significado da palavra ler, associação que nos parece curiosa, pois deste prisma a leitura pode ser vista como a capacidade de extrair, ou de roubar, do texto, significados ocultos e construir outros alheios ao autor, conferindo vida ao próprio texto.

Ao longo dos tempos, a problemática da leitura tem atraído a atenção de diferentes investigadores, de diversas áreas, no sentido de clarificar esta conceção.

Recuemos algumas décadas. Nesta altura, o ensino da escrita, atividade essencialmente reprodutiva, sobrepunha-se ao da leitura, atividade passiva, sendo esta competência encarada como a capacidade de descodificar símbolos gráficos, cuja fluência, rapidez e entoação determinavam a capacidade de ler bem, ou seja, de caracterizar um bom leitor.

A leitura era assim, essencialmente, um ato mecânico e a condição de leitor resumia-se à capacidade de identificar corretamente os símbolos gráficos presentes nos textos e transformá-los no seu equivalente oral. Veloso (2006: 1), por exemplo, refere que “A leitura era confundida com a mera oralização, redundando numa incapacidade de compreender devidamente o que se lia e de ter o espírito crítico necessário para a aquisição do sentido.”

A conjuntura socioeconómica, aliada à evolução tecnológica altera, progressivamente, este panorama. As inúmeras investigações e estudos sobre esta temática fazem desabrochar novas perspetivas sobre este conceito. As crenças redutoras que apontam a leitura como um simples ato de descodificação de símbolos e sons parecem ter deixado de ter seguidores.

Atualmente, entende-se que a leitura é um conceito muito mais abrangente que implica a mobilização de diferentes estruturas cognitivas, linguísticas, culturais e sociais que permitem, não só, a descodificação de símbolos gráficos mas, e sobretudo, a compreensão, reflexão, inferência e integração de nova informação, dando origem à construção do conhecimento e à própria construção da identidade do indivíduo.

Pacheco (2008), recuperando Colomer e Camps (2002), postula que a leitura é uma atividade que requiere raciocínio, uma vez que para dar sentido ao texto, é fundamental descodificar os signos do mesmo. Para tal, o leitor mobiliza conhecimentos prévios para compreender e integrar a informação patenteada no texto. Esta conceção de leitura é igualmente secundada por Foucambert (1980), o qual sustenta que “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.” (p. 3). Por conseguinte, ler é um meio de interrogação, uma procura de respostas, uma interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, uma construção de significados, que emerge da interação que se produz entre o leitor e o texto.

Na mesma ótica, Sardinha (2007) defende a existência de uma interação permanente entre leitor e texto, pois é este conflito que leva o leitor a questionar, a compreender, a construir significados, conquistando o objeto da leitura através das suas próprias experiências. Neste sentido, a atividade da leitura é um processo de partilha, em que o leitor e o texto compartilham conhecimentos e fazem nascer nova informação. Ao compreender o texto, o leitor transforma-o e transforma-se, ampliando os seus conhecimentos e construindo a sua identidade. A autora sugere que “Hoje ler surge como uma actividade que implica uma multiplicidade de competências que exigem uma postura de constante exploração. Ninguém se tornará leitor se não souber construir um sentido.” (p. 3). E para construir um sentido é crucial dominar a competência leitora, ou seja, é determinante o leitor constitui-se como um processador de textos ativo, perspetivando a leitura como um processo constante de inquirição e testagem de previsões que, em última análise, conduzem à compreensão e produção de novos saberes.

Solé (1998: 22), citada por Schwarzbald, corrobora esta ideia:

o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma

tradução ou réplica do significado que o autor lhe quis dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

(Schwarzbold, 2012: 2)

Ponderemos ainda as palavras da investigadora Inês Sim-Sim (2002), citada por Pereira

Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social.

(Pereira, 2003: 5)

Refletindo nestas considerações sobre a leitura, facilmente detetamos que esta atividade encerra, em si, um procedimento bastante complexo e individual. Complexo, porque além de não ser uma capacidade inata do ser humano, requer a capacidade de ativar estruturas linguísticas, cognitivas e culturais (ou esquemas mentais) e a interação que se opera entre leitor e texto depende do nível de desenvolvimento daquelas estruturas (cf. Sardinha, 2007). Individual, porque é uma tarefa intrínseca a cada leitor, o qual mobiliza as competências necessárias que lhe permite aprender a ler de diferentes formas e em diferentes níveis, o que requer motivação, empenho e sistematização.

Por outro lado, confrontamo-nos, igualmente, com a leitura como uma prática social e cultural, capaz de transformações significativas, não só ao nível do crescimento do Eu, como ao nível da capacidade de intervenção na sociedade, tornando-se os cidadãos mais autónomos, ativos e participativos. Manguel (2007) explicita que “Para questionar o funcionamento da sociedade, necessitamos de aprender a ler de outra maneira, de forma diferente, que nos permita aprender a pensar.” (p. 4).

Neste sentido, é fundamental a prática, num *continuum*, da leitura reflexiva, ou seja, é crucial que o leitor aja, criticamente, sobre as leituras que faz, ampliando e adquirindo conhecimentos que aplicará a novas situações, adquirindo uma diferente perceção de si, dos outros e do mundo que o rodeia. É, então, através do desenvolvimento deste processo que o leitor se posiciona perante o mundo.

Torna-se, assim, claro, que o ato de ler, além de requerer capacidades técnicas, requiere um envolvimento profundo com aquilo que se lê, constituindo-se o leitor como sujeito e agente desse processo.

Esta perspetivação da leitura como processo de construção do conhecimento, baseada na compreensão como resultado da interação entre texto e leitor, e condição essencial para se integrar a sociedade, tem-se refletido, também, ao nível das estruturas políticas. Exemplo disso é o Programa de Português do Ensino Básico (2009) onde é apresentada uma conceção que vem ao encontro do que temos vindo a postular aqui: “Entende-se por *leitura* 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.” (p. 9). Posteriormente, a publicação do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012; 2015) vem apresentar indicadores que reforçam esta conceção de leitura, perspetivando-a como ferramenta essencial para a construção, pessoal e coletiva, do conhecimento e integração plena na sociedade. Impossível de contornar, pela sua extrema importância no panorama nacional, o PNL revela a crescente preocupação em dotar os alunos de instrumentos que lhes permitam ser leitores competentes, através da aquisição de hábitos de leitura permanentes e, paralelamente, formar leitores que se encantem com a atividade da leitura.

Em suma, a leitura é uma atividade cognitiva multifacetada e complexa que implica muito mais que a simples descodificação de códigos linguísticos. Atualmente, é crucial interagir com o texto, mobilizar conhecimentos prévios e construir significados que o leitor possa aplicar em diferentes contextos.

Neste sentido, ler implica compreender, aprofundadamente, aquilo que se lê. Sendo uma atividade que se deseja permanente na vida do ser humano, o leitor vai tecendo pontes que o conduzem, de forma progressivamente mais complexa, à compreensão do mundo que o rodeia, ao conhecimento e ao desenvolvimento, pessoal e social, que o impelem a integrar-se plenamente na sociedade.

2.1.2. Os modelos explicativos da leitura

“Reading is one of the most complicated processes the human mind performs. [...] That’s why literature is the most difficult of all the arts for us to understand, appreciate, and interpret.” Chambers (2007: 1).

O autor supramencionado remete-nos para a complexa atividade cognitiva que é a leitura, atividade que tem despertado o crescente interesse da comunidade científica. Numa tentativa de explicitar como se desenvolve o processamento da leitura, diversos investigadores tem-se dedicado a elaborar modelos explicativos da mesma.

Tomámos em consideração os três modelos mais retratados na literatura, que teorizam a leitura sob diferentes perspetivas, os quais apresentaremos de forma breve e, que se incluem em quadrantes que vão desde a conceção mais tradicional, baseada em mecanismos técnicos à triangulação que se opera entre leitor, texto e autor. Estes modelos são, geralmente, classificados em modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos.

2.1.2.1. Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes (ou *bottom-up*) surgem na década de 70, pela mão de Gough, e enfatizam o papel do texto no processo de leitura. Estes modelos perspetivam a leitura como um processo linear e sequencial, que se desenvolve numa sucessão de etapas, “que se iniciam quando os olhos recolhem o “input” de cada letra do texto impresso” (Velasquez, 2007: 11), progredindo da perceção e reconhecimento de símbolos impressos até unidades maiores, com mais significado. O processo de leitura inicia-se de forma hierarquizada, partindo da visão de letras, seguido da transformação nos sons correspondentes, junção em palavras, perceção e reconhecimento das mesmas, finalizando com a integração de palavras em frases. A hierarquização das etapas parte, assim, de processos psicológicos inferiores (junção de letras) para processos psicológicos superiores (produção de sentido). A linguagem escrita corresponde à codificação da linguagem oral, entendendo-se o processo de leitura como a capacidade de traduzir mensagens escritas no seu equivalente oral.

Apresentando uma visão mecanicista da leitura, as palavras-chave deste modelo são a “decifração/descodificação”, ação pela qual o leitor reconhece letras, palavras e frases, o que lhe permite construir os significados do texto. O leitor é tanto mais fluente quanto melhor dominar o processo de descodificação. A leitura é orientada pelos dados, ou seja, é um processo em que a participação do leitor se resume à extração de informação de um

determinado texto, ignorando-se os aspetos discursivos, pragmáticos, experienciais e contextuais que envolvem esse texto.

Neste âmbito, os modelos ascendentes têm subjacente a ideia de que ler é, essencialmente, descodificar grafemas, transformando as mensagens escritas em mensagens orais equivalentes. Considerando-se um processo mecânico, o leitor constrói os significados com base nos dados do texto, tarefa que não envolve raciocínio elaborado.

2.1.2.2. Modelos descendentes

Se os modelos ascendentes privilegiam o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para o processo de leitura, Goodman e Smith, referidos por Velasquez (2007), defendem, precisamente, o inverso, dando especial relevo ao papel que o leitor desempenha nesse processo, o qual constrói o significado do texto, fazendo mais uso do seu conhecimento e contexto, do que, propriamente, da informação presente pelo texto.

Neste modelo, a leitura é perspectivada como um jogo de adivinhas, em que o leitor, com base em pistas dadas pelo texto, formula hipóteses que irá confirmar ou reformular ao longo do texto. Goodman (1970), mencionado por Velasquez destaca que:

o processo de leitura deverá ser visto como um jogo de adivinhação psicolinguística já que o leitor constrói o significado do texto escrito a partir da confirmação ou rejeição das hipóteses que vai formulando com base no seu conhecimento linguístico e do mundo.

(Velasquez, 2007: 15)

Consequentemente, postula este modelo que ler é compreender. O leitor é confrontado com o texto e desenvolve expectativas sobre o conteúdo do mesmo. Apoiado nos conhecimentos extratextuais que possui e no contexto que o rodeia, vai desenvolvendo as inferências necessárias para construir os significados do texto.

O conhecimento semântico e sintático são elementos fundamentais neste processo de leitura, que continua a ser sequencial e organizado de forma hierárquica mas, agora, em sentido inverso, ou seja, o ponto de partida são os processos psicológicos superiores que impulsionam a construção de hipóteses e antecipações relativas ao texto, que permitem a identificação das palavras, alheando-se da correspondência grafo-fonológica. Este processo depende, então, da maturação dos esquemas mentais do leitor e do contexto, pois é esta “bagagem” que o leitor leva para o texto que lhe permite interpretar e construir o sentido

do mesmo. Este modelo realça, assim, a importância da interação que se produz durante a leitura, entre leitor e texto, princípio subjacente a uma visão interacionista do processo da leitura: “A importância atribuída à linguagem em geral [...] e a ênfase no papel activo do sujeito como construtor do significado do texto, inserem-nos numa perspectiva psicolinguística e construtivista.” (ibidem, 14). O leitor assume, então, o papel de agente principal no processo da leitura.

Em resumo, tanto os modelos ascendentes da leitura como os modelos descendentes não conseguem apresentar o processo da leitura como um todo, pois privilegiam determinadas estratégias em prejuízo de outras, oscilando entre o processamento da leitura que parte do texto para o leitor (ascendente) e o que parte do leitor para o texto (descendente).

Consideramos que as estratégias utilizadas por ambos os modelos não podem ser ponderadas isoladamente, de forma compartimentada. Ou seja, parece pouco provável que se adquira novas aprendizagens utilizando apenas estratégias *top-down*, recorrendo apenas ao conhecimento prévio. Da mesma forma, com base em estratégias *bottom-up*, todos os leitores fariam a mesma interpretação de um determinado texto, independentemente das suas experiências ou contextos pessoais, o que se afigura, igualmente, pouco plausível.

2.1.2.3. Modelos interativos

Sabemos agora que os modelos ascendentes e descendentes apontam para a utilização de estratégias lineares, no que se refere ao processamento da leitura. Críticas a estes modelos fazem surgir uma posição intermédia, dando origem aos modelos interativos da leitura, defendidos por investigadores como Rumelhart ou Stanovich.

Se os modelos ascendentes (*bottom-up*) valorizam o texto e os descendentes (*top-down*) destacam a compreensão, o modelo interativo convoca os dois, pressupondo-se que “o acto de ler é produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes, simultâneas e em interacção, em função do tipo de texto, de frase ou de palavra com a qual os leitores são confrontados” (Martins e Nisa, 1988). Nesta perspectiva, perde-se a visão linear dos processos que intervêm na leitura e parte-se do pressuposto que o leitor, partindo de um conjunto de expectativas, mobiliza todas as fontes de informação “based on our knowledge of the structure of the letters, words, phrases, sentences, and large pieces of

discourse, including nonlinguistic aspects of the current contextual situation” (Rumelhart e McClelland, 1981). Este modelo baseia-se não só na capacidade de descodificação do leitor, mas também na capacidade de compreensão, sendo a leitura o resultado da atividade interativa entre estratégias ascendentes e descendentes, que se complementam neste processo, numa dinâmica dialógica. Perante o texto, o leitor identifica e constrói unidades de significação, mobiliza experiências e conhecimentos prévios que tem em relação ao mesmo, formula hipóteses e faz inferências, confirmando, ou não, os dados fornecidos pelo texto.

Em suma, a leitura, enquanto atividade cognitiva complexa, motiva diferentes conceções explicativas, dando origem a diferentes modelos explicativos para o seu processo. Consideramos que os modelos interativos sustentam, de forma mais eficaz, a explicação sobre o processo de leitura, pondo em evidência os dois elementos essenciais para que este processo ocorra: a apropriação do código linguístico escrito e os conhecimentos prévios que o leitor possui. E são estes elementos que se influenciam mutuamente, que permitem que o leitor compreenda a informação contida no texto que lê.

2.1.3. A compreensão na leitura

Tendo em conta o que explanámos anteriormente sobre os modelos de leitura, estamos conscientes de que o processamento da leitura, longe de se centrar, unicamente, na descodificação de símbolos que se traduzem na oralidade, embora estas habilidades não seja de desprezar, implicam outros elementos. Já nos referimos anteriormente à complexidade que o ato de ler encerra. Muitos são os teóricos e investigadores que se tem debruçado sobre esta temática e, embora não se encontre concordância entre as várias abordagens, todas convergem para um ponto comum: o propósito da leitura não é outro senão a compreensão (Poersche e Chiele, s/d). E, tal como Giasson, que concebe a leitura como um processo interativo, também nós partilhamos, para definir esta atividade cognitiva e linguística altamente complexa, as palavras de Legendre (2005), citadas por Boustane-Boubir (2010), o qual defende que a compreensão da leitura é “une opération dont les composantes principales sont le lecteur, le texte et le contexte, et dans lequel le lecteur crée du sens en interprétant le texte à partir de ses connaissances, de ses opinions, de ses sentiments, de sa personnalité et de son intuition de lecture.” (p.180). Considera-se,

então, que a compreensão na leitura resulta da interação entre três elementos essenciais: leitor, texto e contexto. Esta concepção perspetiva a compreensão leitora como um processo mais ativo e interativo, em detrimento de uma visão passiva e sequencial da mesma. O *leitor* será, em nossa opinião, aquele que mais influência terá neste processo, uma vez que a ele estão associadas as estruturas, ou os conhecimentos que possuiu, e os processos de leitura que utiliza, ou seja, as habilidades que mobiliza para abordar o texto (Menezes, 2010). Os conhecimentos prévios do leitor assumem especial relevo, pois são estes que lhe possibilitam ancorar a informação nova trazida pelo texto e construir um sentido para o que lê. O *texto* é outro dos elementos que influenciam o processo de compreensão, por possuir características que influenciam o processo de compreensão: a intenção do autor (que se prende com o propósito do texto), a estrutura do texto (que se refere à forma como as ideias se organizam com vista a transmitir a mensagem) e o conteúdo (relativo à informação contida no texto). Relativamente ao contexto, embora alheio ao texto, atua como fator de influência no que se refere à compreensão leitora. Viana *et al.* (2010), fundamentados em Giasson, dá conta de três contextos: psicológico, associados à motivação com que o leitor se envolve com o texto; social, relacionado com as vivências do leitor; físico, que se prende com a condição física do leitor no momento da leitura. Os autores refere ainda o contexto ambiental, que engloba fatores como o conforto, o tempo disponível ou o ruído, aquando da prática da leitura. A forma como estes contextos se relacionam afetam a abordagem ao texto, pelo que, quanto maior for a interligação dos mesmos, maior será a compreensão.

Em suma, é da dinâmica estabelecida entre os três vetores envolvidos na compreensão da leitura – leitor, texto e contexto – que o leitor constrói significados e dá sentido ao texto, dinâmica da qual está dependente o grau de proficiência da compreensão da leitura. As características inerentes a cada um dos vetores poderão contribuir para o sucesso ou dificuldade neste processo.

Ainda que a compreensão na leitura esteja associada à leitura fluente e hábil, esta não é garantida, pois um leitor fluente pode ter grandes dificuldades em compreender, sendo o contrário também verdade, isto é, um leitor que faça uma leitura hesitante e silabada pode chegar à compreensão. Ler é compreender e Sim-Sim (2007: 9) considera que o principal objetivo da compreensão leitora é o “desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.” A

fluência é um dos aspetos essenciais relacionados com a motivação para a leitura e dificuldades neste campo podem determinar o afastamento da criança/jovem desta atividade, pois o acesso à mensagem é dificultado.

Diferentes estudos apontam para falhas ao nível da compreensão na leitura, entre os alunos, o que afeta, posteriormente, o desempenho pessoal e profissional e a participação ativa e crítica na sociedade. A escola, interveniente principal no desenvolvimento da aprendizagem, tem um papel decisivo neste processo. Sim-Sim (2006) aponta para a existência de uma conceção que parte do princípio de que o domínio da decifração tem como consequência, automática, a compreensão, assunção esta que estará na base dos baixos níveis de compreensão dos alunos. Cruz (2007: 71) aponta os principais fatores implicados nos problemas de compreensão da leitura: “deficiências na descodificação; confusão no que se refere às exigências da tarefa; pobreza de vocabulário; conhecimentos prévios escassos; problemas de memória; desconhecimento e/ou falta de domínio das estratégias de compreensão; escasso controlo da compreensão [...]; auto-estima baixa; e escasso interesse pela tarefa. É urgente, então, agir no sentido de colmatar estas dificuldades e, ao contrário do que acontecia no passado, é consensual que a compreensão na leitura pode ser desenvolvida e treinada. Neste quadro, Martins e Sá estabelecem objetivos para o seu ensino/aprendizagem:

- 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.

(Martins e Sá, 2008: 6)

Deste modo, os ambientes e experiências de aprendizagem são determinantes neste processo, pelo que as atividades devem ser diversificadas, contextualizadas e implicar os alunos, valorizando a leitura e, igualmente, a escrita, competências essenciais na sociedade atual. É sobejamente reconhecido que muitos alunos “viram as costas” à leitura, no entanto, por vezes, este panorama é a consequência de a leitura, pouco ou nada lhes dizer, pois são confrontados com textos que não têm em conta as suas experiências ou os seus interesses e expectativas. As autoras supracitadas sugerem algumas atividades para colmatar esta situação, alertando, ainda, para a necessidade de adaptação de novas formas de comunicação (internet, *chats*, fóruns, correio eletrónico ou sms), mais relacionadas com as suas vivências e que, também, implicam a utilização de competências de leitura e escrita.

A atual sociedade em que vivemos, da informação, exige níveis altos de compreensão, sendo por isso decisivo aprender a mobilizar os conhecimentos prévios e relacioná-los com o assunto do texto, recolher a informação relevante, estabelecer ligações e procurar informações complementares, promovendo a independência e autorregulação da leitura que permite interações e construção de sentidos. Cruz (2007), no seu modelo de compreensão na leitura, inclui, como elementos participantes neste processo, não só o leitor e o texto, mas também a *atividade*, que se prende, precisamente, com o que referimos anteriormente, e que se refere aos objetivos, aos processos e às consequências associadas ao ato de ler.

2.1.4. Níveis de compreensão

Desde cedo, ainda antes da aprendizagem formal, a criança experiencia e interage com situações de leitura e escrita que lhe permitem aperceber-se, progressivamente, das funcionalidades e características daqueles dois processos.

Martins e Niza (1998), apoiadas em Downing e Leong, remetem-nos para as três fases de aprendizagem de qualquer destreza, neste caso específico, da leitura e da escrita: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Na *fase cognitiva*, a criança compreende para que serve a leitura e a escrita, construindo uma representação do propósito da linguagem escrita e apreende as características da linguagem escrita e a forma como esta se relaciona com a linguagem oral. Na *fase de domínio*, a criança treina as diferentes operações implicadas no ato de ler: por um lado, aprende a tratar o código, ou seja, a fazer o reconhecimento das palavras e a correspondência grafo-fonológica, que lhe permite ler palavras desconhecidas; por outro, aprende a abordar o texto, semântica e concetualmente, isto é, formula questões relativamente ao texto, antecipa elementos sintáticos ou semânticos, estrutura os elementos identificados e retém as informações semânticas, na procura do seu sentido. A última fase, a de *automatização*, ocorre quando a criança já consegue ler diversos textos, mobilizando as diferentes estratégias de leitura que integrou. A competência da leitura ocorre quando a criança apreende e integra os processos inerentes a cada uma das fases. No entanto, a compreensão leitora não surge como um ato de magia nem é consequência imediata da aprendizagem da leitura. Verificamos que, apesar de aprenderem a ler, muitas crianças e jovens não alcançam a compreensão da leitura. Partilhamos, por isso, da opinião de Sim-Sim (2006: 43) e consideramos que “só a

automatização da decifração abre as portas à fluência da compreensão”. Muitos são os teóricos e investigadores que se têm debruçado sobre a compreensão leitora, sugerindo a existência de diferentes níveis de compreensão. Cruz (2007) aponta para quatro tipos ou níveis de compreensão, a saber: a *compreensão literal*, a *compreensão interpretativa*, a *compreensão avaliativa ou crítica* e a *compreensão de apreciação*.

A *compreensão literal* refere-se à construção do significado do texto, envolvendo o reconhecimento e memorização dos factos essenciais, pormenores e sequência dos acontecimentos. Para compreender a informação expressa no texto, o leitor relaciona essa informação com as suas experiências anteriores, pois é essencial não só compreender as palavras, mas também o contexto onde elas estão inseridas.

A *compreensão interpretativa* corresponde ao processo interativo que ocorre entre o leitor e o texto, originando não só a construção, mas a reconstrução do significado, ou seja, com base neste processo, o leitor obtém um significado inferencial da leitura. O leitor relaciona a informação contida no texto com a sua experiência e conhecimento, acedendo à compreensão da leitura mais facilmente.

A *compreensão avaliativa ou crítica* envolve a formulação de juízos, a manifestação de opiniões pessoais e a análise das intenções do autor, implicando um processamento cognitivo elaborado.

A *compreensão de apreciação* prende-se com a forma como o leitor é influenciado pelo conteúdo do que lê, pelas personagens ou pelo estilo de expressão, constituindo-se, assim, a leitura como um processo de comunicação entre escritor e leitor.

Percebemos, então, que a leitura e o ato de compreender são processos extremamente intrincados, que implicam diferentes níveis, ou graus, de complexidade que abarcam operações como a descodificação, identificação, inferência, conexão e predição, que resultam na construção de sentido, ou seja, na compreensão do que se lê. Os diferentes níveis de compreensão pressupõem a utilização de estratégias específicas, decorrendo a compreensão da adequação e eficácia destas. Sim-Sim (2006) considera que a ativação das estratégias adequadas está diretamente ligada ao conhecimento do objetivo da leitura e se, para leitores competentes, a identificação do objetivo é automática, para outros, menos eficientes, é imprescindível informá-los do que é solicitado numa atividade de leitura. Desconhecer o objetivo da leitura e não mobilizar as estratégias adequadas afeta a

compreensão da leitura, o que se pode traduzir, em última análise, num afastamento, permanente, dos hábitos de leitura.

Depreendemos, portanto, que a compreensão da leitura é uma competência fundamental que condiciona a atitude de cada leitor, sendo, por isso, determinante para a aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura.

CAPÍTULO 3 - A FORMAÇÃO DO LEITOR

Neste capítulo abordamos a leitura como um ato de prazer e como competência fundamental na sociedade atual. Começamos por abordar o contacto precoce com a leitura, os hábitos e os interesses de leitura do leitor. Finalizamos, este capítulo, com uma análise do papel da leitura na Sociedade de Informação.

3.1. Da leitura ao prazer de ler

“Muitos não sabem quanto tempo e fadiga custa aprender a ler. Trabalhei nisso 80 anos e não posso dizer que o tenha conseguido” (Goethe).

Partilhamos desta visão de Goethe sobre a construção do leitor. Aprender a ler não se esgota num espaço e num tempo, sendo um processo dinâmico, em constante desenvolvimento. A aprendizagem da leitura ocorre mesmo antes de se iniciar o ensino formal. Nesta altura, a criança tem oportunidade de manusear livros, “ler” as imagens, ouvir histórias e de ficar deliciada com as coisas maravilhosas que vivem no livro. As palavras mágicas “Era uma vez...” têm o condão de remeter qualquer criança para todo um mundo mágico, no qual se identifica com a personagem, tendo oportunidade de fazer transferências e projeções, de si próprio, para o protagonista, processo vital para o seu desenvolvimento global. Paralelamente, estimula a curiosidade, o prazer da descoberta, a musicalidade das palavras, o pensamento crítico, enfim, potência atitudes positivas face à leitura. Por este motivo é crucial que, durante a infância, sejam proporcionadas experiências de leitura diversificadas e significativas para que a criança, neste contacto, desenvolva o gosto pela leitura.

Aprender a ler é um processo moroso, o qual requiere motivação, esforço, vontade e a consciencialização do que está a ser aprendido. Neste sentido, é essencial que a criança descubra e se aproprie da função da leitura: saber porque lê e para que lê é decisivo para desenvolver e adquirir o hábito e o prazer de ler e, conjuntamente com os pais, à escola cabe a responsabilidade de desenvolver hábitos de leitura nos seus alunos, tomando consciência de que aprender a ler não se esgota no processo de descodificação, sendo fundamental que as crianças possuam capacidades para se relacionarem, efetivamente, com o texto.

O prazer de ler, o gosto pela leitura, adquire-se pelas experiências que são proporcionadas à criança, seja na infância, seja aquando da entrada formal no ensino. Aos pais cabe o papel de despertar o gosto pela leitura e à escola, aprofundar e continuar a desenvolver este processo, pelo que a promoção da leitura deve ser uma constante, proporcionando às crianças e aos jovens o desenvolvimento de hábitos e competências de leitura. A criança, enquanto leitor aprendiz, deve ser, por isso, o centro deste processo. Inês Sim-Sim, no prefácio da obra “Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal” (Viana e Teixeira, 2002) salienta que “ em qualquer forma de leitura a centralidade está no leitor e na sua capacidade de decifrar e de aprender o significado do que lê. O leitor é, portanto, a peça basilar da leitura.” (p 5). Neste contexto, é essencial que as estruturas modulares na formação do leitor tenham consciência de que a sua intervenção nesse processo, influencia, de forma indelével, a forma como se vai relacionar com a leitura, ao longo da vida.

3.1.1. O contacto precoce com a leitura

Como já referimos anteriormente, ninguém nasce leitor e a construção do “eu leitor” inicia-se muito antes da entrada no ensino formal. Neste contexto, logo nos primeiros anos de vida, é fundamental o contacto com a leitura e com materiais impressos. Consideramos que a presença do livro é fundamental no quotidiano da criança. Manusear as suas páginas, “ler” as imagens, antecipar o conteúdo, ouvir a musicalidade das palavras são interações que a criança estabelece com o livro e que potencializam a construção de uma atitude positiva face à leitura. Manzano (1988: 113) dá conta desta importância, afirmando que “O livro tem de se tornar familiar. Deve chegar a ser mais um da família, [...]; com mais presença porque é um objeto precioso, quase com força de pessoa, para que a criança aprenda a dialogar, a entender, a pensar, a imaginar, a viver”. De igual forma, Chambers (2007) destaca a importância dos adultos valorizarem o livro e de ser essencial que as crianças tenham disponíveis materiais impressos, fatores que o autor considera primordiais para desenvolver o gosto pela leitura. Realça ainda que, quando estas situações não ocorrem na infância, mais tarde, quando adolescentes, correm o risco de necessitar de ajuda para ultrapassar este *handicap*. É quando descobrimos a preciosidade que a leitura encerra, pelos livros e leituras a que temos acesso, que nos tornamos ávidos do prazer que

ela proporciona. Para tanto, o exemplo dos pais é vital neste processo. Um ambiente em que a criança presencie a família a desenvolver atividades de leitura quotidianas, contribui para despertar o gosto e o interesse pela leitura. Apesar de a grande maioria dos pais considerarem a leitura fundamental, esta percepção, por si só, é insuficiente. Revoredo e Souza socorrem-se de Charmeux (1997) para destacar o papel da família, no processo de construção do leitor:

É preciso que não se esqueça de passar para as crianças a importância, de descobrir, através do comportamento de seus pais, que a leitura pode vir a ser uma distração, um prazer, uma oportunidade de descontração, não uma ocasião de trocas e comentários. Se a criança nunca viu seus pais, que ela ama e admira, tirarem prazer da leitura, ela terá, sem dúvida, mais dificuldade para encontrar, ela mesma, este prazer.

(Charmeux, 1997 *apud* Revoredo e Souza, s/d: 3)

Na mesma linha de pensamento, Solé (1996) salienta que “Sin hacer nada más que leer, los padres ofrecen un modelo lector a sus hijos, les hacen profundizar en el conocimiento de la utilidad y el carácter gratificante de la lectura, los ponen en contacto con el lenguaje escrito, les permiten participar de diversas formas en la lectura.” (p. 4)

Percebemos, portanto, que as práticas dos pais, no campo da leitura, são decisivas nas práticas futuras dos filhos. Sendo o período da infância determinante na construção da personalidade da criança, o contacto precoce com a leitura é, então, crucial, alicerçando o gosto por esta atividade, de forma duradoura.

Nesta fase, a leitura em voz alta, com recurso aos traços paralinguísticos que captam a atenção e curiosidade da criança, reveste-se de uma importância decisiva, pois possibilita momentos de comunicação, essenciais para que ela se aproprie, progressivamente, de competências de reflexão e raciocínio lógico, interiorizando que o texto contém informação, iniciando, assim, o processo de aprendizagem de relacionar o oral com o escrito. E esta possibilidade é oferecida por essa experiência lúdica e inovadora que é a leitura, capaz de proporcionar o deslumbramento do leitor/ouvinte. Esta capacidade de deslumbramento, oferecida pela leitura lúdica, é considerada por Manzano (1988) de extrema importância na construção do leitor.

A atividade da leitura deve ser, essencialmente, associada ao prazer e, por oposição, impor leituras pode ter um efeito nefasto no desenvolvimento do gosto pela leitura. Por isso, as crianças devem ler o que gostam. O importante é que os pais proporcionem à

criança contacto permanente, lúdico e significativo com o livro e a leitura. Neste sentido, citamos novamente Manzano, que afirma que:

a criança pode ser iniciada nesta batalha [da leitura] se formos capazes de lhe estimular o desejo e o gosto pelos livros, pela literatura escrita para ela, pela imagem que expressa o primeiro elo nesta apaixonante aventura de ler a fundo, de ler e entender, de refletir e gozar e viver mil situações e peripécias em que os livros nos iniciam, em que a literatura nos faz penetrar.

(Manzano, 1988: 15)

Em suma, o contacto precoce com a leitura é determinante na construção do projeto individual de leitura de cada um. Aos pais, enquanto primeiros coadjuvantes neste processo, cabe a responsabilidade de promoverem a leitura para que esta se torne uma atividade lúdica e deslumbrante, potenciadoras da descoberta do prazer de ler, desde a infância.

3.1.2. Os hábitos de leitura

Ao longo dos últimos tempos, a leitura, mais concretamente, os hábitos de leitura da população, tem-se revestido de extrema importância, expressa pelos vários estudos que se têm debruçado sobre esta problemática, numa tentativa de traçar perfis de leitores. Neste trabalho, que incide sobre hábitos de leitura, consideramos pertinente fazermos uma revisão de alguns estudos que consideramos mais expressivos.

Sim-Sim e Ramalho, realizam em 1993, o primeiro estudo sobre literacia. Estando os hábitos de leitura diretamente ligados aos níveis de literacia, foram analisados, entre outros aspetos, os hábitos de leitura de 2260 alunos do 4º ano e de 3382 alunos do 9º ano. A propósito deste estudo, Gamboa (2011) refere que os alunos do 9º ano revelaram melhores resultados, confirmando-se, assim, a importância da escolaridade como meio para alcançar melhores frutos. Estes resultados sugerem-nos, desde logo, uma relação positiva entre hábitos de leitura e desempenho escolar. A mesma autora dá-nos conta, também, de que, nas famílias onde há um acesso mais limitado à leitura, as crianças tendem a consumir mais tempo a ver televisão, apresentando níveis de literacia abaixo da média internacional. Deduzimos, pois, que são crianças onde os hábitos de leitura estão pouco presentes, refletindo-se essa carência, mais uma vez, no seu desempenho escolar. O estudo veio igualmente revelar que a existência de espaços de leitura e a disponibilidade de

materiais de leitura, tanto ao nível da escola, como ao nível da comunidade, parece ter influência positiva no desempenho da leitura, uma vez que os alunos que tinham maior acessibilidade a espaços e materiais de leitura apresentaram melhores desempenhos escolares.

De igual forma, Freitas e Santos realizaram, em 1991, um estudo com uma amostra de 2000 indivíduos, de entre a população letrada. Menezes (2010), sobre este estudo, refere que os autores concluíram que, embora utilizem outros suportes de leitura, sobretudo jornais e revistas, não leem livros. Foi também identificado, naquele estudo, uma correlação entre leitores com baixos níveis de desempenho, baixos níveis de instrução e oriundos de famílias, igualmente, com baixos níveis de instrução. Neste contexto, verificamos que o nível de escolaridade dos familiares, o ambiente onde a criança se insere, influencia, de forma determinante, a relação que constrói com a leitura e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar. Na sua análise a este mesmo estudo, Serra (2006) afirma que a leitura ocupa uma posição secundária, quando comparada a outras atividades, como por exemplo, ver televisão. Salientamos aqui um facto interessante que os autores concluíram neste estudo e, que se prende com a posse de livros e a sua leitura efetiva, referindo os mesmos que “sensíveis a uma expectativa de posse, os indivíduos alcançaram o livro; refractários a uma prática de descodificação de textos, remetem a leitura para últimas prioridades. Poderá, deste modo, concluir-se que o livro, muitos o querem; a leitura, muitos a enjeitam” (Freitas, 1992, p. 63 *apud* Serra 2006: 24). Perante estes dados, inferimos que a posse de livros não faz, por si só, um leitor. Os motivos mais evocados para o afastamento da leitura são a falta de tempo, a falta de gosto pela leitura e a falta de vontade para realizar esta atividade. A mesma autora refere ainda que os autores do estudo concluíram que este afastamento é mais evidente nas idades mais avançadas, apresentando-se a prática da leitura mais consolidada na faixa etária mais juvenil.

Menezes (2010) apresenta-nos, ainda, o estudo realizado por Magalhães e Alçada, em 1993, que incidiu sobre a comunidade escolar: 3982 estudantes, do 1º e 2º ciclos de escolaridade, 1350 docentes, 1055 responsáveis pelas bibliotecas escolares e 3470 encarregados de educação. Os resultados deste estudo permitiram concluir que os inquiridos leem livros mas, à semelhança do que concluíram Freitas e Santos, leem sobretudo jornais e revistas, com o intuito de ocuparem os tempos livres. Os inquiridos apresentaram atitudes positivas para com a leitura e as suas preferências de leitura recaem,

principalmente, nos livros de banda desenhada e de aventuras. Serra (2006) dá-nos conta, também, da existência de outro paralelismo entre o estudo de Magalhães e Alçada (1993) e o de Freitas e Santos (1991): de entre um leque de atividades para ocupar o tempo livre, a leitura surge em terceiro lugar, sendo preterida em favor de, por exemplo, ver televisão ou conversar com os amigos. Gamboa (2011: 50) afirma que o referido estudo permitiu, ainda, concluir que o grau de escolaridade proporciona um acréscimo das competências de leitura e escrita e que o desenvolvimento destas competências estão intimamente interligadas com os níveis de literacia das famílias. Tal como no estudo de Freitas e Santos, também os resultados deste, permitem estabelecer uma correlação entre os níveis de literacia e, por conseguinte, dos hábitos de leitura, o grau de escolaridade e a proveniência social dos inquiridos.

Recorrendo ainda a Menezes (2010), referimo-nos ao estudo levado a cabo, em 1995, por Freitas, Casanova e Alves, cuja amostra incidiu em 2506 indivíduos, residentes em Portugal continental, dos quais, cerca de 12% eram jovens entre os 15 e os 19 anos. O estudo revela que o número de leitores de livros diminuiu, sobretudo entre a população com idades entre os 15 e os 29 anos. Verificou-se que, apesar de existir um maior número de indivíduos escolarizados, este facto não se refletiu positivamente nas práticas de leitura de livros, incidindo as preferências dos leitores sobre os jornais e as revistas. Constatou-se que cerca de 12% dos inquiridos não lê nenhum dos suportes anteriormente referidos, situando-se estes nas categorias socioprofissionais mais baixas. Também estes dados nos permitem constatar a existência de uma estreita relação entre hábitos de leitura, níveis de escolaridade e proveniência social.

Tendo como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, Castro e Sousa (1996) realizaram o estudo *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*, tendo como amostra 1651 indivíduos dos 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Os autores constataram que, em termos gerais, a leitura é uma prática valorizada pelos estudantes inquiridos. Contudo, à medida que progredem na escolaridade, esta atitude, assim como a prática da leitura, tem tendência a decrescer, sendo os dados recolhidos sintomáticos: se entre os alunos do 2º ciclo do ensino básico são apenas 16,7% os que declaram “não gostar de ler”, essa percentagem aumenta para 30,2%, entre os estudantes do ensino secundário. E as práticas de leitura refletem esse desinteresse. Tal como nos estudos anteriormente referidos, também neste se verifica uma relação entre a

atitude face à leitura e os contextos de socialização, ou seja: boa parte dos inquiridos afirma que, em contexto familiar, os adultos têm hábitos de leitura, não tanto de ler livros mas, sobretudo, de ler jornais e revistas; existe o hábito de oferta de livros e, na infância, foram desenvolvidas práticas de leitura, como contar histórias.

Muito embora a valorização da leitura esteja presente, a sua prática efetiva assume contornos contraditórios: quando confrontados com um conjunto de opções para ocupação dos tempos livres, a leitura surge, de forma clara, como a atividade menos preferida, qualquer que seja a idade do inquirido. Verifica-se um decréscimo acentuado da leitura, como forma de ocupar os tempos livres, entre os estudantes dos grupos etários mais avançados, os quais preferem atividades como estar com os amigos, fazer desporto ou ver televisão.

Constatou-se, ainda, a existência de uma relativa desvalorização da escola como condicionamento das atitudes para com a leitura, sendo este facto mais visível entre os estudantes dos ciclos de ensino iniciais. Ainda que os professores demonstrem preocupação com os hábitos de leitura dos alunos, tendo-os aconselhado a ler “algumas vezes” ou “muitas vezes”, esta atitude parece não ter eco entre os alunos, os quais declaram que “nunca” ou “poucas vezes” seguem estes conselhos, sendo esta situação mais visível entre os estudantes de níveis mais avançados, pelo que o papel da escola, no que se refere à promoção da leitura, é encarado, progressivamente, de forma negativa pelos alunos.

No mesmo estudo, aqueles autores (idem) revelam ainda que cerca de metade dos inquiridos não lê devido ao pouco interesse pelos livros, enquanto as práticas dos pares e as dificuldades de compreensão dos textos não parecem ser fatores importantes para justificar o afastamento da leitura. Enfatiza-se, no entanto, que o conteúdo dos livros pode ser a principal barreira que existe entre os estudantes e a leitura, realçando-se, igualmente o preço dos livros como fator inibidor da leitura. É ainda revelado neste estudo que a leitura é uma prática, essencialmente, privada, uma vez que a esmagadora maioria dos alunos prefere ler em casa. Relativamente à frequência da biblioteca escolar, mais de metade dos alunos afirma que “nunca” ou “raramente” frequenta este espaço, sendo esta situação mais significativa no caso de outras bibliotecas que não as escolares, constatando-se que esta frequência diminui à medida que os alunos progridem na escolaridade, acontecendo o mesmo quanto à requisição de livros. Esta última tendência é particularmente visível no

caso dos alunos mais avançados, tendo-se verificado que a frequência da biblioteca está fortemente associada ao trabalho na sala de aula, em prejuízo da leitura de lazer. O estudo revela, igualmente, que os *livros de aventuras* e a *banda desenhada* são os tipos de livros que os alunos leem “muitas vezes”. Contudo, estas preferências tendem a ser substituídas, conforme os alunos avançam na escolaridade, por “romances e novelas”. De igual forma, constatou-se que a diminuição da frequência de leitura está associada à progressão da escolaridade, ou seja, conforme avançam na escolaridade, menos leem. Realça-se também que pais e professores têm a conceção de que basta inculcar a prática da leitura nos primeiros anos de escolaridade e, que, a partir daí, a questão é, somente, fazer uso dessa propensão para ser leitor.

Um estudo mais recente, elaborado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, foi “A Leitura em Portugal” (Santos *et al.*, 2007), com uma amostra de 2552 inquiridos, no universo da população portuguesa, com 15 anos ou mais e que declararam saber ler e escrever. Assinala-se, neste estudo, um aumento de *leitores por suporte*, sendo este crescimento mais visível nos jornais, seguido das revistas e, de forma menos expressiva, dos livros, tendo decrescido o número de indivíduos que não lê nenhum destes três suportes. Estes resultados são congruentes com os dos estudos antes mencionados. Por outro lado, constatou-se uma diminuição dos grandes leitores (que leem mais de 20 livros anualmente) e um aumento dos pequenos leitores (que, anualmente, leem entre 1 a 5 livros), os quais se situam, esmagadoramente, no grau de escolaridade mais baixo e com profissões mais modestas. O perfil dos leitores de livros é acentuadamente feminino, juvenilizado, escolarizado, destacando-se os estudantes. Quanto aos jornais, o perfil é, marcadamente, masculino, sensivelmente mais idoso, com menor nível de escolarização. Quanto às revistas, o perfil é semelhante aos livros: vincadamente feminino e relativamente juvenilizado.

Neste estudo, os autores avaliaram os antecedentes da prática de leitura, tendo concluído que o contacto com livros e leituras na infância está mais presente em inquiridos que viam os pais ou familiares ler ou que liam para eles. Também nestas famílias era maior o hábito de oferecer livros, existindo, igualmente, maior incentivo à leitura, sobretudo por parte da mãe. Somente 11% refere ter sido incentivado pelos professores. As formas de incentivo incidem, essencialmente, na solicitação à criança para ler em voz alta, na oferta de livros, na leitura de livros e nas conversas sobre livros e leituras. Verifica-se, também,

uma relação positiva entre a posse de livros, em casa, e o desenvolvimento do gosto pela leitura. O estudo permitiu, também, concluir que os inquiridos que gostavam de ler na infância continuam a gostar de ler, tendo-se formado este gosto em contexto familiar, sendo que os leitores são filhos de leitores. Apesar disso, constatou-se que a grande maioria dos inquiridos não frequenta qualquer biblioteca, sendo o motivo mais invocado o facto de não gostar destes espaços. A maioria dos inquiridos não usa o computador, mas os que usam fazem-no a um ritmo diário ou quase, especialmente, em situações de lazer, à procura de indicações úteis ou para comunicar com os familiares.

O estudo permitiu, ainda, comprovar que a quase totalidade da amostra tem livros em casa, sejam de lazer, estudo ou profissionais. Os géneros de livros que têm em maior quantidade são as enciclopédias/dicionários, livros escolares e livros de culinária/decoração/jardinagem/bricolagem e a maioria dos inquiridos afirma ter, em casa, até 50 livros. Durante um ano, a maioria dos inquiridos não comprou qualquer livro e verificou-se um aumento dos pequenos compradores: entre 1 a 5 livros, comprados anualmente. Relativamente às práticas culturais, o estudo demonstra que ver televisão é a atividade praticada com maior frequência, entre os inquiridos.

Santos *et al.* (idem) analisaram ainda as perceções dos inquiridos sobre a evolução da prática da leitura nos últimos dez anos e uma larga maioria considera que lê mais do que anteriormente, sendo esta posição mais vincada no grupo com mais de 55 anos. O grupo dos inquiridos mais jovens, entre os 15 e 24 anos, considera que lê menos. De realçar que é entre os inquiridos com menos instrução que a opinião de que se lê mais é mais massiva. Entre os estudantes, a posição maioritária é a de que hoje (reportado a 2007) se lê menos. Os motivos que sustentam a opinião de que se lê mais prendem-se, sobretudo, com uma maior divulgação dos livros e autores, com um maior número de pessoas com melhor formação e com a existência de mais estímulos por parte da escola. As razões que sustentam a opinião contrária, apontam o maior peso de outras distrações como a televisão, jogos, computadores, bem como o preço dos livros.

Este estudo incluiu ainda uma subamostra, tendo sido inquiridos os pais/encarregados de educação, procurando, os autores, determinar o posicionamento dos inquiridos sobre as práticas de leitura dos filhos/educandos. O estudo revela que a maior parte dos pais/encarregados de educação estimulam as práticas de leitura oferecendo-lhes livros adequados, iniciando o contacto deles com a leitura através de “livros brinquedo” e

lendo-lhes livros antes que estes tenham aprendido a ler. Aconselhar a reservar tempo para ler e conversar com eles sobre os livros que leem são as iniciativas menos praticadas, bem como as relacionadas com a frequência das bibliotecas. A baixa frequência da biblioteca prende-se com a idade precoce dos filhos/educandos e o facto de terem outras formas de aceder aos livros. Apesar disto, os pais/encarregados de educação conferem um elevado grau de importância às bibliotecas. O estudo permitiu, ainda, constatar que os pais tendem a reproduzir o mesmo tipo de incentivo com os filhos/educandos que receberam, em crianças.

No âmbito dos hábitos de leitura, analisámos ainda o estudo “*Os Estudantes e a Leitura* (Lajes *et al.*, 2007), com uma amostra de 23 844 inquiridos, referente ao 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário. Referimo-nos aqui apenas aos resultados relativos aos alunos dos 2º e 3º ciclos, já que o nosso estudo incide, precisamente, sobre estes ciclos de ensino.

O estudo permitiu verificar que os estudantes gostam de ler, mais do que se pensa habitualmente. Ainda assim, essa atitude positiva face à leitura é mais visível no 2º ciclo, diminuindo entre os alunos do 3º ciclo. Esta diminuição do gosto pela leitura, face à progressão no nível de escolaridade, foi igualmente comprovada por outros estudos, a que já nos referimos anteriormente. Destacamos o decréscimo da frequência da leitura na fase da adolescência, relacionado com a evolução da personalidade, sublinhado por Talpin (2003: s/p), que constata que a adolescência é:

une période au cours de laquelle des enfants lecteurs non seulement changent leurs pratiques lectorales (ils vont vers d’autres horizons de lecture), mais encore changent d’horizon culturel : certains abandonnent totalement la lecture soit au profit d’autres activités (jeux vidéo, cinéma, musique), soit au profit (mais le terme est impropre) d’un retrait global, d’un désinvestissement propre à certaines crises d’adolescence, [...].

(Talpin, 2003)

O mesmo autor afirma ainda que, em relação à leitura, o adolescente é particularmente “fragile, instable, complexe, fluctuant”, pelo que é imperativo que os mediadores da leitura assumam uma atitude de abertura, não impondo a sua autoridade, sob pena de potenciarem um afastamento, ainda maior, da leitura.

Constatou-se no estudo que, entre os alunos que gostam de ler, são as raparigas quem mais tempo dedica à leitura. A maioria dos alunos dedica, diariamente, entre meia hora e uma hora à leitura, existindo uma correlação entre o grau de instrução dos pais e o

tempo que os alunos dedicam à leitura de livros, jornais ou revistas. De referir que, no 3º ciclo, 22% dos inquiridos não dedica tempo nenhum à leitura de livros não escolares e à consulta na internet (23,6%). No entanto, a percentagem de alunos que despende 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 motivos indicados para justificar o gosto pela leitura referem-se, sobretudo, ao facto de aumentar os conhecimentos, melhorar as capacidades de escrita e por ser divertido. Em campo oposto, os que não gostam de ler, mencionam, sobretudo, que é uma atividade aborrecida. Também neste estudo, os autores sugerem que a escolaridade dos pais influencia o gosto pela leitura. Foi ainda analisada a autoperceção sobre os hábitos de leitura dos inquiridos e, refletindo a importância que dão à leitura, a maior parte dos estudantes pensa que não lê muito e gostaria de ler mais. Esta perceção é mais observável nas raparigas. No estudo é referido que o género se assume como uma variável importante na formação do gosto pela leitura. As preferências de leitura dos alunos recaem sobre os livros de banda desenhada e aventura, resultados que estão em linha com os de outros estudos, nomeadamente Castro e Sousa (1996). Os alunos do 3º ciclo gostam, ainda, de livros policiais e juvenis e leem, preferencialmente, em casa. Os livros que têm em casa parecem influenciar as preferências da maioria dos alunos. As palavras que associam à leitura têm conotação positiva e esta é maioritariamente associada à imaginação e à aprendizagem. A quantidade de livros que têm em casa difere entre os dois ciclos, existindo mais livros junto dos alunos do 3º ciclo: entre 20 a 100. Novamente se estabelece uma relação entre as habilitações académicas e o número de livros que têm em casa: a pais com níveis de instrução mais elevados corresponde uma maior frequência de contacto com a leitura. São os pais do 2º ciclo quem mais livros oferece, o que sugere que à medida que os alunos avançam na escolaridade os pais evidenciam uma menor preocupação com as práticas de leitura dos filhos. O estudo permitiu concluir que os alunos que recebem mais livros são os que gostam mais de ler e, entre os familiares, é a mãe quem mais incentiva à leitura.

Cerca de metade dos alunos diz que, no último mês anterior à inquirição, os professores tinham recomendado a leitura de livros 1 a 4 vezes. Concluíram, também, que são os alunos do 2º ciclo quem mais vezes vai à biblioteca, ainda que, em ambos os ciclos, se verifique uma baixa frequência deste espaço, a qual está relacionada, principalmente,

com a preparação de trabalhos ou com a leitura de livros de matéria de estudo, embora no 2º ciclo seja, também, frequentada para procurar livros para ler nos tempos livres.

Apesar de, nos últimos anos, se verificar uma tendência positiva face à leitura, estes estudos, de âmbito nacional, vêm provar que os hábitos de leitura dos portugueses são, ainda, reduzidos, especialmente, no que se refere à leitura de livros. Consequentemente, constatou-se uma consciencialização dos governos, relativamente à importância da leitura, expressa pela criação de diferentes projetos que têm em comum a promoção da leitura, como o Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares ou a Rede de Leitura Pública.

Com o intuito de completar o nosso quadro teórico, apresentamos, de seguida, um breve esboço de alguns estudos estrangeiros realizados no âmbito dos hábitos de leitura.

Em *Reading for pleasure: a research overview*, Clark e Rumbold (2006) apresentam vários estudos realizados no Reino Unido, sobre os hábitos de leitura de crianças e jovens. Para o nosso quadro teórico, detemo-nos no estudo de Whitehead *et al.* (1977) e num outro, levado a cabo pela *World Book Day* (2002). No primeiro, constata-se que as crianças com mais de 10 anos leem, mensalmente, uma média de três livros. Ainda assim, no mês que antecedeu a inquirição, 13% dos inquiridos não tinha lido qualquer livro. Tal como acontece nos estudos nacionais que mencionámos anteriormente, também se verificou um decréscimo da leitura junto dos inquiridos mais velhos, com idades superiores a 14 anos, os quais leem, em média, 1,9 livros por mês e a percentagem dos que não leram nenhum livro sobe para os 36%. O segundo estudo, dirigido pela *World Book Day* (2002), foi realizado com crianças em idade escolar e revela que são as raparigas, entre os 15 e os 16 anos, quem mais tempo despende com a leitura: 4 a 5 horas semanais. Por outro lado, os rapazes dedicam mais tempo a outras atividades, como jogar jogos de computador ou ver televisão (9 e 11 horas semanais, respetivamente), em detrimento da leitura, atividade que lhes ocupa 2 a 3 horas semanais.

Um outro estudo, realizado em Inglaterra por Clark e Foster (2005), com uma amostra de oito mil alunos do ensino primário e secundário, revelou que metade dos alunos gosta de ler, considerando-se leitores competentes, sendo mais visível entre as raparigas, e consideram a leitura importante. À semelhança de outros estudos nacionais, como o de Lages *et al.* (2007), a maioria dos alunos lê todos os dias ou uma ou duas vezes por semana. Um aspeto que difere do estudo de Lages *et al.* (idem) prende-se com a

autopercepção dos hábitos de leitura, pois a maioria destes alunos considera que lê o suficiente, ao contrário dos dados apresentados no estudo nacional. Os inquiridos referem que leem em diferentes suportes de leitura e as suas preferências de leitura recaem, sobretudo, nos livros de aventuras, comédia e terror. Clark e Foster (idem) verificaram também que a leitura é uma atividade, essencialmente, privada e o local preferido para ler é em casa, no quarto. Os alunos leem porque pensam que a leitura é uma competência para a vida, ajuda a aumentar o conhecimento e porque é divertido. Realçamos que os motivos apresentados pelos rapazes são menos positivos do que os das raparigas: enquanto estas leem, principalmente, porque é divertido e lhes ensina como as pessoas vivem, os rapazes dizem ler porque os ajuda a arranjar um emprego e porque “tem que ser”. O estudo revela ainda, que, no meio familiar, é a mãe quem mais incentiva a ler, resultados também encontrados nos estudos nacionais que aqui apresentámos. Da mesma forma, as autoras constataram que são os alunos dos anos de escolaridade iniciais quem mais lê e que se consideram mais competentes na leitura, observando-se um decréscimo do gosto pela leitura nos alunos mais velhos, os quais afirmam que se tivessem mais tempo, se os livros fossem mais baratos e mais interessantes poderiam ler mais. São, igualmente, os alunos mais novos aqueles que mostram mais interesse pelas atividades de promoção da leitura.

Ainda no Reino Unido, Clark, Osborne & Akerman (2008) realizaram um estudo com 1600 alunos, entre os 7 e os 14 anos, denominado *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school*, onde procuraram conhecer as perceções dos alunos sobre si mesmos, como leitores, e de que forma a família, os amigos e a escola atuavam como estruturas modeladoras destas perceções. As autoras, à semelhança, quer do estudo apresentado anteriormente, quer dos estudos nacionais por nós citados, concluíram que a maior parte dos jovens (58%) gosta de ler, gosta bastante de ler ou gosta muito de ler, considerando-se leitores competentes, sendo que as raparigas gostam mais de ler do que os rapazes. Fora da escola, as preferências de leitura incidem sobre as revistas, os *websites* e os *e-mails*, sobretudo no que se refere às raparigas. Já os rapazes preferem ler jornais, banda desenhada/romances e manuais de instruções. Tal como no estudo de Lages *et al.* (2007), a maioria destes inquiridos associa a leitura a sentimentos positivos, como a sensação de calma e felicidade, sobretudo as raparigas. Ainda assim, um terço dos alunos refere que a leitura os deixa entediados e nervosos. A maioria dos alunos participantes neste estudo apresenta uma conceção de bom leitor relacionada com a

capacidade de ler livros grandes, ler com frequência e ler em diferentes suportes. Um pouco menos de metade, considera ainda que um bom leitor é aquele que consegue ler palavras grandes e complicadas, bem como ler em voz alta. A maior parte dos alunos inquiridos considera que ler é uma atividade tanto para rapazes como para raparigas. De igual forma, a maioria dos inquiridos considera que a televisão, o desporto, o computador/jogos de computador, sair com amigos e ouvir música são mais importantes que a leitura. No entanto, esta perspetiva altera-se quando questionados sobre o impacto da leitura nas suas vidas e, mais de metade, afirma que a leitura é mais importante que a televisão e muito mais importante que o computador/jogos de computador. Tanto os rapazes como as raparigas parecem atribuir o grau de importância às atividades, conforme as suas preferências pessoais: enquanto os rapazes creem que a leitura é menos importante do que ver televisão ou ouvir música, as raparigas consideram que ler é mais importante do que os computadores/jogos de computador.

O estudo de Clark, Osborne & Akerman (idem) permitiu concluir, ainda, que os jovens que se consideram leitores, leem, especialmente, fora da escola. Os que se afirmam como não leitores, quase metade, afirma que nunca lê fora da escola.

Analisámos ainda o estudo *The gift of Reading in 2011: Children and young people's access to books and attitudes towards Reading*, efetuado por Clark, Woodley & Lewis (2011), que contou com a participação de 18141 alunos, de 111 escolas, localizadas em Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte. A idade dos alunos varia entre os 9/11 anos e mais velhos, tendo a maioria dos inquiridos 11, 12 e 13 anos. A pesquisa analisou a posse de livros dos próprios jovens, o acesso a materiais de leitura, a frequência de leitura e as atitudes perante a mesma, e a forma como estes fatores podem afetar as competências de leitura.

O estudo revela que 19% dos alunos nunca recebeu livros de presente e as autoras estabelecem uma relação positiva entre receber livros e as capacidades de leitura, afirmando que aqueles a quem nunca tinham sido oferecidos livros tendiam a apresentar uma capacidade de leitura abaixo do esperado para a sua idade. Constatou-se, também, que 33,2% dos inquiridos não era possuidor de qualquer livro, sendo esta situação mais observável nos rapazes e, igualmente, entre os alunos mais velhos. O estudo demonstra uma estreita relação entre a posse de livros e as competências de literacia, concluindo-se que os alunos que possuem os seus próprios livros:

i) gostam mais de ler; ii) leem mais livros; iii) leem durante períodos mais longos; iv) têm mais livros em casa; v) leem mais em diferentes suportes de leitura; vi) têm mais possibilidades de lhes ter sido oferecidos livros; vii) têm maiores hipóteses de ter frequentado uma biblioteca ou livraria; viii) têm atitudes mais positivas perante a leitura; ix) mostram maior facilidade em encontrar um livro que lhes interesse e x) apresentam melhores resultados.

(Clark, Woodley & Lewis, 2011)

Neste estudo, foi, também, identificada a existência de uma clara correlação entre o gosto pela leitura e a proficiência na leitura, constatando-se que, entre os alunos que afirmam que gostam muito ou bastante de ler, um elevado número apresentava uma capacidade de leitura acima da esperada para a sua idade, ao contrário do que acontecia com os alunos que gostavam pouco ou nada de ler. As mesmas autoras (idem) revelam que a atitude perante a leitura está diretamente ligada ao desempenho na leitura, uma vez que os alunos que consideram que ler “é fixe” apresentam capacidades leitoras acima da média, tendo em conta a sua idade. Por oposição, um elevado número de inquiridos que afirma preferir ver televisão, que considera que não leem tão bem como os colegas da turma, que só lê quando é necessário, que não encontra nenhuma leitura que lhes interesse, que ficaria embaraçado se fosse visto, pelos colegas, a ler e que julga que a leitura é mais para raparigas do que para rapazes, apresenta uma menor proficiência na leitura, abaixo da esperada para a idade.

Foi, ainda, verificado que as leituras que os alunos fazem fora da escola e o número de livros que leem, mensalmente, parecem afetar as competências na leitura: quanto mais livros leem mais tendência têm para apresentar capacidades de leitura acima do que é esperado para a sua idade. Os alunos que leem, por mês, 9 ou mais livros têm quatro vezes mais tendência para ter um elevado desempenho na leitura, relativamente aos que leem 4 ou menos livros.

Damos conta, ainda, do estudo de Neta (2008), realizado no Brasil, tendo como amostra 20 jovens do 3º ano do ensino médio, de uma escola de Goiás. A autora, tal como nos estudos já aqui mencionados por nós, constatou que os alunos gostam de ler. Contudo, a maioria, quando questionados sobre os hábitos de leitura dos alunos da escola, considera que a generalidade dos alunos não demonstra interesse pela leitura. Destacamos o facto de a autora ter verificado que a maioria dos alunos tem vindo a alterar a sua relação com os suportes de leitura e, cada vez mais, o uso das tecnologias ganha terreno, sobretudo no que se refere à internet, ao correio eletrónico, ao hipertexto e aos livros *online*. Percebemos,

assim que, a valorização das novas formas de comunicação são, igualmente, uma forma de valorização da leitura, devendo a escola acompanhar esta tendência e explorar esta preferência crescente, no sentido de promover a leitura.

Em suma, os estudos no âmbito dos hábitos de leitura mostram que, de uma forma geral, as crianças e os jovens gostam de ler e conotam a leitura com sentimentos positivos, valorizando o impacto que esta tem na sua vida. Contudo, a prática da leitura nem sempre reflete esta conceção. Entre os que se afirmam leitores, as preferências vão para os livros de aventuras e banda desenhada, denotando-se uma diversificação dos suportes de leitura, entre os quais se destacam, para além do livro, os jornais, as revistas e a internet. Verificou-se também que as novas tecnologias estão cada vez mais presentes, como suportes de leitura. Constata-se, ainda, uma correlação entre a frequência de leitura e a idade dos jovens: à medida que crescem, o gosto pela leitura diminui e a procura por outras atividades aumenta.

3.2. O leitor, os interesses e as fases de leitura

Como já explanámos anteriormente, a leitura é uma competência exigida, cada vez mais, pela sociedade atual, fundamental para que o indivíduo compreenda a realidade que o rodeia, formule opiniões e chegue a conclusões sobre o mundo e os aspetos a ele associados, exercendo, assim, uma função integradora.

Todos os dias somos convidados a por em prática as nossas capacidades de leitura, das mais diversas formas: informações, rótulos, anúncios... Mas será que o facto de lermos faz de nós verdadeiros leitores? Recorrendo às palavras de Cerrillo *et al.* (2003), Nina (2008: 99) afirma que “mesmo que se saiba ler não se é leitor a não ser que se adquira o hábito da leitura”.

Ora, a construção do leitor, com hábitos de leitura sistemáticos e prolongados no tempo, é uma caminhada que se inicia, ou que se deseja que se inicie, o mais cedo possível. A criança, permeável às interações e experiências que estabelece com o mundo que a rodeia, encontra-se na fase ideal para ser iniciada neste processo que é a aquisição dos hábitos de leitura, absorvendo o prazer que a mesma proporciona. Contudo, se esse desejo de descoberta e interação não for alimentado, com o tempo, poderá distanciar-se do caminho que leva à leitura, perdendo-se mais um leitor.

Ler e ser-se leitor. Esta é uma interseção complexa que congrega diferentes implicações, conseqüências e, dependendo da pessoa que lê, diferentes motivações e interesses. Cada pessoa que lê procura satisfazer um desejo de conhecimento ou fá-lo, tão-somente, pelo prazer que a leitura lhe proporciona.

Embora não se possa estabelecer uma correspondência linear e bem delimitada entre as fases de desenvolvimento e os interesses de leitura, parece existir uma tendência prevaiente nas escolhas de leitura que os indivíduos fazem, sugerindo a existência de “fases da leitura”. Disso mesmo nos dá conta Bamberger (1975), o qual recorrendo a Schliebe-Lippert (s/d) e A. Beinlich (1970), indica as seguintes fases da leitura:

a) *Livros de imagens e rimas infantis* (dos 2 aos 5/6 anos): nesta fase inicial, caracterizada pelo egocentrismo, a criança pouca diferenciação faz do mundo exterior e do mundo interior, experienciando o mundo que o rodeia apenas em relação a si próprio (idade do pensamento mágico). Livros de imagens, com temas relacionados com o quotidiano e rimas/canções infantis, com movimento que explorem o jogo e o som das palavras vão ao encontro dos seus interesses. À medida que cresce e começa a desenvolver a capacidade de fazer representações mentais, os livros com imagens permitem-lhe desenvolver o jogo simbólico;

b) *Fase dos contos de fadas* (dos 5 aos 8/9 anos): é uma fase caracterizada pelo “realismo mágico”, em que a criança é bastante suscetível à fantasia e ao maravilhoso. Inicialmente, interessa-se por livros sobre temas familiares, desenvolvendo, também, o gosto pelos contos maravilhosos. Nesta fase, o prazer pelo ritmo, pelas rimas e pela poesia mantem-se;

c) *Fase da leitura “factual”* (dos 9 aos 12 anos): a criança começa a orientar-se para o mundo concreto e objetivo, desenvolvendo o pensamento lógico. Nesta fase começa a questionar o como, o porquê e o quê, despertando para leituras mais factuais como, por exemplo, histórias e conhecimentos relacionados com o mundo. O interesse pela fantasia ainda é evidente nesta fase, mas o gosto pela aventura começa a despertar;

d) *Fase das histórias de aventuras* (dos 12 aos 14/15 anos): durante a pré-adolescência, o jovem vai, progressivamente, tomando consciência da sua personalidade e os seus interesses de leitura manifestam-se na procura de respostas às suas questões interiores. Perde, gradualmente, o interesse pela fantasia, despertando para os livros de aventuras, viagens e, sobretudo, entre as jovens, para os romances;

e) *Fase de maturidade ou estético-literária* (dos 14 aos 17 anos): esta fase é caracterizada pela descoberta de um mundo interior próprio, permitindo uma maior maturidade aos indivíduos, o qual vai, também, desenvolvendo várias escalas de valores próprios. Os interesses de leitura, nesta fase, recaem nos livros de aventuras com conteúdo mais intelectual, livros sobre viagens, novelas históricas, biografias, romances, temas da atualidade e leitura factual, muitas vezes relacionadas com as preferências profissionais.

Do exposto, realçamos que as fases apresentadas por este autor (idem) não contemplam a fase que medeia o nascimento e os dois anos, período que consideramos de extrema importância no encontro da criança com o mundo da leitura.

Também Nina (2008: 100), referenciando Juan Cervera, apresenta uma interligação entre os estádios de desenvolvimento psicológico do indivíduo e os seus interesses de leitura:

i) *Estádio sensório-motor*, que se desenrola desde o nascimento até aos dois anos, dominado pelo movimento e pelo ritmo, em que a criança utiliza o corpo para explorar o mundo que a rodeia. Nesta fase, aprecia o ritmo e a musicalidade das palavras e, por conseguinte, o adulto assume um papel de destaque, em que, utilizando ações paralinguísticas e jogos de movimento, inicia a criança neste contacto. Os interesses da criança direcionam-se, sobretudo, para as rimas, álbuns de imagens e livros-jogo relacionados com objetos do seu quotidiano;

ii) *Estádio pré-operacional*, que abrange as idades entre os dois e os sete anos, caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, que permite à criança substituir um objeto ou acontecimento por uma representação mental, dominando o egocentrismo, o animismo e o pensamento mágico. Na fase inicial deste estádio, a criança sente-se atraída por temas familiares e, posteriormente, por contos e fábulas;

iii) *Estádio das operações concretas*, que ocorre entre os sete e os doze anos, em que a criança desenvolve o pensamento lógico, o que lhe permite realizar operações mentais, que resultam da capacidade de interiorização e organização do real. Apesar de ainda trabalhar com o concreto, a flexibilidade de pensamento permite um sem número de aprendizagens. A convivência com os pares favorece a mudança de uma atitude egocêntrica para uma atitude sociocêntrica. Nesta fase, continua a mostrar interesse pelo fantástico, mas os seus interesses aproximam-se, progressivamente, do real e os seus interesses de leitura incluem os contos maravilhosos e fantásticos e aventuras. A literatura

factual começa a despertar o seu interesse, sobretudo títulos que estejam relacionados com o conhecimento do mundo, jogos, desportos e experiências científicas;

iv) *Estádio das operações formais*, que decorre entre os onze/doze anos até aos quinze, em que se assiste ao desenvolvimento do pensamento abstrato, caracterizado pela capacidade hipotético-dedutiva, permitindo ao jovem criar hipóteses e inferir conclusões. Durante esta fase, o jovem leitor vai perdendo o interesse pela fabulação e começa a sentir-se seduzido pelo mistério, a aventura, a novela de ação e, entre as raparigas, pelos romances. Paralelamente, sente atração por temas reais, atuais, humorísticos e biografias.

A mesma autora (*idem*) refere ainda que, depois dos quinze anos, ocorre a fase estético-literária, que reflete uma maior maturidade do leitor para se envolver de forma pessoal com o texto, abrindo caminho para o desenvolvimento do leitor adulto.

Para além das fases de desenvolvimento psicológico, Bamberger (1975) considera ainda que os aspetos sociológicos que rodeiam os indivíduos desempenham um papel determinante no âmbito da motivação e dos interesses da leitura, destacando o contexto socioeconómico, a valorização da leitura como estrato social e os grupos profissionais a que os indivíduos pertencem.

Em suma, parece consensual que, durante as fases de desenvolvimento do indivíduo, existem determinadas características psicológicas que influenciam os interesses de leitura. Paralelamente, a leitura exerce um papel coadjuvante no processo de maturação psicológica dos indivíduos e no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, capacidades essenciais para se relacionarem com a sociedade. E esta influência é exercida, sobretudo, na fase da infância e da adolescência, pelo que, o contacto, no momento certo, com os livros e as leituras é crucial na construção do projeto individual do leitor.

3.3. Estruturas mediadoras na formação do leitor

Por tudo quanto já aqui dissemos, facilmente chegamos à conclusão de que a leitura não é um processo inato. Logo, ninguém nasce leitor. Sardinha (2007: 1), com base em Lajolo (1994), refere que “Ninguém nasce a saber ler. Aprende-se a ler à medida que se vive. O mundo da leitura e a leitura do mundo são trajectos circulares e infinitos”. São os caminhos que percorremos, os trajetos que cruzamos, que nos ajudam a construir o nosso projeto individual de leitor, que fazem crescer o gosto pela leitura. E, nesta caminhada, há

fatores determinantes. Referimos aqui, concretamente, duas estruturas que, pelo papel que desempenham junto dos indivíduos, são consideradas modeladoras na aquisição dos hábitos de leitura e, fundamentalmente, no prazer da leitura: a família e a escola.

3.3.1. O papel da família no despertar do gosto pela leitura

Podemos afirmar que é hoje consensual que os pais desempenham um papel determinante no desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura (Manzano, 1988; Chambers, 2007). Tendo em conta que a construção do leitor se inicia durante o primeiro ano de vida, os pais, como modelos afetivos mais significativos para as crianças, são os primeiros mediadores na criação de hábitos de leitura. Proporcionar um ambiente que promova o contacto com a leitura é, por isso, crucial.

Bamberguer (1975) faz referência à pertinência da promoção da leitura, em meio familiar, afirmando que a criança, ainda que não compreenda o texto, deve ouvir os pais lerem a história, ver, nomear e explorar, oralmente, as imagens. A criança vai desenvolvendo a linguagem, construindo o seu primeiro “vocabulário ocular”. O autor considera que o desenvolvimento da linguagem, bem como o alargamento do vocabulário, são uma boa preparação para a leitura.

O mesmo autor elenca uma série de conselhos aos pais, no sentido de melhor promoverem o contacto e o gosto pela leitura. Destacamos, pela beleza das palavras, o dever dos pais ajudarem os filhos a reconhecer que podem usar o que leem, levando-os a compreender que os livros confortam, iluminam e embelezam as suas vidas: só quem sente um prazer imenso na leitura, pode dar este conselho. A criação de uma biblioteca pessoal para as crianças, apropriada à idade, gostos, necessidades e fase de desenvolvimento, é outra proposta para a promoção da leitura, junto das crianças.

Também Manzano (1988: 113) considera a criação de uma biblioteca para as crianças uma excelente forma de proporcionar o contacto e o gosto pela leitura. Caso isto não seja possível, a autora refere que os pais podem optar por outro espaço, onde todos se possam encontrar e participar.

Compartilhamos as ideias aqui expressas pelos autores mencionados, crendo que, de facto, os pais desempenham um papel determinante na construção dos filhos leitores. Ainda assim, a motivação para a leitura não depende apenas de terem contacto e acesso aos

livros ou outros materiais impressos. Sabemos que os filhos tendem a imitar os comportamentos dos pais e, neste sentido, as leituras e as interações que se estabelecem no meio familiar são cruciais.

A importância dos pais, enquanto mediadores da leitura, é igualmente, explanada no trabalho de Dixie Lee Spiegel (1992), refletindo as características dos pais dos leitores bem-sucedidos, baseando-se em três componentes: “artifacts, events, and the nature of parent-child interactions.” (p. 6). Assim, segundo a autora, estes pais tendem a disponibilizar não só livros, mas uma grande variedade de materiais impressos, desenvolvem atividades que dão visibilidade ao ato de ler, sendo leitores e, logo, servindo de modelo. De igual forma, lendo para as crianças e, baseados em interações efetivas, ajudam as crianças na construção do sentido do texto e a interagir, com sucesso, nas situações escolares.

Realçamos aqui que, todo este ambiente, em que os pais envolvem as crianças no mundo da leitura, deve ocorrer num clima de confiança e ludicidade, caso contrário, dar um caráter obrigatório à leitura, passível de gerar conflitos familiares, contribuirá, seguramente, para afastar as crianças dos caminhos e trajetos de um bom leitor.

Em última análise, podemos estabelecer uma correlação entre a atitude dos pais perante a leitura e a atitude dos seus filhos perante a mesma. Verificamos que, não só a acessibilidade e o contacto com os livros, mas todas as outras interações que se produzem em ambiente familiar, como ouvir e ver ler ou organizar uma biblioteca pessoal/familiar, com materiais adequados à idade, interesses e desenvolvimento das crianças são as atitudes desejáveis para os mediadores familiares.

Citando Pennac:

Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, se aceitarem perder noites em vez de procurarem ganhar tempo, se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro, se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

(Pennac, 2001: 53 *apud* Nina, 2008: 107)

Não basta, então, desejar que os filhos sejam leitores, antes há que ser leitor e envolver-se com a leitura, para que aqueles tenham o desejo, crescente, de seguir as pegadas dos seus primeiros educadores.

3.3.2. O contributo da Escola na consolidação da formação do leitor

Se é na família que se inicia o processo de formação do leitor, é na escola que essa formação se desenvolve e consolida. Leitura e escola são, por conseguinte, indissociáveis, pois é na escola que a aprendizagem formal da competência da leitura acontece. Ainda assim, não podemos deixar de destacar o papel que, hoje, o Jardim-de-Infância assume, enquanto potenciador do prazer da leitura. Neste espaço, o livro assume-se como um recurso psicopedagógico e ler e contar histórias tem um impacto relevante na criança, pois não só contribui para o seu desenvolvimento psicológico, como abre as portas à descoberta e compreensão do mundo, através do prazer e da ludicidade da palavra escrita. Paralelamente, a atividade de ler e contar histórias, alarga o vocabulário e permite aumentar o conhecimento sobre o funcionamento da língua e este desenvolvimento linguístico afeta e influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Embora a educação pré-escolar crie condições para a criança abordar a etapa seguinte com sucesso, é, efetivamente, ao entrar no ensino obrigatório que a criança inicia a aprendizagem formal da leitura, tendo a escola como missão dotar as crianças da capacidade de ler, competência imprescindível para se relacionar com a sociedade.

A transversalidade da leitura nas diferentes áreas do currículo, pressupõe a existência de um hábito de leitura, pois esta atividade é intrínseca à aprendizagem. Ainda assim, ler e ser-se leitor não são as duas faces de uma mesma moeda. Mais do que ensinar os alunos a ler, exige-se que a escola contribua, ou dê continuidade, ao processo de construção do “eu leitor”, formando leitores que leiam por prazer e de forma continuada, no sentido de alicerçar um hábito de leitura que não esmoreça com o passar do tempo, como temos percebido em alguns estudos de que já aqui falámos, veja-se, a título de exemplo, Castro e Sousa (1996). Neste contexto, a escola deve proporcionar o contacto, não só com o manual, como parece ser a norma num grande número de escolas, mas com uma diversidade de materiais escritos e variedade de géneros de textos, de complexidade crescente. Se a escola se pretende constituir como um verdadeiro espaço educativo, então

deve ter sempre presente o valor pedagógico da leitura, valorizando textos e suportes de leitura que sejam significativos para os alunos, que se coadunem com os seus interesses e que os convide a ser aprendizes participativos, abandonando a tradicional postura passiva na aprendizagem.

Neste sentido, diz-nos Grilo:

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

(Grilo, 2010: 69 *apud* Menezes, 2010: 51)

Sendo a fase inicial da escolaridade determinante no desenvolvimento do prazer pela leitura e dos hábitos leitores, estamos convictos de que a escola deve apostar mais num modelo pedagógico que veicule o prazer da leitura ao invés da avaliação da leitura. Como nos diz Yabar (2007), para motivar os alunos para a leitura prazenteira, o professor deve optar pela “implementación de textos que respondan a los intereses de los niños según su edad, agradables a la vista, con mucho apoyo visual, de lenguaje sencillo y ágil” (p. 14). O professor assume, assim, o papel de orientar, estrategicamente, a leitura dos alunos. O mesmo autor afirma ainda que a escola deve promover a alfabetização, contudo, o professor não pode limitar-se a ensinar a ler, devendo antes promover a leitura no sentido de formar os alunos para a leitura autónoma, motivando os jovens leitores a procurar um livro por iniciativa própria, com motivação, gosto e interesse, dotado das competências linguísticas necessárias, quer para construir um conhecimento amplo, quer para continuar a aprender.

Da mesma forma, Coronas (s/d) encara a escola como um “buen lugar para fomentar los hábitos de lectura y para inocular el benigno virus de la lectura (p. 9). Para tanto, torna-se imperativo que a escola não ensine só a ler, mas que, essencialmente, proporcione momentos que permitam à criança ler por prazer, sem pressões, só pelo puro prazer de ler, despertando e alimentando o “bichinho” da leitura.

Sendo a escola um espaço de equidade, é sua função, também, proporcionar a todos os alunos a convivência com leituras de qualidade. Sabemos que, para algumas crianças, o primeiro contacto com o livro, e outros materiais impressos, ocorre apenas quando começam a frequentar a escola. O contexto social, económico e cultural destas crianças não deve ser encarado como uma barreira condicionante da aprendizagem e gosto pela leitura. A escola deve desenvolver todos os esforços para promover e cultivar o hábito

leitor, de igual forma, entre todos os seus alunos, pois a familiarização com a leitura potenciará futuros leitores. Perspetivando a escola como mediadora da leitura, com especial responsabilidade na formação de leitores, realçamos aqui a importância do papel do professor em todo este processo.

Como já referimos, os primeiros anos de escolaridade são determinantes para encarar as etapas seguintes, com sucesso. A forma como as crianças são iniciadas na aprendizagem da leitura constitui um marco que as irá acompanhar, provavelmente, para o resto da vida, e as concepções que os professores têm sobre a leitura influenciam a forma como estes ensinam os alunos. Sim-Sim (2001) afirma que um dos grandes obstáculos, na formação dos professores, é a concepção que estes têm da leitura e do ensino da leitura, uma vez que para estes ler está associado ao simples ato de “decifrar, *i. é*, traduzir letras em sons, e ensinar a ler significa ensinar as letras.” (p. 54). Embora este discurso possa ser desconstruído, o facto é que, muitos professores, a julgar pela prática pedagógica em contexto escolar, continuam a perspetivar a leitura como um sinónimo de decifração e o ensino desta pouco mais é do que o ensino das letras. É pois, fundamental, encorajar estes professores a abandonar velhas práticas e a empreenderem, lado a lado com os alunos, uma caminhada nos meandros da aprendizagem e ensino da leitura.

Refletindo sobre o papel da escola e do professor na promoção da leitura, Iturbe (2006), refere que, inicialmente, aquando da entrada no ensino formal, as crianças mostram-se entusiasmadas e curiosas para aprender a ler mas, no entanto, essa atitude vai-se perdendo, o que dificulta a consolidação dos hábitos leitores. O autor questiona se não será, precisamente, a escola, “com sus métodos, actitudes y planteamientos – la que está matando el apasionado empuje com el que el niño se acerca a los libros?” (p. 3).

Como refere Sim-Sim (2002), existem diferentes vias para ensinar a ler, pelo que mais do que o método, é o docente quem marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura. Esta professora e investigadora assegura que o professor deve procurar uma permanente atualização teórica, empreendendo uma reflexão sistemática sobre a forma como desenvolve o seu trabalho e, sobretudo, tem que amar a leitura. E, de facto, a atitude do professor perante a leitura é crucial para despertar, nos alunos, o hábito da leitura, uma vez que vai transmitir aquilo que ele próprio vivência. Disso nos dá nota Silva (2003):

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, programas e ações.

(Silva, 2003: 91 *apud* Menezes: 2010: 52-53)

Já aqui refletimos sobre o papel da leitura na sociedade atual. É condição fundamental que a escola e os professores tenham consciência de que o próprio conceito de leitura evoluiu e carrega, ela própria, uma visão diferente da concepção de leitor. Como refere Sardinha (2007: 3), atualmente ler “surge como uma actividade que implica uma multiplicidade de competências que exigem uma postura de constante exploração. Ninguém se tornará leitor se não souber construir um sentido”. Neste contexto, é decisivo que a escola dote os alunos das capacidades que são hoje, exigidas. E este processo assenta, sobretudo, na forma como os alunos se relacionam com a informação, independentemente do tipo de texto que estão a ler. Descodificar os símbolos, apreender os sentidos, mobilizar os conhecimentos que possui e construir novos conhecimentos são fases de um processo de leitura que, atualmente, é imprescindível para compreendermos e nos relacionarmos com o mundo. E este processo pressupõe uma aprendizagem ativa e colaborativa, em que o professor assume o papel de orientador da leitura, munindo o aluno de estratégias eficazes e eficientes no tratamento da informação, numa perspetiva de reflexão e questionamento sistemáticos, que implique, verdadeiramente, o aluno na leitura e na aprendizagem, enquanto leitor explorador.

Assim, as estratégias a implementar para formar leitores e consolidar essa condição, remetem para a prática da leitura por prazer, cabendo ao professor desenvolver atividades de leitura diárias, no sentido de se constituir uma rotina, diversificadas no género e suporte de leitura, que sejam motivadoras e do interesse dos alunos, incluído outros espaços de leitura que não a sala de aula, como, por exemplo, a biblioteca da escola ou a biblioteca pública.

Em resumo, a escola, enquanto estrutura modelar da leitura e dos hábitos leitores, tem como função dotar os alunos de competências leitoras que lhes permitam descobrir o prazer da leitura e cimentar hábitos de leitura duradouros. Para tanto, os mediadores de leitura devem, eles próprios, ser leitores e transmitir o prazer que a leitura proporciona, nas ações que desenvolvem junto dos alunos, pelo que a sua própria concepção de leitura deve ser moldada, tendo em conta a missão de ajudar a formar leitores. No sentido de implicar

os alunos na leitura, as suas motivações e interesses devem orientar a escolha dos textos e dos livros, para que os alunos se apropriem deles, como se de um tesouro se tratasse.

O trabalho que se desenvolve nas escolas, no âmbito da promoção da leitura, devia ser norteado pelas palavras de Manguel:

Seja qual for a forma como os leitores fazem seu o livro, o resultado é que esse livro e o leitor se tornam num só. O mundo que o leitor é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Assim se cria uma metáfora circular. Nós somos aquilo que lemos...o texto e o leitor entrelaçam-se...

(Manguel, 1998: 27)

3.4. A biblioteca escolar: estrutura privilegiada na promoção da leitura

Como referimos anteriormente, a escola é um local privilegiado para o encontro com os livros, que se deseja cativante e, um dos seus grandes objetivos deve ser criar leitores ativos, reflexivos e empreendedores, proporcionando competências que permitam, a todos e a cada um, desenvolver o seu projeto individual de leitura. Para tanto, socorre-se de diferentes ferramentas, que direcionadas para uma promoção da leitura, efetiva e eficaz, contribuem, acentuadamente, para a criação de hábitos de leitura. Nesse contexto, a BE pode, e deve, assumir-se como uma dessas ferramentas, como uma área natural para promover o gosto pela leitura.

Se a leitura em contexto de sala de aula está associada ao seu caráter obrigatório, a BE, por seu lado, assume-se como um espaço em que a leitura está associada ao prazer e à descontração, sem constrangimentos temporais ou avaliativos, que disponibiliza uma diversidade de recursos, de fácil acesso, num ambiente convidativo para praticar atividades de leitura.

O Manifesto da UNESCO para as Bibliotecas Escolares (1999: 2) elenca uma série de objetivos da biblioteca escolar e, pela sua relevância, no contexto do nosso trabalho, destacamos dois: “criar 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, os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e fora dela.”

Percebemos então que, mais do que um espaço que disponibiliza livros e outros recursos, a BE é um espaço educacional, interventivo na formação de leitores, na medida em que proporciona a leitura como ato de prazer, de exploração, de descoberta, de

aprendizagem, contribuindo para a consolidação de hábitos de leitura sistemáticos e duradouros. Para a consecução desta demanda, a BE deve estruturar-se para que os seus utilizadores criem consciência da sua necessidade e valorizem as suas enormes potencialidades, pelo que, as atividades que promove são cruciais para a sua visibilidade, no seio da comunidade educativa. Miret *et al.* (s/d), salientando a importância deste espaço, sugerem que a BE deve desenvolver iniciativas para concretizar os objetivos almejados, como por exemplo:

Coordinar su funcionamiento con otras bibliotecas, orientar a los diferentes públicos lectores, organizar actividades, informar de lo que merece la pena ser leído, cuidar las colecciones más atractivas para las familias, facilitar encuentros y contactos con escritores, realizar representaciones teatrales o facilitar el préstamo de libros [...]

(Miret et al., s/d: 8)

São, portanto, as atividades motivadoras e estimulantes, consistentes e sistemáticas, que reforçam a atividade leitora e impulsionam o gosto pela leitura.

A BE tem uma especial importância no desenvolvimento das competências de leitura, indispensáveis para o leitor gostar de ler e saber relacionar-se com o que é lido. De acordo com 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.” Neste sentido, a BE deve disponibilizar um ambiente propício à aprendizagem ativa, crítica e reflexiva, permitindo, aos alunos, alcançarem melhores níveis de desempenho na leitura.

O impacto da BE na leitura é reconhecido e estudos demonstram que este é efetivo e significativo. Lonsdale (2003) refere alguns estudos que comprovam esta ligação: “Research carried out by Krashen has shown that free voluntary reading has a positive impact on reading comprehension, vocabulary, spelling ability, grammar usage and writing style, and that children who read more typically have higher literacy development.” (p.20)

As competências de leitura e, evidentemente, da escrita, são “a base” do sucesso escolar, uma vez que, para desenvolver o processo de pesquisa e produção de informação, os alunos tem que, obviamente, saber ler e escrever. Neste sentido, a BE assume uma relevância crucial, tomando o papel de promotora da leitura, no sentido de criar hábitos de leitura, através de iniciativas que estimulem a curiosidade, a imaginação, o sentido crítico, a partilha, num convite permanente à leitura. Para tanto, deve disponibilizar uma variedade

de atividades que permitam diferentes tipos de leitura, desde leitura crítica, de análise ou recreativa, nos mais variados suportes e recursos.

Neste contexto, o professor bibliotecário, enquanto mediador da leitura, assume um papel de destaque, na medida em que, perspetivando a leitura como um hábito, deve desenvolver uma coleção atraente, baseada nas necessidades e interesses dos leitores, bem como desenvolver um trabalho colaborativo com os professores e demais estruturas pedagógicas da escola, não esquecendo a família, no sentido de otimizar a promoção da leitura. Envolver as figuras de referências dos alunos na mediação da leitura promove a confiança e a liberdade, essenciais, para a criança/jovem desenvolver o seu projeto individual de leitor.

A BE, enquanto espaço educativo inserido numa comunidade, não pode viver de portas fechadas a essa comunidade mas, antes, estar aberta ao exterior e “comunicarse de um modo decidido y entusiasta com otras instituciones sociales que pueden aportarle otros recursos y las pude enriquecer” (Iturbe, 2006: 3), pelo que, a biblioteca pública, por exemplo, pode revelar-se uma mais-valia no âmbito da formação dos leitores.

Não podemos deixar aqui de referir o contributo da BE na promoção da cidadania e da igualdade social. Iturbe (2004) dá uma visão muito clara do papel da BE como instrumento de democratização e formação do indivíduo, enquanto cidadão participativo da sociedade em que se insere. Refere, então, este autor:

Charles Robinson advertia irónicamente de lo “peligrosas” que son las bibliotecas para los gobiernos que no se sienten cómodos con la libertad de information y pensamiento a la que puede llevar el uso indiscriminado y frecuente de los centros públicos de lectura. Y es que el individuo que lee, que elige sus referentes ideológicos y su acervo intelectual difícilmente será manipulable y se confomará con la opresión.”

(Iturbe, 2004: 22)

A leitura é fundamental para a formação pessoal e social do aluno, pois este explora e interpreta informação que vai integrando nas suas estruturas mentais. Esta integração vai moldando a sua presença na sociedade, pelos valores, crenças, atitudes. Quanto mais informado e esclarecido o aluno se tornar, mais consciente se tornará das opções que pode tomar, no seu percurso de vida, para participar na construção económica, social e cultural da sociedade, tornando-se, assim, um cidadão, efetivamente, democrático e participativo.

Apesar das desigualdades sociais, a BE, ao disponibilizar informação para todos nas mesmas circunstâncias, está a democratizar o acesso a essa informação, numa

perspetiva de igualdade de oportunidades, no sentido de todos poderem construir uma “bagagem” cultural comum, tentando atenuar essas desigualdades.

A função informacional, educacional, cultural e recreativa da BE tem, assim, um forte impacto, não só na formação de hábitos leitores, mas também na construção da dimensão pessoal e social do aluno, o que se refletirá ao longo do seu percurso de vida.

Concluindo, a BE, enquanto espaço educativo, deve promover o encontro com o prazer da leitura, de uma forma consistente e sistemática, norteando a sua ação pelos interesses dos seus utilizadores, tendo sempre presente que este é um espaço privilegiado para conquistar e formar leitores, agora e ao longo das suas vidas.

No âmbito da questão central do nosso estudo, a leitura, queremos, também, salientar a implementação do PNL. A falta de hábitos de leitura da população portuguesa e, conseqüentemente, os baixos níveis de literacia despertaram a preocupação dos governantes e, numa ação conjunta entre o Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, em 2006, é implementado o PNL, cujo objetivo central é aumentar os níveis de literacia da população, proporcionando condições para que, ao elevarem os níveis de leitura, os indivíduos se sintam aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida. Posteriormente, em 2008, numa parceria com a Rede de Bibliotecas Escolares, surge o projeto *aLer+*, que procura criar uma cultura integral de leitura, junto da comunidade educativa, envolvendo-a em variadas atividades cujo objetivo primeiro é a promoção da leitura e a formação de leitores. Neste âmbito, surgiram programas específicos, transversais a todos os níveis de escolaridade como *Está na Hora dos Livros* (para o pré-escolar) ou *Navegar na Leitura* (para o 3º ciclo e ensino secundário) e, dirigidos, também, à família: *Leitura vai e vem* ou *Há sempre tempo para Ler*. Estes programas têm contribuído, de forma incontornável, para a promoção da leitura e para a formação de hábitos leitores, esperando-se que contribuam, igualmente, para elevar os níveis de leitura e, conseqüentemente, de literacia.

No plano regional, nomeadamente, na Região Autónoma dos Açores, as linhas orientadores do PNL nortearam, em 2011, a implementação do PRL, destinado ao ensino básico, cujo principal objetivo é o desenvolvimento de competências e práticas de leitura nos Açores, concetualizado na “criação de ambientes diversificados de estímulos à leitura e o desenvolvimento sustentado de competências nos domínios da leitura e da escrita que conduza a um exercício mais consciente da produção e de criação de sentidos” (Resolução

do Conselho do Governo nº 82/2011). Reconhecendo que existem diferentes práticas de promoção da literacia, valoriza-se o desenvolvimento daquela competência em contextos de educação formal, a aprendizagem intergeracional e a literacia familiar, pretendendo-se envolver toda a comunidade educativa e criar parcerias com outras instituições que possam contribuir para a consecução do objetivo do PRL. De salientar que, este Plano, além de recomendar as obras constantes no PNL, também procura divulgar e dar visibilidade aos autores açorianos e obras sobre os Açores.

Sumariando, percebemos que é evidente a preocupação do poder governamental acerca da baixa frequência de leitura e dos baixos níveis de literacia, traduzida na implementação de projetos que visam promover o gosto pela leitura e favorecer uma cultura leitora, contando, para tal, com a participação da comunidade educativa enquanto parceiros na formação de leitores.

CAPÍTULO 4 – CONCEÇÕES SOBRE A LEITURA

Neste último capítulo do enquadramento teórico, abordamos, ainda que de forma breve, os conceitos de representações, crenças e concepções. Apresentamos, também, as concepções de alunos, professores, pais e assistentes operacionais sobre a leitura.

4.1. Representações, crenças e concepções sobre a prática da leitura

O Homem é um ser social e, enquanto tal, vive inserido numa sociedade com a qual mantém uma relação bilateral, uma vez que a molda e é moldado pela mesma. Diariamente, a sociedade confronta o indivíduo com situações sobre as quais ele tem que agir, interpretando, avaliando e tomando decisões, ações estas baseadas na mobilização dos conhecimentos que vai acumulando, resultantes das interações que produz com o meio envolvente. E este “conhecimento social”, que cada um movimenta no seu quotidiano, surge relacionado a conceitos como representações, crenças e concepções.

As representações que os indivíduos vão construindo são fruto dos processos de identificação social que desenvolvem, envolvendo várias dimensões da realidade social. As representações sociais traduzem-se, assim, no saber comum de um grupo, de uma sociedade que, partilhando um conjunto de referências básicas, orientam a construção do seu mundo social.

A noção de *representações sociais*, ou coletivas, teve origem na Psicologia Social e é um conceito central no trabalho do sociólogo Durkheim, que rejeitava as representações individuais. Oliveira (2012) diz-nos que, segundo aquele sociólogo:

As representações são coletivas e, portanto, não podem ser simplesmente reduzidas aos indivíduos. Sendo fruto da interação e dos laços sociais que os homens estabelecem entre si, elas os ultrapassam [...]. Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais [...]

(Oliveira, 2012: 71)

Posteriormente, Serge Moscovici desenvolve este conceito das representações sociais, considerando-as indispensáveis para os membros de um grupo/comunidade comunicarem e se entenderem, entre si, apropriando-se da realidade envolvente. Citando Moscovici e Nemet (1974), Arruda (2002: 137) diz que as “representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de um ação que modifica uns e outros [...] destinados à interpretação e à

construção da realidade”. A mesma autora (idem) apresenta ainda a definição de representações sociais construída por Jodelet (2002) que, atualmente, é a mais consensual, entre os pesquisadores: “As representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (p. 138)

Percebemos, portanto, que é nas interações que os indivíduos desenvolvem com o meio circundante que elaboram as suas representações sociais, mecanismo que lhes permite enfrentar situações, solucionar problemas, tomar decisões, ou seja, orientar a sua ação na sociedade.

A noção de conceção, ainda que nem sempre consensual, aproxima-se da de representação, pois o conhecimento dos indivíduos é construído na interação com a realidade envolvente. Ponte (1992) afirma que estas são indispensáveis aos indivíduos, pois contribuem para estruturar o sentido que damos às coisas, referindo que “as conceções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros) (p. 1). São, portanto, as experiências dos indivíduos, confrontadas com as dos outros indivíduos, que permitem a elaboração das conceções. Igualmente Menezes (2010), recorrendo a Matos (1992), diz-nos que este autor considera conceção como “o conhecimento que o indivíduo constrói na interação e construção do real” (p. 64). Por isso, as interações que os indivíduos desenvolvem com os seus pares são cruciais na formação das suas conceções e aquisição do conhecimento, uma vez que deste mecanismo depende a sua participação no mundo social.

O termo *crença* (ou *beliefs*, como é usado sobretudo na literatura anglo-saxónica), e o termo *conceção* parecem associados, existindo alguma dificuldade de conceptualização, não tendo nós encontrado uma definição clara e bem delimitada. No sentido de fazer alguma luz sobre estes dois termos, Ponte afirma:

Podemos ver as crenças como uma parte do conhecimento relativamente "pouco elaborada", em vez de os ver como dois domínios disjuntos. Nas crenças predominaria a elaboração mais ou menos fantasista e a falta de confrontação com a realidade empírica. No conhecimento mais elaborado de natureza prática predominariam os aspectos experienciais. No conhecimento de natureza teórica predominaria a argumentação racional. As conceções 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

(Ponte, 1992: 8)

Crença e conhecimento não estão, por conseguinte, em campos opostos. Em todo o conhecimento intervêm, necessariamente, as crenças, as quais constituem uma forma primitiva de saber, sem suporte empírico. Haser e Star (s/d), analisando o contributo de Alba Thompson sobre este assunto, referem que esta autora prefere investigar a literatura sobre as crenças dos professores do que analisá-la em termos de conceções, as quais ela refere como “a more general mental structure, encompassing beliefs, meanings, concepts, propositions, rules, mental images, preferences, and the like” (p. 1). Apesar de não opor crenças e conceções, a referida autora considera que as conceções incluem mais termos subjetivos do que, propriamente, as crenças. Menciona, ainda que, em ambos os casos, estas são, provavelmente, diferentes entre as pessoas, livres de validação e refletem as diferenças de “*background*” de cada um, bem como os fatores derivados do ambiente em que as pessoas se inserem. Os mesmos autores (*idem*) afirmam que Thompson diferencia as crenças do conhecimento, tendo em conta características distintivas, que são determinantes. Assim, a autora considera que existem diferentes graus de convicção, ao nível das crenças e que as mesmas não são consensuais, uma vez que entre os indivíduos as crenças podem ser diferentes. Tal não acontece com o conhecimento, uma vez que este é objetivo, empiricamente validado e é igual para todos, ainda para a autora.

Córdova, Ochoa e Rizk (2009) referem que alguns autores atribuem o mesmo significado a crenças e conceções. Outros, no entanto, estabelecem diferenças entre os dois termos e delimitam a natureza de cada um. Mencionando Péres e Gimeno, as autoras referem que as crenças significam “el peculiar modo de interpretar las experiencias, de las que se derivan los juicios, decisiones y propuestas” (p. 163) e, por isso, opostas ao conhecimento teórico, que se define como os saberes formais, “producto de las teorías científicas generadas a partir de los procesos sistemáticos de reflexión.” (*idem*).

As autoras supracitadas salientam que as crenças fazem parte das conceções, sendo o termo *conceção* entendido como uma construção aglutinadora, que integra elementos afetivo-emocionais, cognitivos e socioculturais, resultantes do meio onde cada um se insere. É esta construção que “...permite entender y explicar el fenómeno de ver, pensar y sentir el mundo que nos rodea de forma simultánea...” (Buendía, Carmona, González y López, 1991, p. 135 apud Córdova, Ochoa e Rizk, 2009: 164). Assim, as conceções de cada indivíduo podem entender-se como todo um sistema pessoal de construção, que se vai

elaborando e reformulando continuamente, congregando conhecimentos formais (teóricos) e conhecimentos recolhidos das experiências de cada um (crenças).

Assim, e atendendo ao contexto escolar, poderemos concluir que as crenças e as concepções parecem ter um papel fundamental na forma como os professores conceitualizam o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, como ainda referem Haser e Star (s/d), Thompson considera que é importante que os professores tenham plena consciência das suas concepções acerca daquele processo, pois estas vão influenciar o desenvolvimento das suas práticas, enquanto profissionais da educação.

Da mesma forma, Morales (s/d) salienta que os professores, na sua atividade profissional, recorrem às concepções que constroem para sustentar a prática pedagógica que desenvolvem nas salas de aula, atuando, em parte, de acordo com aquilo que ditam as suas crenças. A forma como vêem a realidade e as opções que tomam dentro da sala de aula estão intrinsecamente relacionadas com as experiências de vida de cada um, considerando o autor 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.” (p. 1). O mesmo autor considera ainda que tanto a formação ao nível familiar (em que se incluem os valores) como a formação ao nível profissional (inicial e contínua) proporcionam experiências para a construção das referidas teorias, concepções ou crenças. Por conseguinte, são as concepções que determinam não só a maneira dos professores verem a realidade, mas também orientam a forma de atuar em contexto de sala de aula.

Sintetizando o que temos vindo a explanar sobre representações, crenças e concepções, concluímos que os três conceitos, ainda que de certa forma interligados, sugerem algumas diferenças. As crenças surgem associadas a criações da imaginação humana (individual ou coletiva), sem suporte empírico que as valide. As concepções são teorias com cariz pessoal, subjacentes quer ao conhecimento científico, quer ao saber prático, resultante das experiências do indivíduo, em contexto social. As representações posicionam-se entre as crenças e as concepções, dependendo da atuação de cada um. Realçamos ainda que, sejam as representações, as crenças ou as concepções, todas incidem no facto de a sua construção partir das práticas sociais que cada individuo experiencia, ao longo da vida. Salientamos também que, seja a nível pessoal, social ou profissional, os

indivíduos são moldados e moldam as suas ações, dependendo das identificações sociais que constroem.

Tendo em conta a natureza do nosso estudo, optámos pela terminologia que nos pareceu mais adequada para investigar o conhecimento que alunos, professores, pais e assistentes operacionais manifestam sobre a leitura e a sua prática. Neste sentido, adotámos o termo *conceção*, pois é este que, congregando diferentes saberes, sejam teóricos ou práticos, nos dá uma perspetiva das teorias pessoais dos participantes nesta investigação, sobre o nosso objeto de estudo. Nas secções seguintes, abordamos as concepções de alunos, professores, pais e assistentes operacionais sobre a leitura, ao nível da literatura analisada.

4.2. Concepções de alunos sobre a leitura

Tal como referimos anteriormente, as concepções que cada um constrói refletem-se nas atitudes e decisões que toma perante uma determinada situação. Esta premissa é, igualmente, válida em termos educacionais. Assim, as teorias pessoais que os alunos possuem sobre a leitura vão, seguramente, ditar a forma como se posicionam perante esta atividade. No sentido de percebermos que concepções sobre a leitura têm os alunos, analisámos alguns estudos, dos quais aqui damos nota.

Sanches e Freitas (2006) realizaram um estudo em Rolândia, no Brasil, com o objetivo de traçar um perfil no domínio da prática de leitura entre os alunos da 5^a à 8^a série do Ensino Fundamental. Realizado num colégio da rede pública, as autoras aplicaram um questionário a 147 alunos, com oito perguntas objetivas, no sentido de comparar a concepção que os alunos têm em relação à leitura.

Após análise dos dados, as autoras concluíram que a maioria dos participantes no estudo concebe a leitura como um ato de prazer. Das quatro séries do estudo, os alunos da 5^a, 6^a e 8^a séries afirmam que leem pelo prazer de ler, enquanto os da 6^a série leem para aumentar o vocabulário e escrever melhor. Ainda que a maioria conceba a leitura como uma atividade associada ao prazer que proporciona, um número expressivo de alunos concebe a leitura como uma atividade, predominantemente, escolar, afirmando que não leem nas férias. A concepção de leitura relacionada com o prazer, mencionada por estes alunos, vão ao encontro da ideia que já anteriormente explanámos, salientada por diferentes autores, como por exemplo Manzano (1988).

Num outro estudo, levado a cabo por Neta (2008), a autora conclui, igualmente, que os alunos gostam de ler. Apesar disso, os alunos concebem a leitura, enquanto atividade escolar, como uma tarefa que desenvolvem por imposição dos professores, sujeita à avaliação. Por outro lado, os alunos têm a concepção de que as leituras que realizam fora da escola ou em diferentes suportes, que não o livro, são pouco valorizadas pelos professores, mas que eles consideram fundamentais para recolherem informação e adquirirem conhecimento. Rompendo com uma concepção mais tradicional sobre ser leitor, estes alunos concebem um leitor como aquele que, não só lê livros, mas lê, seja o que for, independentemente do suporte em que o faz. Relativamente aos professores, os alunos têm a concepção de que todos se posicionam perante a leitura de forma semelhante, parecendo ignorar a transversalidade da leitura nas várias disciplinas, ignorando as concepções que os próprios alunos têm a este respeito.

Um outro estudo, mencionado por Menezes (2010), foi realizado por Kara-Soteriou, em 2007, em duas escolas públicas de Connecticut e envolveu 203 alunos, sendo 99 do 4º grau e 104 do 6º grau. Denominado *Exploring students' beliefs about reading*, este estudo teve como objetivo explorar a relação entre as crenças ativas/passivas sobre a leitura e o nível de compreensão na leitura. Menezes (idem) refere que a autora do estudo distingue duas categorias de crenças sobre a leitura:

i) as crenças que estão relacionadas com uma visão mais passiva da leitura, ou seja, os alunos apresentam uma compreensão limitada dos objetivos e finalidades da leitura e, de forma acrítica, aceitam passivamente a mensagem que o autor transmite no texto;

ii) as crenças baseadas numa visão ativa da leitura, ou seja, os alunos assumem uma atitude de questionamento de todos os aspetos decorrentes do texto, seja as ideias do autor, do propósito da leitura, da estrutura ou do tipo de texto. Esta forma de posicionamento ativo, perante o texto, insere-se, essencialmente, numa noção de interação e transação.

Conduzida por estas categorias, a autora do estudo concluiu que os estudantes participantes no estudo evidenciam crenças passivas sobre a leitura. Menezes (idem) menciona ainda que o estudo permitiu concluir 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” (p. 67). No estudo, salienta-se a importância de analisar as crenças dos leitores sobre a leitura e procurar compreender de que forma essas crenças influenciam a compreensão de leitura dos alunos.

Em suma, os estudos apresentados apontam para um conjunto de concepções que os alunos possuem sobre a leitura, relembre-se, construídas pelas experiências e interações com o mundo que os rodeia. Estas concepções apontam a leitura como um ato de prazer, uma forma de aceder à informação e ao conhecimento, a qual pode ser praticada em diferentes suportes. Em contexto escolar, a leitura é concebida, essencialmente, como uma atividade imposta pelos professores, cuja finalidade é, sobretudo, a avaliação. São também apresentadas concepções passivas e ativas sobre a leitura, relacionadas com o nível de compreensão da leitura, verificando-se que as crenças passivas sobre a leitura estão intimamente associadas ao baixo nível de compreensão na leitura, sugerindo a influência que as crenças apresentam ao nível do desempenho na leitura.

4.3. Concepções de professores sobre a leitura

Como verificámos anteriormente, as concepções que cada um constrói influenciam a sua forma de agir perante as diversas situações. Neste sentido, também os professores são afetados pelas concepções que vão desenvolvendo, baseadas nas suas experiências, as quais interferem na forma como desenvolvem a prática pedagógica, em contexto escolar.

Neste ponto, apresentamos alguns estudos que refletem algumas das concepções dos profissionais da educação, sobre a leitura.

Morales (2002) considera que o docente, na sua atividade profissional, recorre às suas concepções para desenvolver a prática pedagógica com os alunos. Neste contexto, aponta vários teóricos e investigadores (Smith, 1978 e 1990; Ferreiro, 1986; Romo, 1996; Porlan e Martín, 1993; Huberman, 1994; Johnson, 1992; Lollis, 1996; Urdaneta, 1998) que consideram que as concepções que os docentes constroem sobre a leitura e a escrita e sobre o processo ensino/aprendizagem orienta e influencia, de alguma forma, a prática pedagógica, na sala de aula. Por conseguinte, as concepções dos professores não só determinam a forma como estes interpretam a realidade, como guiam e orientam a sua forma de atuar, junto dos alunos. Tendo em mente a natureza das concepções, Morales (idem) realizou um estudo com o objetivo de investigar as concepções sobre leitura, escrita e sua aprendizagem, entrevistando e observando dois professores da primeira etapa da Educação Básica, numa escola rural, oficial, do Estado de Mérida, na Venezuela.

O estudo permitiu concluir que os professores participantes no estudo têm uma concepção tradicional da leitura, da escrita e da aprendizagem, concepção esta subjacente ao seu discurso e implícita na sua prática pedagógica, ao nível da sala de aula. Conclui-se ainda, que os participantes concebem o professor como o centro da aprendizagem e o aluno como um ser passivo, que aprende por repetição e memorização. Em relação à leitura, esta é concebida como um conjunto de habilidades que podem ser ensinadas isoladamente; a escrita é associada à cópia correta das letras; a silabação é a principal ferramenta para aprender a ler e a escrever. O autor acaba por concluir que, de facto, existe uma total coerência entre as concepções e a prática desenvolvida por estes professores.

Nesta investigação foi ainda apurado que o participante “B” foi incapaz de sustentar, teoricamente, o que dizia, atuando de forma pragmática, tal como aprendeu durante a sua formação, dizendo que se aprende a ler e a escrever do particular para o geral, ou seja, aprende-se primeiro as letras, as sílabas até chegar ao significado. O mesmo participante assegura que trabalha bem assim, mostrando grande resistência à mudança. A este propósito, o autor conclui que a sua orientação teórica sobre a leitura, a escrita e a sua aprendizagem foi construída com base nas suas próprias experiências escolares, pelo que a sua concepção sobre aqueles processos seguem a mesma orientação. Relativamente ao outro participante, Morales (2002) verificou uma profunda incongruência no seu discurso, quer ao nível das entrevistas, quer ao nível das conversas informais, pois no seu discurso evidenciava uma orientação construtivista, mas ao nível da prática pedagógica, revelava uma concepção tradicional da aprendizagem, ou seja, verifica-se uma coerência entre a concepção e a prática, ainda que esta não exista ao nível da concepção e do discurso.

Silva (1999) levou a cabo uma pesquisa, junto de professores do Ensino Fundamental do Brasil, procurando analisar as concepções de leitura destes professores e a sua relação com a atividade docente, salientando que “a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida.” (p.1) Partindo deste pressuposto, o autor conclui que as concepções de leitura daqueles professores são redutoras, por desprezarem elementos fundamentais da leitura, identificando-as da seguinte forma:

i) **ler é traduzir a escrita em fala:** os professores entendem a leitura como a capacidade de transformar os símbolos escritos em símbolos orais, mas não mostram preocupação com a compreensão das ideias referenciadas pelos textos;

ii) **ler é descodificar mensagens:** o leitor aceita passivamente a mensagem do texto, sem empenho ou esforço ou sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, etc., não se relacionando, ativamente, com o texto;

iii) **ler é dar respostas a sinais gráficos:** os sentidos do texto, construídos pelo professor, são privilegiados, pelo que o aluno é premiado ou “punido” em função da resposta ir, ou não, ao encontro desses sentidos. Despreza-se a possibilidade de um mesmo texto permitir diferentes interpretações ou sentidos;

iv) **ler é extrair a ideia central:** o aluno deve ter a capacidade de localizar a parte essencial do texto, o que faz transparecer a ideia de que existe um trecho que deve ser mais importante do que os outros, atendendo, assim, ao propósito do professor. Este ignora que são múltiplos os tipos de organização textual e que nem sempre a ideia principal do texto transparece com facilidade.

v) **ler é seguir os passos da lição do livro didático:** esta concepção dos professores cria nos alunos a ideia de que ler é um processo que se regula por um mesmo padrão: ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta), sublinhar as palavras desconhecidas, verificação do vocabulário, realizar um questionário de compreensão/interpretação, analisar a gramática e redação. O processo de leitura é, invariavelmente, reduzido a "oralizar o texto, fazer vocabulário, responder perguntas, aprender gramática e depois redigir" (p.14).

vi) **ler é apreciar os clássicos:** os professores que têm esta concepção menosprezam a vasta tipologia de textos existentes, valorizando apenas os clássicos da literatura, impedindo os alunos de contatarem com diferentes tipos de textos.

Se tomarmos como certo que agimos conforme as nossas concepções, percebemos que as concepções anteriormente apresentadas, simplistas na forma como encaram o processo de leitura, podem provocar resultados perniciosos na formação dos alunos, enquanto leitores, porquanto não levam em conta as múltiplas facetas do ato de ler. Para impedir que os jovens leitores sejam prejudicados na sua formação leitora, o autor supracitado considera fundamental que os professores desenvolvam uma concepção interacionista da leitura, para que os alunos apreendam que ler é interagir com o texto e produzir sentidos, através dos processos de compreensão e interpretação.

Córdova, Ochoa e Rizk (1999) desenvolveram um estudo, junto de quarenta e seis professores que frequentavam os últimos semestres de Estudos Universitários Supervisionados, no Centro Regional de Barcelona, na Venezuela, tendo como objetivo delimitar as concepções dos docentes sobre o ensino da leitura.

As autoras concluíram que cerca de 90% dos professores inquiridos considera a leitura como uma atividade intelectual e afetiva, mostrando uma concepção ampla da leitura. Ainda assim, quase a mesma percentagem destes mesmos professores (cerca de 87%) concorda com um conceito tradicional da leitura, referindo que a leitura é “el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto escrito” (p. 171). Esta combinação de concepções não só determinam a forma de ver a realidade, como guiam e orientam a atuação pedagógica. Sobre a compreensão leitora, as autoras (idem) salientam que, embora se verifique, entre a maioria dos professores, uma concepção clara sobre a compreensão leitora, persiste a ideia de que a memorização é um reflexo de ter compreendido o texto. Quanto aos processos mentais envolvidos na leitura, foram detetadas fortes contradições entre os inquiridos pois, apesar de a maioria estar de acordo com o facto de o professor dever atender aos processos mentais a que os alunos recorrem no momento da leitura, como a análise, a compreensão, a interpretação e a crítica, permanece arraigada a concepção de que a memorização dos detalhes é parte importante do processo da leitura, desvalorizando a importância do desenvolvimento das imagens mentais formuladas pelo leitor. A maioria dos docentes considera imprescindível desenvolver atividades, na sala de aula, com o objetivo de promover a leitura. Contudo, esta concepção é limitada por outras concepções, como a de supor que as bibliotecas de sala de aula são um requisito indispensável para promover a leitura. Outra limitação encontrada é a concepção de que a atitude individual dos alunos sobre a leitura terá mais efeito do que as estratégias de promoção de leitura desenvolvidas pelo professor. Os docentes revelaram também que, em termos de planificação, as suas concepções sugerem que a qualidade do ensino está intimamente relacionada com o tempo e espaço que o professor dedica à planificação de atividades de leitura. Teoricamente, os professores consideram que o ensino da leitura é um processo intencional, sistemático e progressivo. No entanto, entre alguns professores, prevalece a concepção de que o ensino da leitura, tal como se vem desenrolando, assume-se como um obstáculo ao interesse dos alunos pela aprendizagem da leitura. O estudo revelou ainda que os professores concebem a leitura como uma atividade

importante, no sentido em que, fundamentalmente, permite obter conhecimentos, facilitando a comunicação. Finalmente, o estudo conclui que os inquiridos se consideram formadores de leitores, argumentando que “isto é assim”, porque aplicam estratégias de leitura.

Outro estudo realizado no Brasil, com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas rurais, é o de Almeida (2003). Partindo, também, do pressuposto de que as concepções configuram as práticas, a autora pretendeu identificar algumas concepções que permeiam o trabalho dos professores.

Neste contexto, concluiu que os professores têm uma concepção tradicional da leitura, conceptualizando-a como um ato mecânico de decifração e articulação correta das palavras, desvalorizando a construção de significados do texto, ato que solicita a mobilização de estratégias fundamentais e conhecimentos prévios. Dado o caráter desta pesquisa, assente numa metodologia de pesquisa-ação, pretendeu-se promover a reflexão entre os professores, no sentido de redimensionar as suas práticas e concepções de leitura, reconquistando, paralelamente, o seu papel de escritores/leitores reais, condição fundamental para ser professor. Os professores envolvidos no estudo alteraram as suas práticas, apresentando materiais e metodologias conducentes a um “novo” modelo de leitura, que foge das concepções que tinham construído sobre a leitura, revelando que, apesar de difícil, não é impossível alterar concepções e, conseqüentemente, práticas pedagógicas. Para tanto, a autora (idem) considera que o espaço de reflexão foi fundamental para redimensionar aquelas concepções, pois permitiu aos professores conceberem a leitura “como um caminho para a compreensão do mundo, do contexto existencial, numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade e não numa manipulação mecânica de palavras” (p. 7).

Ainda no Brasil, Silva (2007) desenvolveu o estudo denominado *A leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*, tendo como objetivo conhecer as concepções dos cinco professores participantes no estudo (professores de Ciências, Geografia, Português, Matemática e História) e a forma como essas concepções permeiam a prática pedagógica dos mesmos.

A professora de Ciências participante naquele estudo apresenta uma concepção ampla da leitura, na medida em que a concebe para além da mera descodificação da escrita, estabelecendo o indivíduo uma relação com o mundo e a leitura da palavra. A

aprendizagem da leitura é concebida como um contínuo, tendo em conta que, no quotidiano, o indivíduo está sempre a ler, interpretando a realidade.

A professora de Geografia considera a leitura essencial para o indivíduo, concebendo-a como fonte de informação e conhecimento. Aproximando-se das suas experiências, enquanto leitora, esta professora destaca que a leitura não se limita aos ambientes académicos, permitindo alargar os horizontes, viajar ou fazer novas descobertas.

Já o professor de História, enfatizando a relação intrínseca entre leitura e escrita, conceptualiza a leitura como uma forma de comunicar o pensamento, o que implica uma relação dialética de apreensão entre o imaterial/pensamento e o material/escrito, pressupondo a existência de uma relação entre o leitor e o texto escrito.

Quanto à professora de Língua Portuguesa, esta conceptualiza a leitura como uma atividade que abarca os processos de descodificação, compreensão e interpretação do conhecimento. Ler integra a decifração do código escrito, a decifração do mundo e a atribuição de significados e, tendo em conta que é um processo individual e subjetivo, depende das experiências do leitor.

Por fim, a professora de Matemática destaca, igualmente, que ler não é um simples processo de descodificação mas, sobretudo, um processo de compreensão do que é lido. A aprendizagem da leitura é contínua e o leitor/aluno vai-se aperfeiçoando ao longo da escolaridade.

Em suma, os estudos que apresentámos refletem conceções diversas dos professores sobre a leitura: enquanto uns a vêem de uma forma mais tradicional, conceptualizando-a como um ato de descodificação, em que a memorização e repetição são instrumentos de aprendizagem, outros entendem-na de uma forma mais ampla, concebendo-a como um processo de interação entre leitor e texto, o qual constrói significados a partir do código escrito. Outros ainda vêem a leitura como uma atividade relacionada com o prazer e o conhecimento.

4.4. Conceções de pais sobre a leitura

Já referimos que os pais assumem um papel fundamental na construção do comportamento leitor dos filhos. As conceções que os pais detêm sobre a leitura são, por conseguinte, essenciais, no sentido em que modelam a atitude dos filhos perante essa

atividade. Paralelamente, as concepções constroem-se em consonância com as experiências de cada um, pelo que as concepções positivas da leitura refletem, de alguma forma, o comportamento leitor dos pais que os filhos tendem a imitar.

Auger, Reich & Penner (2014) realizaram um estudo nos Estados Unidos, envolvendo 198 mães, recrutadas durante a gravidez, e que foram acompanhadas até os filhos terem dezoito meses. As autoras procuraram avaliar o impacto dos livros para bebês na promoção de concepções positivas sobre a promoção da leitura. A pesquisa identificou três contribuições essenciais para iniciar a prática da leitura: o conhecimento da mãe sobre o desenvolvimento do filho, as suas concepções sobre benefícios, importância e possibilidades da leitura, e os fatores culturais, como o tradicional conto e as práticas de leitura em família. Estudos com crianças em idade pré-escolar revelam que as concepções sobre a importância da leitura são indicativos importantes das práticas de leitura em casa, desempenho na leitura e da motivação para a leitura.

O estudo incidiu em três grupos de mãe: a um dos grupos foram distribuídos livros educacionais, a outro grupo livros não educacionais, e ao terceiro grupo não foram distribuídos livros. Relativamente às concepções globais sobre a leitura, o estudo revelou que as mães a quem foram distribuídos livros educacionais apresentaram concepções mais positivas sobre a leitura, em relação àquelas a quem não foram distribuídos livros. Concluíram ainda que o grupo com livros não educacionais também tinha concepções sobre a leitura mais positivas do que o grupo que não tinha nenhum livro. Verificaram, também, que as mães que possuíam livros educacionais apresentaram níveis mais elevados de participação verbal para com os filhos. O estudo revelou, ainda, a existência de uma forte associação entre a frequência de leitura das mães e as concepções que têm sobre aquela atividade, ou seja, as mães que leem mais têm concepções mais positivas sobre a leitura.

Mashburn e McGinty (s/d) realizaram um estudo nos Estados Unidos, envolvendo 152 mães de crianças do pré-escolar. Os autores do estudo procuraram investigar a relação entre o grau de escolaridade das mães, o ambiente de literacia em casa e a literacia emergente, nas crianças. O estudo revelou que existe uma correlação positiva entre as concepções das mães sobre a leitura e as práticas de leitura na família, ou seja, as mães que têm uma visão positiva da leitura e leem frequentemente influenciam positivamente a atitude dos filhos, em relação à leitura.

Prêteur e Louvet-Schmauss (1991) desenvolveram um estudo longitudinal, envolvendo 176 famílias francesas e 75 famílias da antiga República Federal Alemã, em que procuraram compreender o contributo das concepções parentais para o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. A investigação incidiu em famílias com crianças em idade pré-escolar, por se considerar que os primeiros anos de vida das crianças são determinantes no futuro percurso escolar das mesmas, bem como no seu desenvolvimento sociocognitivo. Os referidos autores (idem) salientam a importância da atitude parental face à leitura, afirmando que “devenir lecteur ne résulte pas d’une acquisition systématique et formelle [...] mais nécessite la construction progressive de savoirs et savoir-faire dès le plus jeune âge et dans des contextes sociaux variés” (p. 85). Esta perspetiva está em linha com o que já mencionámos anteriormente, refletindo o papel crucial que a família desempenha na promoção de hábitos leitores.

Da investigação realizada, Prêteur e Louvet-Schmauss (idem) encontraram quatro tipos de pais, cada um com diferentes concepções sobre a leitura e a escrita:

i) *Intervencionistas conformistas* (34%): estes pais, sobretudo franceses, de meios socioculturais desfavoráveis, conformam-se com o sistema educativo e consideram que a criança é capaz de aprender a escrever a partir dos cinco anos. Consideram que a escrita de letras, do nome, de palavras, a leitura de rótulos ou os jogos educativos ajudam muito nesta aprendizagem. Desenvolvem poucas atividades reflexivas com os livros e consideram que oferecer livros, às crianças, antes dos três ou quatro anos é pouco útil. As atividades à volta do livro são raras, não leem regularmente para os filhos e, alguns, nunca o fazem. Da mesma forma, não acompanham os filhos à biblioteca e compram livros de forma esporádica, não assinando nenhuma revista para eles. Concetualizam o jardim-de-infância como promotor social do sucesso, que desenvolve a aptidão pelo esforço nas aprendizagens, permitindo a aquisição de um bom nível de conhecimentos.

ii) *intervencionistas funcionalistas* (28,4%): mais associado às famílias alemãs, de meios socioculturais favorecidos, têm a concepção de que a criança não é capaz de aprender a ler e a escrever antes dos seis anos. Consideram fundamental oferecer livros à criança, desde muito cedo, e têm a concepção de que as atividades com livros desenvolvem condutas reflexivas e familiarizam as crianças com o seu uso e as suas funções. Para ajudar a aprender a ler e a escrever, estes pais consideram necessário o contacto com o livro: folhear as páginas, interpretar as imagens e permitir-lhe recontar as histórias. As atividades

mais tradicionais de escrita, como escrever o nome ou outras palavras, são pouco valorizadas, não sendo consideradas essenciais para a aprendizagem. Estas concepções surgem associadas a práticas de leitura familiar: os filhos possuem, eles próprios, livros que os pais leem todas as noites.

O estudo evidencia diferentes concepções entre as famílias dos dois países envolvidos no estudo: por um lado, as famílias alemãs, considerando que não é desejável que as crianças aprendam a ler e a escrever antes dos seis anos, têm uma concepção positiva acerca das atividades relacionadas com o livro e a leitura, as quais preparam as crianças para compreender as funcionalidades daqueles processos; por outro lado, as famílias francesas concetualizam as atividades de escrita como essenciais para aprender a ler e a escrever aos cinco anos, considerando as atividades de leitura, relacionadas com o livro, como secundárias, associando, assim, a aprendizagem ao ensino formal do código.

iii) *intervencionistas indiferenciados* (26,4%): este tipo de pais surge associado às famílias francesas, provenientes de meios socioculturais favoráveis e revelam ter consciência do seu papel fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo, no entanto, dificuldade em definir uma concepção precisa da aprendizagem e das atividades que estimulam esse processo. Assim, consideram que todas as atividades de escrita, das mais tradicionais às mais funcionais, relevam na aprendizagem e contribuem para a concetualização, das crianças, sobre a leitura e a escrita. Consideram que as crianças são capazes de aprender aquelas competências aos quatro anos, pelo que julgam útil oferecer-lhes livros desde muito cedo. Estas concepções estão associadas à prática frequente e regular de atividades no domínio da escrita. Com efeito, estes pais tendem a ajudar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, realizando diversas atividades: leem para os filhos todas as noites, acompanham os filhos à biblioteca, compram-lhe livros e assinam revistas para os filhos.

iv) *Os que esperam* (“les attentistes”, no original) (11,2%): este grupo de pais inclui famílias dos dois países e não estão associados ao meio sociocultural. Caracteriza-se por famílias que apresentam uma concepção tradicional da aprendizagem da leitura e da escrita, considerando que a criança não é capaz de aprender a ler e a escrever a não ser aos seis anos e, por conseguinte, nenhuma atividade em torno da escrita é útil. De acordo com estas concepções, estes pais não apoiam a aprendizagem daquelas competências, quase não leem

para os filhos e concebem a função do jardim-de-infância como um espaço que favorece a socialização e desenvolve a personalidade das crianças.

No Brasil, no interior do Estado de São Paulo, Dellisa (2011) desenvolveu um estudo com o objetivo de conhecer as atitudes e as concepções das famílias em relação à escrita e à leitura. A amostra foi composta por 14 pais e/ou familiares de crianças e adolescentes que se encontravam em acompanhamento no serviço de fonoaudiologia, por evidenciarem dificuldades ao nível daquelas competências.

O estudo permitiu concluir que as concepções que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e da escrita foram construídas com base nas experiências desenvolvidas em família, sendo as mesmas transmitidas aos seus filhos. Ainda que reconheçam que a pressão e a coerção foram uma influência negativa na sua aprendizagem, a autora (idem) observou que, em alguns casos, as famílias persistem em reproduzir essas práticas, sugerindo que estas atitudes se podem propagar ao longo das novas gerações.

Durante o estudo, os pais foram convidados a participar numa sessão de leitura, podendo escolher quem lia o texto, tendo os pais eleito a autora para ser a leitora. Os comentários dos pais sobre a leitura e o texto revelaram que estes tendem a concetualizar a leitura como uma atividade, marcadamente, escolar, exclusiva do ambiente de ensino. O facto de se terem recusado a ler o texto, tendo uma mãe sugerido que se fizessem cachecóis durante os encontros com a autora em vez de atividades de leitura, evidencia que os pais, assim como os próprios filhos, apresentam, muitas vezes, um comportamento de afastamento de atividades que envolvam a leitura/escrita. A leitura é identificada como uma tarefa desagradável, sem sentido e desinteressante. Consequentemente, a leitura daquele texto acabou por ser uma atividade de descodificação, sem que os pais se tenham envolvido na construção dos significados do texto. Em comunidades pouco escolarizadas, o envolvimento com a leitura é mais frequente na escola, sendo esta uma atividade pouco realizada no quotidiano. Por conseguinte, verifica-se que estes pais têm a concepção de que a leitura é uma atividade praticada, essencialmente, em ambiente escolar e, portanto, somente na escola são ensinadas e desenvolvidas.

Durante uma outra sessão de leitura, uma das mães pediu para os textos serem acompanhados de imagens, pois assim o texto seria mais reduzido, ação condenada pelos outros pais. Dellise (idem) refere que, entre os pais, vigora a concepção de que, num contexto em que a escrita é sacramentada, como é o espaço escolar, a leitura das imagens é

vista como algo errado, que difere dos padrões escolares e, portanto, condenável. As imagens presentes nos textos não são vistas como um apoio complementar mas, antes, como uma atalho para “fugir” à leitura, para se livrar de uma atividade enfadonha, concetualizando as imagens como material que não merece ser reconhecido como leitura.

Sumariando, os estudos que apresentámos evidenciam diferentes concepções dos pais sobre a leitura e sobre o processo de aprendizagem desta competência. Salientamos que os estudos revelam que os pais que têm uma concepção positiva sobre a leitura são os que mais atividades de promoção de leitura realizam no meio familiar, influenciando, de forma positiva, o desempenho dos seus filhos, contribuindo para que, também estes, construam concepções positivas sobre esta atividade.

4.5. Concepções de assistentes operacionais sobre a leitura

Durante muitos anos, o pessoal não docente, mais concretamente, os assistentes operacionais (AO), desempenharam uma atividade “pouco qualificada” (Barroso, s/d: 10), valorizando-se pouco as suas competências e qualificações.

No entanto, as mudanças a que temos vindo a assistir, colocam, hoje, novas exigências à escola, chamando todos os “atores” da comunidade educativa a intervir proativamente, tornando-se premente que os órgãos de gestão encontrem formas de redimensionar, mais adequadamente, a participação destes trabalhadores, no contexto educativo, valorizando a dimensão educativa das suas funções.

Apesar disso, verifica-se que essa participação é, de forma geral, pouco visível, sendo a responsabilidade desta situação, partilhada, provavelmente, quer pelos próprios assistentes operacionais, quer pelos órgãos de gestão.

Gonçalves (2010: 55-56) refere Simões (2005) que, ao analisar a participação dos assistentes operacionais na escola, concluiu que estes funcionários “não percebem o que representa a organização onde trabalham, desconhecendo por isso em que medida podem contribuir para o seu desenvolvimento.” O mesmo autor (idem), referindo agora Barroso (1995), afirma que a participação destes profissionais é essencial, “já que a estes são consignadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais, o âmbito do seu trabalho [...] se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje.”

Por conseguinte, investir na formação profissional, que permita melhorar o desempenho dos AO, redimensionando a sua participação no contexto educativo, afigura-se fundamental.

Nesta conjuntura, cremos que o papel que estes profissionais desempenham junto das crianças/jovens alunos é extremamente importante. Tal como referimos anteriormente, na formação das crianças/jovens, também enquanto leitores, intervêm todos os que contribuem para as experiências que estes vivenciam e, obviamente, os assistentes operacionais, enquanto membros da comunidade educativa, também participam nesse processo.

Entre as funções atribuídas aos AO, destacamos aqui o facto de deverem “Participar com os docentes no acompanhamento das crianças e dos jovens, com vista a assegurar um bom ambiente educativo” e “Exercer, quando necessário, tarefas de apoio, de modo a permitir o normal funcionamento de laboratórios e bibliotecas escolares” (D.L. nº11/2006 A). Uma gestão adequada destes profissionais, que valorize as suas competências e que, os envolva, efetivamente, no desenrolar do processo educativo, pode constituir-se como uma mais-valia para as escolas. E esta intervenção poderá refletir-se, também, na promoção de hábitos de leitura. O espaço do recreio, espaço sob a área de influência, sobretudo dos AO poderá converter-se num espaço inovador de leitura com “mapas e textos pintados e escritos no chão, jogos tradicionais com pequenos excertos de leitura, figuras geométricas, poemas e outros grafismos, envolvendo nesta tarefa os próprios alunos e os seus professores” (Pais, 2011: 65). O seu contributo, seja no desenvolvimento de atividades neste espaço, seja no apoio a atividades de leitura em espaço de biblioteca escolar, ou qualquer outro espaço, pode revelar-se inestimável, se adequadamente orientado para tal.

Neste contexto, as conceções que os AO têm sobre a leitura são fundamentais, pois a sua forma de atuação é determinada pelas mesmas.

Apesar de termos pesquisado, em diferentes bases de dados, informação sobre as conceções ou contributos dos AO no contexto educativo, esta é uma área que carece de estudos/investigação, pois não nos foi possível encontrar qualquer estudo que incida na temática que aqui abordamos. As poucas referências que encontramos, antes mencionadas, em pouco ou nada contribuem para analisar o papel que estes profissionais poderão representar no desenrolar das atividades educativas. Pelo exposto, consideramos que esta temática se encontra pouco explorada, pelo que é um campo que poderá constituir-se

frutuoso, no que se refere à investigação científica, tendo em conta que são uma parte fundamental do todo que é a comunidade educativa.

Salientamos ainda que, também em relação às conceções dos pais sobre a leitura, foi bastante complexo encontrar referências, sobretudo a nível nacional, sobre o tema. Desempenhando os pais um papel modelador na formação leitora dos filhos, como explanámos anteriormente, afigura-se-nos profícuo o desenvolvimento de investigação nesta área. Estes factos vêm, também, reforçar a importância do trabalho por nós desenvolvido, pois, ainda que envolva uma amostra reduzida, tenta contribuir para trazer alguma luz sobre a temática que sustenta esta temática de investigação.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo é composto por três secções. Primeiro, apresentamos as opções metodológicas, explicitando o paradigma investigativo e o *design* do estudo utilizados nesta investigação. Seguidamente, fazemos uma breve caracterização da população que dá corpo a esta investigação. Concluimos com uma secção sobre os procedimentos metodológicos, configurados na recolha de dados, apresentando os instrumentos aplicados (inquérito por questionário), e na análise de dados.

5.1. Opções metodológicas: paradigma investigativo e design do estudo

A investigação inicia-se pela “definição de um problema” (Almeida e Freire, 2000, p. 37); dito de outro modo: “Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora.

(Pacheco, 1995: 67, *apud* Pacheco, 2006: 13)

Um paradigma prende-se com a forma como percebemos o mundo e retemos aquilo que, para nós, é importante (Bogdan e Biklen, 1982, cit. por Santos, 2002:2). Guba e Lincoln (1994:2) referem ainda que pode ser visto como um conjunto de crenças básicas que norteiam a ação desenvolvida pelo investigador, pois definem a forma como vemos o mundo, a sua natureza e o lugar que nele ocupamos. Por ser uma construção pessoal, as crenças que admitimos como verdadeiras, não podem ser comprovadas ou contestadas.

Os métodos de investigação apoiam-se em três campos de análise distintos, ou três questões fundamentais, que se prendem com considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. As questões ontológicas surgem quando o investigador reflete sobre a realidade e o que considera saber sobre a mesma; o investigador enfrenta questões epistemológicas quando lida com o que sabe sobre a realidade e aquilo que pode vir a saber da mesma; por fim, discute questões de natureza metodológica que incidem sobre a forma de proceder do investigador para conhecer a realidade, ou seja, o processo que o mesmo desenvolve para chegar aos conhecimentos que tem em mente obter. (*idem*). Embora abordem aspetos distintos, estas questões estão interligadas, pois a forma como nos posicionamos numa condicionam as respostas às outras.

Decorrente destas questões, dois paradigmas têm vindo a evidenciar-se, em matéria de investigação, o quantitativo e o qualitativo, e foi por um caminho intermédio que

optámos: a utilização de um método misto, pois consideramos que um complementa o outro, dando visões distintas mas complementares da problemática em questão.

Como referimos anteriormente, esta investigação tem como objetivo conhecer os hábitos de leitura de alunos, concretamente dos 2º e 3º ciclos da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, situada na ilha das Flores, arquipélago dos Açores. Conscientes do papel determinante que a família e a escola têm na aquisição e promoção dos hábitos de leitura das crianças e jovens, decidimos, neste estudo, inquirirmos, não só alunos, mas também pais, professores, professores destacados na biblioteca e assistentes operacionais, numa tentativa de conhecer as conceções e práticas desta comunidade educativa no que concerne à leitura e, em particular, os hábitos de leitura dos alunos.

Tendo em conta as dificuldades acarretadas pela dispersão geográfica do Arquipélago dos Açores e a carência de informação relativa às conceções e práticas da comunidade educativa no âmbito dos hábitos de leitura, julgámos adequado enveredar por um estudo de caso como forma de abordagem à problemática em estudo, na medida em que permite “uma observação detalhada de um contexto (...) ou acontecimento específico” (Bogdan & Bilken, 1994: 89).

O estudo de caso permite estudar uma realidade de forma mais detalhada, “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema” (Bell, 2004: 22). A mesma autora destaca a vantagem desta abordagem, pelo facto de “permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interativos em curso.” (ibid: 23)

O estudo de caso admite a utilização de métodos qualitativos, quantitativos ou mistos, “para aumentar a compreensão” (Oliveira, 2004: 50) da informação recolhida. A conjugação de dados obtidos pela combinação destes métodos, permite enriquecer a investigação, pois “todos os dados são tidos como facilitando a compreensão e alguns deles serão expressos em juízo de valores, enquanto outros são submetidos a medição empírica na perspetiva tradicional” (ibid, 49). Considerando que, nesta investigação, se pretende estudar o caso em profundidade, optámos, como já referimos, por um enfoque misto, no sentido de se obter maior riqueza de informação.

Assim, o tipo de investigação a seguir assume as características de um estudo descritivo, enquadrável no estudo de caso, na medida em que se pretende realizar um estudo holístico, analisando as dimensões várias que influenciam os hábitos de leitura dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, bem como as conceções e práticas de leitura, subjacentes à comunidade educativa. Em suma, pensa-se ser esta a escolha que melhor responde aos objetivos formulados, pois permite-nos “descrever os fatores associados ao tema e ao problema, bem como estabelecer possíveis relações entre as variáveis” (Dias, 2010: 127)

5.2. Participantes

A EBS das Flores agrega as escolas EB1/JI de Ponta Delgada, a EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas e a EB1,2/JI de Lajes das Flores. Ainda que nesta última existam duas turmas do 2º Ciclo, optámos por não aplicar aqui os questionários totalmente, uma vez que as condições de funcionamento desta escola não são semelhantes à da escola que seleccionámos para o nosso estudo no que se refere ao acesso, quer à biblioteca da escola, quer à biblioteca municipal, a primeira por ter um funcionamento condicionado e a segunda por não existir nesta localidade.

Quivy e Campenhoudt (1998) chamam a atenção sobre a amostra do estudo, considerando que quando a população é reduzida pode ser estudada integralmente, pois a obtenção de informações úteis é mais viável quando realizada junto dos elementos que constituem o conjunto. A recolha de dados foi, por esse motivo, efetuada na E.B.1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, aplicando-se o questionário aos alunos de todas as turmas do 2º e 3º ciclos, sendo a população constituída por 164 alunos. O mesmo princípio foi seguido no que se refere aos pais, professores, aos 2 professores destacados na biblioteca e aos 17 assistentes operacionais.

Relativamente ao 2º ciclo, a escola tem duas turmas de 5º ano e uma de 6º ano, num total de 49 alunos. A população do 3º ciclo é de 115 alunos, distribuídos por três turmas do 7º ano, duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano.

Os questionários foram distribuídos aos participantes, com a colaboração do Conselho Executivo e da coordenadora dos diretores de turma que os distribuiu aos diretores de turma. Foi solicitado aos mesmos que distribuíssem os questionários numa

aula, para que procedessem, atempadamente, à sua recolha. Os questionários referentes aos pais foram levados pelos alunos. Os questionários relativos aos professores foram entregues pela investigadora do estudo e coordenadora dos diretores de turma e a chefe dos assistentes operacionais distribuiu os questionários referentes aos mesmos.

5.3. Procedimentos metodológicos

Nesta secção referimo-nos à operacionalização das opções metodológicas, com uma abordagem aos instrumentos construídos e aplicados na recolha da informação que sustenta este estudo, bem como à análise dos dados obtidos.

5.3.1. Recolha de dados

A recolha de dados consiste em coletar a informação que se considera pertinente, junto dos sujeitos da investigação, para melhor compreender aquilo que se estuda.

Como técnica de recolha de dados para o levantamento empírico dos dados, utilizámos o inquérito por questionário, como é sugerido por Pacheco (2006:21), dirigidos aos alunos, professores, professor destacado na biblioteca, pais e assistentes operacionais da comunidade educativa em análise.

5.3.1.1. Inquérito por questionário

Consideramos que o inquérito por questionário seria a técnica mais adequada para operacionalizar o nosso estudo empírico, por ser um instrumento que possibilita “o conhecimento de uma população” e a quantificação de uma “multiplicidade de dados”, (Quivy e Campenhoudt, 1998: 189), de forma rápida, que facultem respostas aos dois grandes objetivos da investigação: i) conhecer os hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos, da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas; ii) compreender que influências exercem a escola, a biblioteca e a família neste processo. Cientes do carácter frágil da fiabilidade deste instrumento, procurámos ser rigorosos na sua conceção.

Atendendo às questões da investigação, o questionário foi construído com questões abertas, que permitem respostas concretas e de fácil processamento, e questões fechadas

(à exceção dos questionários dirigidos aos alunos), no sentido de compreender as opiniões dos inquiridos.

Pretendendo detetar os problemas que o questionário apresentava, procedemos à realização de um estudo piloto numa das outras escolas da EBS das Flores (Anexo I). O inquérito por questionário foi testado, então, com um grupo de indivíduos semelhante ao que iria ser estudado. À exceção dos encarregados de educação, foram colocadas as seguintes questões aos participantes na testagem (Bell, 2004:110):

1. Quanto tempo levou a completar o questionário?
2. As instruções eram claras?
3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?
4. Opôs-se a responder a alguma questão?
5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?
6. Considerou o formato do questionário claro/atraente?
7. Tem algum comentário a fazer?

Foi considerado pelos participantes no estudo piloto, à exceção dos encarregados de educação, que o questionário era longo, a linguagem das instruções e das questões nem sempre acessível, nomeadamente para os alunos, e as questões abertas consideradas em número excessivo. O formato dos questionários foi considerado adequado. A informação obtida permitiu-nos rever e reformular do questionário. Durante este processo, tivemos em consideração os instrumentos apresentados por outros investigadores, nomeadamente Lajes *et al.* (2007) e Gamboa (2010).

5.3.1.1.1. Questionário aplicado aos alunos

O questionário aplicado aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico apresenta, na folha de rosto, uma nota explicativa do objetivo e destinatários do mesmo. Os questionários construídos (Anexos IV e V) apresentam as mesmas questões, diferindo apenas naquelas que se referem ao ciclo que os alunos frequentam (questão 1) e nas disciplinas que constituem o currículo de cada um dos ciclos (questão 30).

Este instrumento é constituído por 35 questões, algumas com alíneas, com as quais pretendemos recolher dados que nos permitam dar resposta a diferentes objetivos (cf. Matriz no Anexo III). Detalhadamente, foi nosso propósito:

- caracterizar a amostra (Questões 1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 2);
- conhecer os hábitos de leitura atuais dos alunos dos 2º e 3º ciclos (Questões 3,4, 5,6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 28 e 29);
- conhecer os antecedentes da prática de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos (Questões 22, 23, 24, 25, 26 e 27);
- compreender as concepções dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre a leitura (Questões 18, 19 e 21);
- analisar as perspectivas dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar (Questões 30, 31 e 32);
- compreender as concepções dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura (Questões 33, 34 e 35).

5.3.1.1.2. Questionário aplicado aos professores e aos professores destacados na biblioteca da escola

Este instrumento, aplicado aos docentes da escola onde desenvolvemos o nosso estudo, bem como aos docentes destacados na biblioteca da mesma escola, apresenta, antes das questões, um texto elucidativo do objetivo e destinatários do questionário. Ainda que os questionários tenham sido elaborados de forma a apresentarem as mesmas questões para os docentes dos 2º e 3º ciclos, o mesmo apenas apresenta uma questão que os distingue (Questão 1.4), a qual se refere, precisamente, ao ciclo que lecionam.

O questionário dirigido aos professores de ambos os ciclos (Anexo VII) é constituído por 31 questões, algumas com alíneas, e uma questão de resposta aberta, visando diferentes objetivos (cf. Matriz no Anexo VI). Pormenorizando, com este instrumento pretendemos:

- caracterizar a amostra (Questões 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 e 2);
- conhecer os hábitos de leitura dos Professores dos 2º e 3º ciclos (Questões 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15);
- compreender as concepções dos Professores dos 2º e 3º ciclos sobre a leitura (Questões 16,17,18,19,20 e 21);

- analisar as perspectivas dos Professores dos 2º e 3º ciclos sobre a relação entre os hábitos de leitura e desempenho escolar (Questões 22, 23, 24, 25 e 26);
- compreender a importância que os Professores dos 2º e 3º ciclos atribuem à biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura (Questões 27, 28, 29, 30 e 31).

Relativamente ao questionário aplicado aos professores destacados na biblioteca (PDB) da escola (Anexo IX) são apresentadas 33 questões, algumas com alíneas, que pretendem clarificar objetivos distintos (Anexo VIII). Especificando, foi nossa intenção:

- caracterizar a amostra (Questões 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2, 3 e 4);
- conhecer os hábitos de leitura dos Professores da Biblioteca da Escola (Questões 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17);
- compreender as concepções dos Professores da Biblioteca da Escola sobre a leitura (Questões 18, 19, 20, 21, 22 e 23);
- analisar as perspectivas dos Professores da Biblioteca da Escola sobre a relação entre os hábitos de leitura e desempenho escolar (Questões 24 e 27);
- compreender a importância que os Professores da Biblioteca da Escola atribuem à biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura (Questões 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32 e 33)

5.3.1.1.3. Questionário aplicado aos Encarregados de Educação

Tal como procedemos nos questionários referidos anteriormente, também o questionário aplicado aos Encarregados de Educação (Anexo XI) é precedido de um pequeno texto que informa sobre o objetivo e os destinatários do mesmo. Os questionários aplicados aos encarregados de educação de ambos os ciclos contêm as mesmas questões.

O questionário é alinhado em 29 questões, algumas das quais com alíneas, e apresenta uma questão de resposta aberta. Com este instrumento procurámos, particularmente, responder aos seguintes objetivos (Anexo X):

- caracterizar a amostra (Questões 1, 1.1, 1.2, 1.3 e 2);

- conhecer os hábitos de leitura dos Encarregados de Educação (Questões 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 20);
- compreender as concepções dos Encarregados de Educação sobre a leitura (Questões 16, 17, 18, 22 e 24);
- analisar as práticas de promoção da leitura dos Encarregados de Educação durante a infância dos seus educandos (Questões 19 e 21);
- analisar as perspetivas dos Encarregados de Educação sobre a relação entre os hábitos de leitura e desempenho escolar (Questões 23 e 25);
- compreender a importância que os Encarregados de Educação atribuem à biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura (Questões 26, 27, 28 e 29).

5.3.1.1.4. Questionário aplicado aos Assistentes Operacionais

Dando seguimento à linha metodológica subjacente à elaboração dos questionários acima referidos, também este, dirigido aos Assistentes Operacionais, apresenta, na folha de rosto, uma nota explicativa, onde é indicado o objetivo deste instrumento e os destinatários do mesmo.

O questionário (Anexo XIII) apresenta 28 questões, algumas com alíneas e, tal como os que são dirigidos aos professores e pais, contém uma questão de resposta aberta. As questões visam diferentes objetivos (Anexo XII) e, com este instrumento, pretendemos, detalhadamente:

- caracterizar a amostra (Questões 1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 2);
- conhecer os hábitos de leitura dos Assistentes Operacionais (Questões 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15);
- Compreender as concepções dos Assistentes Operacionais sobre a leitura (Questões 16, 17, 18, 19 e 20);
- analisar as perspetivas dos Assistentes Operacionais sobre a relação entre os hábitos de leitura e desempenho escolar (Questões 21, 22 e 26);
- Compreender a importância que os Assistentes Operacionais atribuem à biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura (Questões 23, 24, 25, 27 e 28).

5.3.2. Análise de dados

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

(Bogdan e Biklen, 1994:205)

Nesta fase do processo, o investigador vai ordenar, estruturar e dar significado aos dados que recolheu, analisando-os e interpretando-os. Análise e interpretação, apesar de serem processos distintos, surgem aqui intimamente interligados, pois se um tem como objetivo dar resposta ao problema em que assenta a investigação, o outro procura interpretar e dar um sentido mais amplo das respostas, mediante a ligação a outros conhecimentos já obtidos (Gil, 1999). A análise de dados é, pois, um processo complexo, o qual envolve raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação.

Sendo um processo intuitivo, no qual o investigador deixa a sua marca pela forma como percebe o mundo, é fundamental que a análise de dados seja objetiva e clara, no sentido de permitir a produção de dados confiáveis e fidedignos. Com este objetivo em mente, após a recolha de dados, procedemos ao tratamento dos dados dos questionários, recorrendo à análise estatística, concretamente ao programa *Microsoft Office Excel*, traduzindo-os em quadros e gráficos. Posteriormente, tendo em conta as questões investigativas do estudo e a metodologia mista que utilizámos, procedemos, à interpretação e discussão dos resultados obtidos, recorrendo à estatística descritiva. Nesta fase do estudo, pretende-se dar explicações, tirar ilações, apresentar conclusões, ou seja, “extrair sentidos” e apresentar o seu significado mais amplo, apoiados na literatura disponível, pois “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 cit, por Menezes, 2010: 86).

Em síntese, apresentámos neste capítulo o desenho de estudo que utilizámos no nosso trabalho, definimos e descrevemos as opções e procedimentos metodológicos, pelos quais enveredámos, para operacionalizarmos esta investigação.

No capítulo seguinte, damos conta e apresentamos os dados obtidos através dos questionários aplicados aos participantes neste estudo. Estes dados são apresentados em quadros, gráficos e texto.

**CAPÍTULO 6 – ESTUDO EMPÍRICO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos o estudo empírico que se centra nas concepções, práticas e hábitos de leitura da comunidade escolar da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas. O mesmo está organizado em quatro secções, correspondentes aos públicos-alvo estudados: na primeira os dados referentes aos alunos dos 2º e 3º ciclos; na segunda os dados referentes aos Encarregados de Educação; na terceira os dados relativos aos professores e professores destacados na biblioteca e na última os dados que se referem aos assistentes operacionais.

Procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos, incluindo já alguns elementos de natureza interpretativa, embora a parte fundamental da interpretação dos resultados obtidos seja apresentada no capítulo posterior.

6.1. Os alunos e a leitura

Esta primeira secção está organizada em seis subsecções: (i) Caracterização da amostra; (ii) Hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos; (iii) Antecedentes da prática de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos; (iv) Concepções dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre a leitura; (v) Perspetivas dos alunos dos 2º e 3º ciclos sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (vi) Concepções dos alunos sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

(i) Caracterização da amostra

Neste estudo foram selecionadas todas as turmas do 2º e 3º ciclos do ensino básico da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, localizada na ilha das Flores, arquipélago dos Açores. Dos 164 questionários distribuídos, recolhemos 152, de ambos os ciclos. Destes, 47 são alunos do 2º ciclo, dos quais 24 são rapazes e 23 são raparigas. Dos 105 alunos que pertencem ao 3º ciclo, 53 são rapazes e 52 são raparigas, não se observando diferenças dignas de referência em relação à distribuição dos alunos por sexo (cf. quadro seguinte).

	Alunos do 2º ciclo	Alunos do 3º ciclo
Rapazes	51% (24)	50% (53)
Raparigas	49% (23)	49% (52)
Total	47	105

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por sexo

As **idades dos inquiridos** varia entre os 10 e os 18 anos, como se verifica no gráfico nº 1. No 2º ciclo a maioria (45 %) dos alunos tem 11anos, 32% tem 12 anos e 19% tem 10 anos. Já no 3º ciclo, a maior parte dos inquiridos (40%) tem 13 anos, 24% tem 14 anos e 15% tem 12 anos.

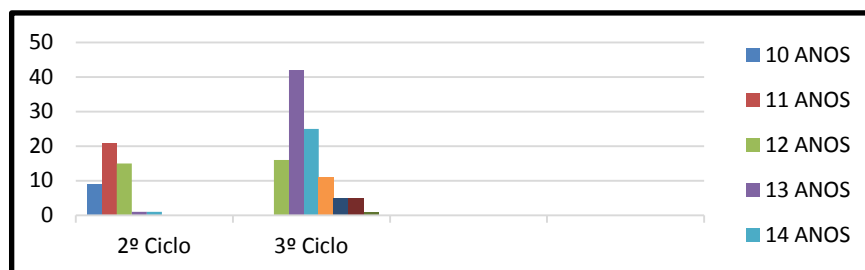


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por faixa etária

As **classificações obtidas** pelos alunos, no 1º e 2º períodos, na área curricular disciplinar de português, variam entre o nível 2 e o nível 5, não se verificando nenhum aluno com nível 1. No 1º período, a maioria (40%) dos alunos do 2º ciclo obteve nível 3, 36% nível 4 e 13% nível 5. Com classificação negativa surgem 11% dos alunos. No 2º período, as classificações diferem ligeiramente: 47% obteve nível 3 e 32% obtiveram nível 4. Observamos uma diminuição de alunos com nível 5 (6%) e um ligeiro aumento de alunos com nível negativo (15%).

Relativamente ao 3º ciclo, verificamos que, tal como acontece no 2º ciclo, no 1º período a maioria (59%) dos alunos obteve nível 3. Observamos que 18% dos alunos obtiveram nível 4 e 23% nível 2, esta percentagem significativamente mais elevada do que no 2º ciclo. No 2º período a percentagem de alunos com nível 2 manteve-se, tendo os níveis 3 e 4 sofrido algumas alterações: 70% e 16%, respetivamente. De realçar que em ambos os períodos não se observa nenhum aluno com nível 5.

Em suma, verificamos que em ambos os ciclos a maioria dos alunos obteve nível 3 na área curricular disciplinar de português, e que há uma maior percentagem de níveis negativos entre os alunos do 3º ciclo, como se pode observar no gráfico nº 2.

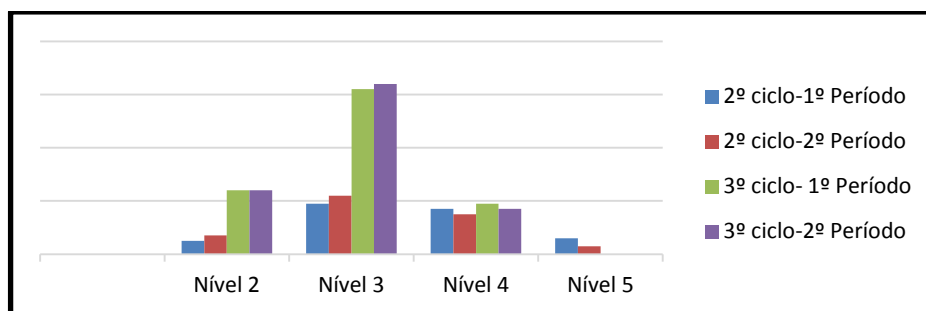


Gráfico 2 - Classificação obtida pelos alunos na disciplina de Português no 1º e 2º períodos

Analisámos ainda, no âmbito da caracterização da amostra, a **frequência das atividades preferidas** dos alunos de ambos os ciclos. Os valores mostram que ver televisão, tanto para os alunos do 2º ciclo (87%) como para os do 3º ciclo (91%), é a atividade mais praticada *diariamente*. Praticar desporto *diariamente* (57%) ocupa o segundo lugar da lista dos alunos do 2º ciclo e 26% realiza-a *1 ou 2 vezes por semana*, contrapondo o consumo passivo de televisão. Ouvir música *diariamente* é a terceira opção mais assinalada pelos inquiridos (49%) e 30% fazem-no *1 ou 2 vezes por semana*. Verifica-se que 36% dos alunos dos alunos do 2º ciclo opta, como quarta atividade preferida, por frequentar as redes sociais *diariamente* e 34% *1 ou 2 vezes por semana*. Apenas 11% refere que *nunca* acede às redes sociais e 13% *raramente*. Jogar jogos eletrónicos é uma atividade praticada *diariamente* por 28% dos alunos, *1 ou 2 vezes por semana* por 32% e *raramente* por 23%. Ler, questão central do nosso estudo, aparece nos dois últimos lugares da lista de preferências dos alunos do 2º ciclo, como *atividade diária* (21%). No entanto, ler livros é a atividade mais praticada *1 ou 2 vezes por semana* (38%) por estes alunos, apesar de 23% afirmar que *raramente* pratica esta atividade. Por oposição, ler revistas e jornais é a atividade menos realizada por este grupo de alunos: 28% realiza-a *1 ou 2 vez*, 23% *nunca* a faz e 19% *raramente* lê este tipo de leitura.

Os dados referentes ao 3º ciclo apresentam ligeiras diferenças quando comparados aos alunos do 2º ciclo. Tal como no 2º ciclo, ver televisão é a atividade *diária* preferida por estes alunos (91%). Se no 2º ciclo a segunda atividade diária mais praticada é o desporto, no 3º ciclo ouvir música surge como a segunda atividade que 78% dos alunos mais gostam de fazer e apenas 1% dos mesmos afirma que o faz *raramente*. Frequentar as redes sociais *diariamente*, na quarta posição para os alunos do 2º ciclo, surge como terceira preferência dos alunos do 3º ciclo (60%) e 34% acede às redes sociais *1 ou 2 vezes por semana*.

Apenas 8% refere que *raramente* o faz. Jogar jogos eletrónicos e fazer desporto aparecem, ambos, como a quarta preferência diária (32%). No entanto, fazer desporto *1 ou 2 vezes por semana* é a opção da maioria dos alunos do 3º ciclo (52%). Destacamos agora as atividades ligadas à leitura: da mesma forma que acontece com os alunos do 2º ciclo, também estas atividades surgem como última escolha para os alunos do 3º ciclo: apenas 10% lê livros *diariamente*, 29% *1 ou 2 vezes por semana* e 24% *1 ou 2 vezes por mês*. De realçar que 33% *raramente* lê livros e 4% afirma que *nunca* o faz. Quando analisamos a atividade ler revistas e jornais, o panorama é ainda menos animador: apenas 2% o faz *diariamente*, 40% *raramente* o faz e 20% *nunca* realiza esta atividade.

Em resumo, observamos que ver televisão é a atividade diária preferida nos dois ciclos estudados. No 2º ciclo, fazer desporto, ouvir música, ir às redes sociais e jogar jogos eletrónicos são as atividades preferidas, depois de ver televisão. Já no 3º ciclo, ouvir música, ir às redes sociais, jogar jogos eletrónicos e fazer desporto são as atividades eleitas. Ler, questão fundamental deste estudo, encontra-se como última preferência dos alunos de ambos os ciclos, especialmente no que aos alunos do 3º ciclo diz respeito.

	Nunca		Raramente		1 ou 2 vezes por mês		1 ou 2 vezes por semana		Diariamente	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Ver T.V.	---	---	6% (3)	1% (1)	---	---	6% (3)	8% (8)	87% (41)	91% (96)
Ouvir música	---	---	19% (9)	1% (1)	2% (1)	3% (3)	30% (14)	18% (19)	49% (23)	78% (82)
Ler livros	4% (2)	4% (4)	23% (11)	33% (35)	13% (6)	24% (25)	38% (18)	29% (30)	21% (10)	10% (11)
Ler revistas e jornais	23% (11)	20% (21)	19% (9)	40% (42)	28% (13)	19% (20)	21% (10)	19% (20)	8% (4)	2% (2)
Jogar jogos eletrónicos	6% (3)	3% (3)	23% (11)	17% (18)	11% (5)	12% (13)	32% (15)	35% (37)	28% (13)	32% (34)
Ir às redes sociais	11% (5)	---	13% (6)	8% (8)	6% (3)	6% (6)	34% (16)	27% (28)	36% (17)	60% (63)
Fazer desporto	---	6% (6)	13% (6)	9% (9)	4% (2)	---	26% (12)	53% (56)	57% (27)	32% (34)

Quadro 2 - Frequência com que os alunos realizam as atividades preferidas

(ii) Hábitos de leitura dos alunos dos 2º e 3º ciclos

Relativamente ao **gosto pela leitura**, atendendo ao quadro a seguir representado, observamos que a maioria dos alunos do 2º ciclo *gosta* (38%) ou *gosta muito* de ler (30%) e apenas 2% dos alunos afirma que *não gosta nada* de ler. Ainda assim, salientamos que 30% dos alunos *gosta pouco* de ler, tantos como aqueles que gostam muito de ler. Quanto

ao 3º ciclo, verificamos que a maioria dos jovens (36%) *gosta pouco* de ler e 19% *não gosta nada* de ler, o que representa, praticamente, metade dos alunos, já que 27% *gosta* de ler e 17% *gosta muito* de ler. Os resultados confirmam os estudos que mostram que os alunos do 2º ciclo têm uma atitude mais favorável à leitura, a qual vai decrescendo à medida que prosseguem a escolaridade, confirmando os dados obtidos por diferentes estudos, como o de Castro e Sousa, 1996 e Lages *et al.* 2007, a nível nacional, ou Clark e Foster (2005), a nível internacional.

	Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
2º Ciclo	2% (1)	30% (14)	38% (18)	30% (14)
3º Ciclo	17% (18)	39% (41)	27% (28)	17% (18)
Total	13% (19)	36% (55)	30% (46)	21% (32)

Quadro 3 - Gosto dos alunos pela leitura

Em consequência da pergunta anterior, foi questionado aos alunos as **razões pelas quais gostam ou não de ler**. No quadro seguinte, damos nota dos motivos, por ordem de importância, que os alunos apontam para explicarem porque não gostam de ler.

	2º Ciclo			3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
É uma atividade aborrecida	5	3	3	28	9	10
Falta de hábito	1	1	3	6	18	9
Tem dificuldade em compreender o que lê	2	-	1	1	2	5
Nunca encontrou um livro de que gostasse	1	2	2	5	7	3
Falta de incentivo	-	3	1	-	8	5
Gosta mais de fazer outras coisas	4	4	2	11	8	21
Outros motivos			1			

Quadro 4 - Motivos pelos quais os alunos gostam pouco ou não gostam nada de ler

Como se pode verificar, os alunos do 2º ciclo apontam como primeira razão o facto de a leitura ser uma *atividade que os aborrece* (12%), 10% refere que *gostam mais de fazer outras coisas* e 7% aponta a *falta de hábitos de leitura*. Os alunos do 3º ciclo apontam, igualmente, como primeiro motivo, o facto de a leitura ser uma *atividade aborrecida* (29%), 19% referem *falta de hábitos de leitura* e 22% preferem dedicar-se a *outras atividades*.

No quadro seguinte, apresentamos os motivos que levam os alunos a ler. O *prazer retirado da leitura* (19%), a *ocupação dos tempos livres* (17%) e a *obtenção de novos conhecimentos* (50%) são as principais explicações que os alunos do 2º ciclo apresentam. Da mesma forma, os alunos do 3º ciclo indicam as mesmas causas, ainda que numa ordem de importância ligeiramente diferente: *prazer da leitura* (11%), *obtenção de novos conhecimentos* (14%) e *ocupação dos tempos livres* (10%).

Denotamos aqui, em coerência com outros estudos (Lages *et al.*, 2007), que os motivos que levam os alunos a ler se prendem, sobretudo, com o aumento dos conhecimentos e a ludicidade que a leitura proporciona.

Referimos que, perante esta questão, 5 alunos do 2º ciclo (11%) e 8 do 3º ciclo (8%) não numeraram as escolhas de 1 a 3, como era pedido, tendo apenas assinalado as opções. Todos estes alunos do 2º ciclo gostam de ler e a maioria assinala as mesmas opções que aqueles que as enumeraram. Quanto ao 3º ciclo, 6 destes alunos indicam os mesmos motivos dos colegas para não gostarem de ler: *é aborrecido* (63%), *falta de hábito* (50%) e *preferência por outras atividades* (38%). Os 2 alunos que gostam de ler, assinalam como principal motivo o desejo de se exprimir e escrever melhor.

	2º Ciclo			3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
Para compreender melhor o mundo	4	6	2	7	3	4
Para se exprimir e escrever melhor	6	3	3	10	8	6
A leitura dá prazer	8	4	4	11	7	7
Incentivo da família	-	2	1	-	3	5
É uma ferramenta para a vida	2	-	2	6	-	3
Ocupar os tempos livres	1	7	4	6	9	10
Aprender coisas novas	8	6	10	4	14	6
Os professores dão sugestões	-	1	2	1	1	2
Outros	-	-	1	-	-	2

Quadro 5 - Motivos pelos quais os alunos gostam de ler

Neste estudo, quisemos saber quais os **locais preferidos dos alunos para lerem**. Analisando o gráfico nº 3, observamos que o local privilegiado, para ambos os ciclos, é a *casa*, mais concretamente *o quarto* (96% do 2º ciclo e 89% do 3º ciclo) e a *sala* (53% do 2º ciclo e 27% do 3º ciclo), sugerindo que a leitura é uma atividade, predominantemente, privada, dados também revelados por estudos como o de Lages *et al* (2007) ou Clark e

Foster (2005). Destacamos ainda que 40% dos alunos do 2º ciclo indicam a *biblioteca da escola* como um dos espaços preferidos para ler, percentagem essa que, olhando para os dados do 3º ciclo, decresce significativamente (9%), sugerindo que a biblioteca da escola aparece como um espaço pouco relevante para os alunos do 3º ciclo praticarem a leitura.

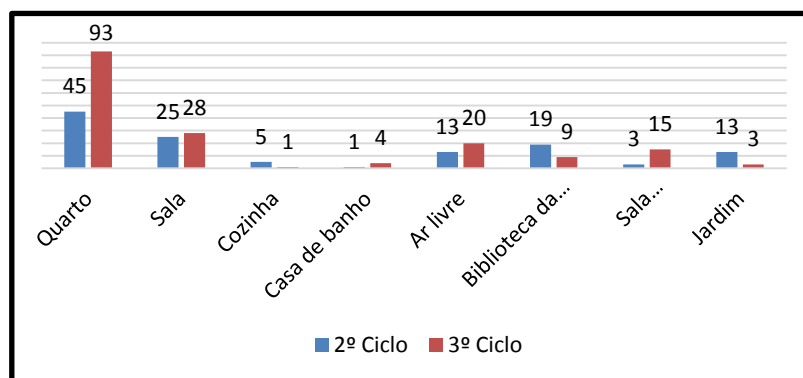


Gráfico 3 - Locais preferidos pelos alunos para ler

Os estudantes foram também questionados sobre o **tempo que despendiam, por semana, na leitura e na internet**, apresentando-se os dados obtidos no gráfico nº 4. Relativamente ao 2º ciclo, a percentagem de alunos que não dedica *nenhum* tempo à leitura (4%) é praticamente idêntica à que não dedica *nenhum* tempo à internet (2%). No entanto, a percentagem de alunos que dedica *mais de 3 horas* à leitura (11%) é significativamente inferior à daqueles que dedicam o mesmo tempo à internet (28%). Verificamos ainda que a maioria destes alunos (51%) dedica *meia hora ou menos* à leitura e a percentagem daqueles que despendem 1 ou 2 horas na leitura (34%) é semelhante à daqueles que dedicam o mesmo tempo à internet (36%). Analisando os dados referentes aos alunos do 3º ciclo, os resultados são ligeiramente diferentes: a percentagem de alunos que não dedica tempo *nenhum* à leitura (12%) é claramente maior do que a daqueles que dedicam o mesmo tempo à internet (2%). A percentagem de alunos que dedica *meia hora ou menos* à leitura (43%) é muito superior quando comparado com o mesmo tempo despendido com a internet (17%) e aqueles que dedicam *1 ou duas horas* à leitura (37%) são menos do que os que dedicam o mesmo tempo à internet (42%). A diferença mais crítica, no entanto, refere-se àqueles que dedicam mais de 3 horas a estas atividades: 39% à internet e 8% à leitura. Apesar de, em ambos os ciclos, os alunos despendem um maior número de horas semanais com a internet, em detrimento da leitura, esse facto é mais acentuado nos alunos

do 3º ciclo, confirmando o progressivo distanciamento dos jovens em relação à leitura (Sim-Sim, 2002).

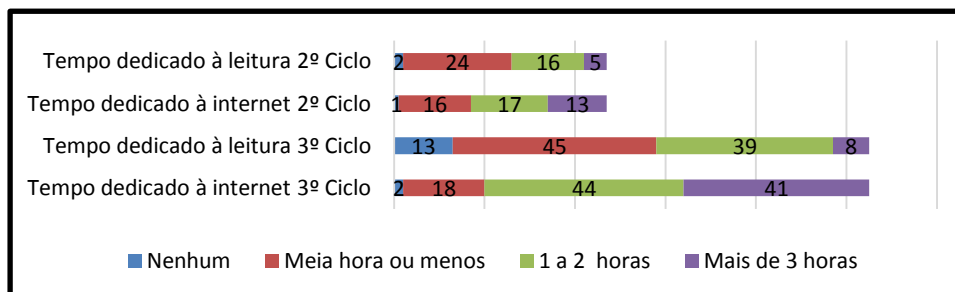


Gráfico 4 - Tempo despendido pelos alunos, semanalmente, na leitura e na internet

Relativamente aos **conteúdos mais procurados na internet**, observamos no gráfico nº 5 que, tanto os alunos do 2º ciclo (62%) como os do 3º ciclo (64%), mostram uma clara preferência pelas *redes sociais*, realçando-se o facto de apenas alunos do 2º ciclo (4%) indicarem a *leitura de jornais e revista* como conteúdo preferido na internet e ainda o facto de nenhum aluno, de ambos os ciclos, fazer *download de livros*. Dos 14% dos alunos do 3º ciclo que indicaram *outros* conteúdos, foram apontados: *download* de jogos, filmes ou música; jogar jogos, ver desporto e fazer compras.

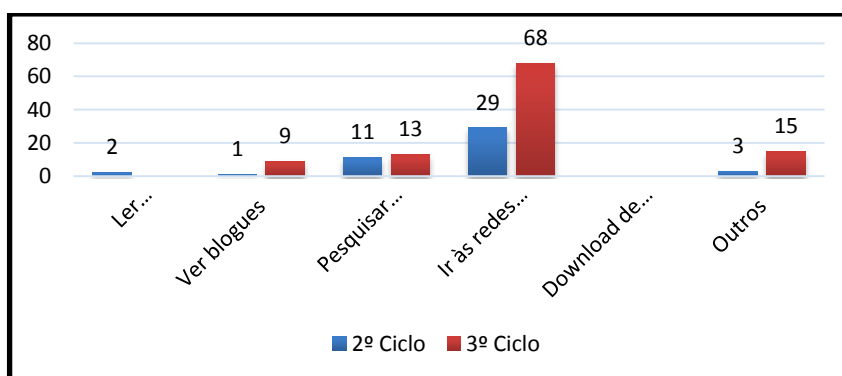


Gráfico 5 - Conteúdos preferidos pelos alunos na internet

No sentido de compreendermos a disponibilidade e acessibilidade que os alunos têm à leitura em casa, questionámos sobre a **quantidade, aproximada, de livros de que os mesmos dispõem**. Atentando ao gráfico seguinte, a maioria dos alunos do 2º ciclo

afirma possuir *mais de 100* livros (34%) ou *entre 21 a 50* (23%). Já no 3º ciclo, a maior parte dos alunos afirma possuir *entre 50 a 100 livros* (29%) e *mais de 100 livros* (26%), pelo que cremos que um número significativo de alunos possui e tem acesso, no seio familiar, à leitura.

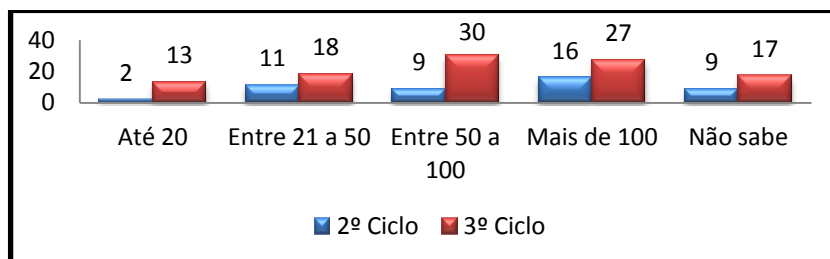


Gráfico 6 - Número de livros que os alunos têm em casa

Neste estudo quisemos também saber os **suportes de leitura mais utilizados** pelos jovens. Como indica o gráfico nº 7, os resultados dispersam-se pelos diferentes suportes, mas constata-se uma clara preferência pela *internet*: 77% (36) dos alunos do 2º ciclo e 73% (77) dos alunos do 3º ciclo. Da nossa amostra de alunos do 2º ciclo, 55% (26) utiliza, ainda, *livros* e 38% (18) *revistas de vida social*. Para além da internet, 46% (48) dos alunos do 3º ciclo apontam ainda os *jornais desportivos* e 41% (43) os *livros* como suportes de leitura mais utilizados. Também aqui verificamos uma maior apetência pela utilização das novas tecnologias, embora o livro continue a ser um suporte bastante utilizado. Estes dados estão em linha com os apresentados por Neta (2008) que, no seu estudo, também verificou uma crescente utilização das novas tecnologias como suportes de leitura preferidos pelos jovens.

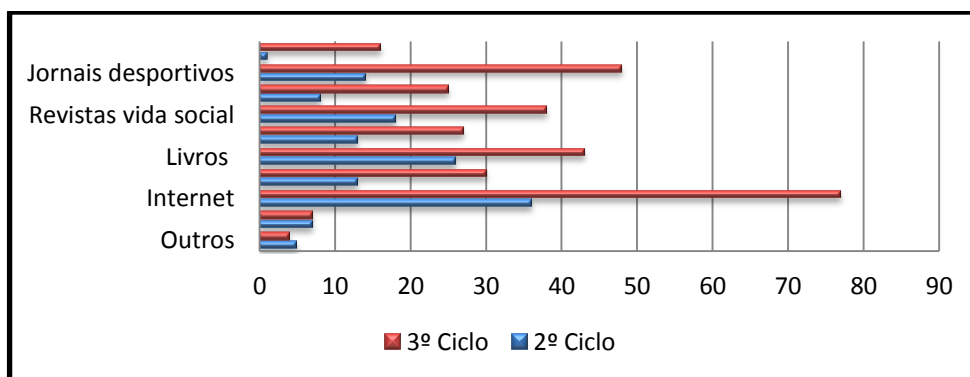


Gráfico 7 - Distribuição dos três tipos de leitura mais selecionados, quanto ao suporte

Quanto ao **gênero de livros mais lido**, observa-se que 90% (114) do total da amostra que respondeu a esta questão, de acordo com as instruções constantes no questionário, prefere ler *aventuras*, 93% (37) no 2º ciclo e 90% (77) no 3º ciclo. Também a *banda desenhada* é assinalada por 83% (71) dos inquiridos, 55% (22) do 2º ciclo e 57% (49) do 3º ciclo, e *terror* é ainda referido por 43% (17) dos alunos do 2º ciclo, ao passo que 42% (36) dos alunos do 3º ciclo preferem os *policiais*. Constatamos que os gêneros menos lidos são: *teatro*, *biografias/diários/históricos*, *poesia*, *viagens/explorações/reportagens* e *livros técnicos* (cf. gráfico nº 8). A categoria *ficção científica* apresenta uma variação positiva no 3º ciclo, explicável pelo nível etário dos alunos. À exceção da categoria *terror*, os restantes resultados são congruentes com os obtidos noutros estudos (entre outros, Castro e Sousa, 1996; Santos *et al.*, 2000; Lages *et al.*, 2007).

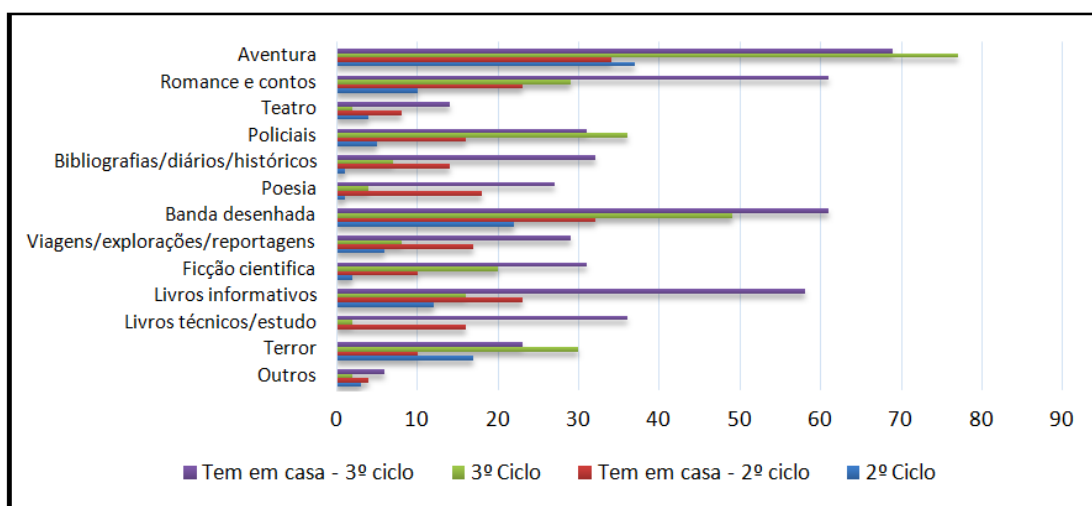


Gráfico 8 – Gênero de livros mais lidos pelos alunos e que têm em casa

De referir ainda que, nesta questão, 15% (7) alunos dos 2º ciclo e 10% (11) dos alunos do 3º ciclo assinalaram mais do que as três preferências que se pediam que indicassem. Apesar disso, e observando o gráfico seguinte, verificamos que os três gêneros de livros mais lidos continuam a ser os mesmos que descrevemos anteriormente.

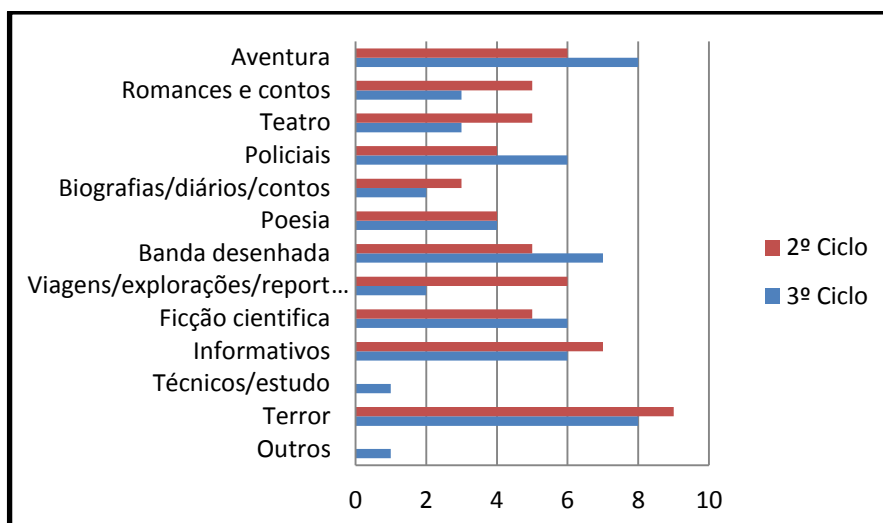
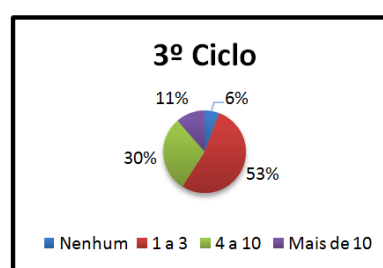
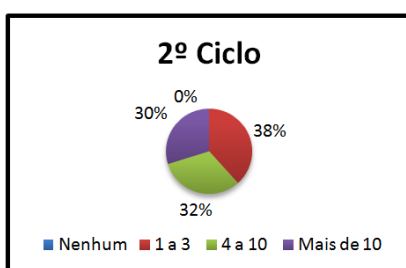


Gráfico 9 - Gêneros de livros mais lidos (alunos que assinalaram mais do que 3 gêneros)

Relativamente aos **livros que os alunos têm em casa**, a análise dos dados permite concluir que, de certa forma, existe uma semelhança entre as preferências indicadas pelos alunos e os livros de que dispõem em casa, verificando-se que 68% (103) do total da amostra diz possuir livros de *aventura*, 72% (34) do 2º ciclo e 66% (69) do 3º ciclo, e 61% do total de alunos afirma ter *banda desenhada*, sendo 68% (32) do 2º ciclo e 58% (61) do 3º ciclo, o que nos pode levar a concluir que as leituras de que dispomos no meio familiar podem, de alguma forma, condicionar os gêneros de leitura de que mais gostamos.

Sobre a quantidade de **livros lidos, em média, durante o ano letivo**, cerca de 49% (74) do total de participantes diz ler *1 a 3 livros*, 30% (46) *4 a 10 livros*, 17% (26) *mais de 10 livros* e apenas 4% (6) não lê *nenhum livro*. Damos nota de algumas diferenças observadas entre os dois ciclos do estudo: os 4% de alunos que não leem nenhum livro pertencem ao 3º ciclo; no 2º ciclo 32% dos alunos leu 1 a 3 livros, enquanto que no 3º ciclo este número aumenta para 53%; no 2º ciclo, 30% dos alunos leu mais de 10 livros e no 3º ciclo apenas 11% o fizeram.



Gráficos 10 - Livros lidos, em média, durante o ano letivo 2012/2013 pelos alunos

Na sequência da questão anterior, pretendemos saber se, no momento em que aplicávamos o questionário, os alunos **se encontravam a ler algum livro**. Constatamos que, em ambos os ciclos, a maioria dos alunos *estava a ler*, 72% (34) no 2º ciclo e 53% (56) do 3º ciclo (cf. quadro 6). Considerando que 56% (45) dos alunos do 3º ciclo afirma não gostar ou gostar pouco de ler, concluímos que, apesar deste facto, por motivos que teria sido interessante aprofundar, estes alunos praticam a leitura, ou as respostas traduzem mais um desejo do que propriamente uma realidade.

	Sim	Não
2º Ciclo	72% (34)	28% (13)
3º Ciclo	53% (56)	47% (49)
Total	59%	41%

Quadro 6 - Número de alunos que está a ler no momento do questionário

Inquiridos sobre a forma **como obtêm os livros** que leem, os resultados são equivalentes em ambos os ciclos: 60% (91) da amostra refere que lhes são *oferecidos*, 49% (74) diz que são *comprados* e 45% (68) encontra-os na *Biblioteca Municipal*, destacando-se o papel que esta instituição pode ter na promoção da leitura. Salientamos ainda que 47% (22) dos alunos do 2º ciclo e 40% (44) dos alunos do 3º ciclo indicam a *biblioteca da escola* para obter os livros que leem. Observamos, também, que a leitura em formato digital não parece ser uma prática disseminada entre estes jovens, uma vez que é utilizada apenas por 3% (5) dos mesmos.

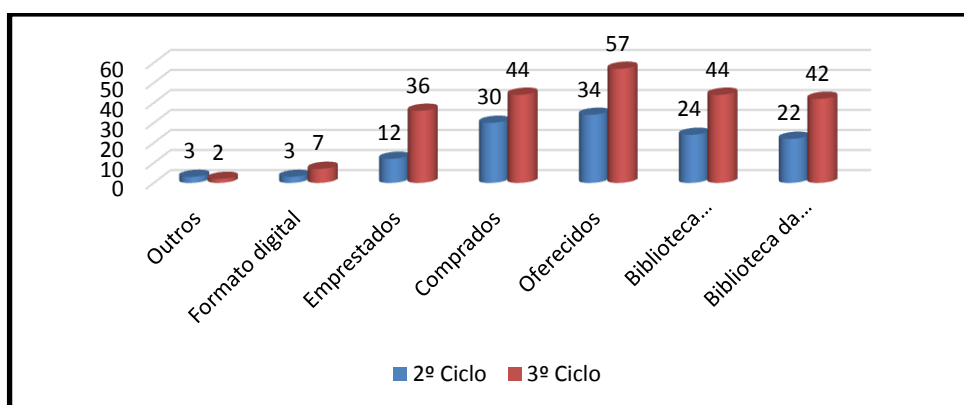


Gráfico 11 - Locais onde os alunos encontram os livros que leem

Procurámos também saber os principais fatores que influenciam a **escolha dos livros** que estes estudantes leem. Com base no gráfico seguinte, percebemos que a maioria dos alunos escolhe os livros pela *capa*, 62% (29) do 2º ciclo e 57% (60) do 3º ciclo. As *sugestões dos familiares e dos amigos* são ainda fatores que influenciam 34% (16) dos alunos do 2º ciclo, respetivamente. No 3º ciclo, é ainda mais notória a influência dos *amigos* (55%), o que estará relacionado com o nível etário destes jovens. Realçamos ainda que 28% (29) destes alunos afirma que os *professores lhes dão sugestões* de leitura. Por oposição, destacamos que apenas 5% (7) da amostra refere que a biblioteca da escola lhes sugere leituras.

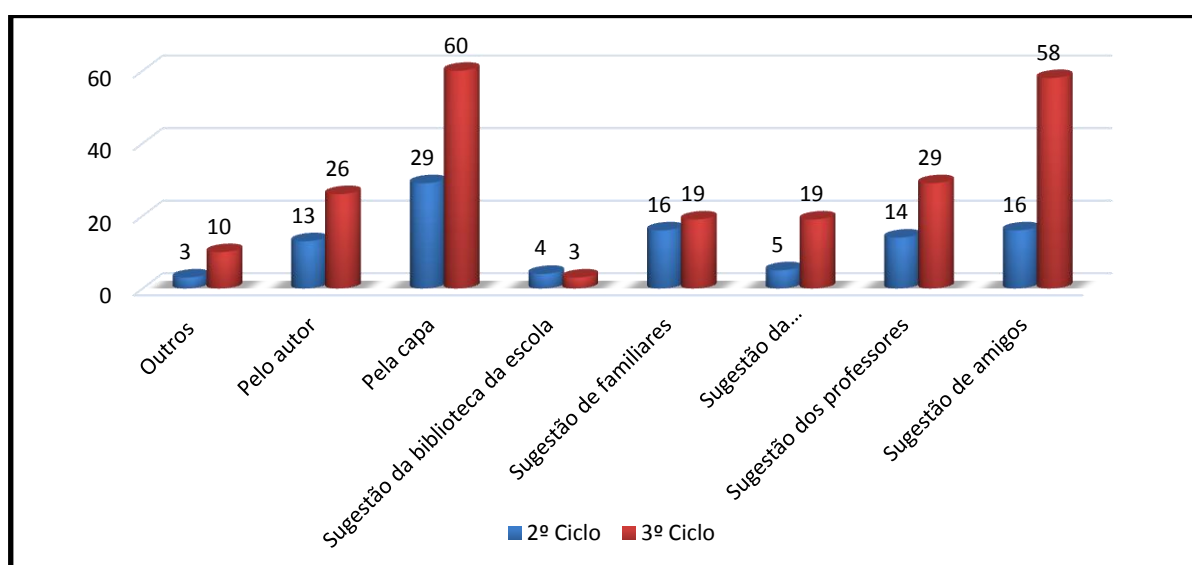


Gráfico 12 - Motivos para a escolha dos livros que leem

No nosso estudo, inquirimos ainda os alunos sobre a **conceção que estes têm em relação à frequência de leitura**. No total dos participantes, 50% (76) considera que *lê o suficiente*, 34% (52) que *não, mas gostava de ler mais* e 16% (24) considera que *não lê o suficiente, mas não quer ler mais*. Entre os dois ciclos estudados, observam-se, no quadro nº 7, resultados similares, à exceção do que se refere àqueles que consideram que não leem o suficiente, mas não querem ler mais: enquanto no 2º ciclo apenas 2% (1) dos alunos tem essa conceção, no 3º ciclo essa percentagem aumenta para 22% (23). Estes resultados, e no que se refere ao 3º ciclo, contrariam vários estudos que sugerem que a frequência de leitura diminui do 2º para o 3º ciclo (citamos por exemplo, Lages *et al.*, 2007).

	Leio o suficiente	Não, mas gostava de ler mais	Não, mas não quero ler mais
2º Ciclo	62% (29)	36% (17)	2% (1)
3º Ciclo	44% (47)	33% (35)	22% (23)
Total	50% (76)	34% (52)	16% (24)

Quadro 7 - Frequência de leitura dos alunos

Para completar esta informação, questionámos os alunos sobre a **frequência de leitura para realizar os trabalhos de casa**. No total da amostra, verifica-se que 68% (104) dos inquiridos considera que *lê o suficiente* para poder realizar os trabalhos, 66% (31) do 2º ciclo e 70% (73) do 3º ciclo (cf. quadro nº 8). No 2º ciclo, 32% (15) acha que não lê o suficiente, mas *gostava de ler mais* e, no 3º ciclo, 22% (23) tem a mesma opinião; apenas 7% (10) do total da amostra afirma que *não lê o suficiente*, mas não pretende ler mais. Comparando estes resultados com os do quadro anterior, verificamos que não existe uma discrepância muito significativa, apesar das percentagens diferirem ligeiramente, ou seja, a maioria dos alunos considera que os seus hábitos de leitura são suficientes, sobretudo no que se refere à realização dos trabalhos de casa. Se analisarmos o gráfico alusivo às classificações obtidas na disciplina de português (nº 6.2, p. 89), depreendemos que, por alguma razão, esta prática não é visível nos resultados escolares.

	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Lê o suficiente	66% (31)	70% (73)	68% (104)
Não, mas gostava de ler mais	32% (15)	22% (23)	25% (38)
Não, mas não quero ler mais	2% (1)	9% (9)	7% (10)

Quadro 8 - Frequência de leitura dos alunos para realizar os trabalhos de casa

Procurámos ainda compreender qual o **grau de dificuldade** sentido pelos inquiridos, perante as leituras que fazem **para realizar os trabalhos escolares**. Atendendo aos resultados apresentados no quadro nº 9, verificamos que 60% (91) do total da amostra afirma que *lê com facilidade*, 60% (28) do 2º ciclo e 60% (63) e apenas 14% (21) diz que *lê com muita facilidade*. Realçamos que 23% (35) do total dos inquiridos considera *difícil ler*, sendo que destes, 28% (29) são do 3º ciclo e apenas 13% (6) são do 2º ciclo e 5% (5) dos alunos acha que ler *é muito difícil*, o que significa que 26% (40) dos alunos apresenta dificuldade na prática da leitura, na maioria, alunos do 3º ciclo. Estes resultados podem, de alguma forma, explicar o afastamento que se observa em alguns alunos, da prática da leitura e, em última análise, os resultados escolares, anteriormente mencionados.

	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Muito difícil	4% (2)	3% (3)	3% (5)
Difícil	13% (6)	28% (29)	23% (35)
Fácil	60% (28)	60% (63)	60% (91)
Muito fácil	23% (11)	10% (10)	14% (21)

Quadro 9 - Grau de dificuldade dos alunos na leitura para realizar os trabalhos escolares

Embora o presente estudo aborde, concretamente, os atuais hábitos de leitura dos estudantes dos 2º e 3º ciclos, julgámos pertinente saber que conceção têm os mesmos sobre a **evolução dos seus hábitos de leitura**. Observando o próximo quadro, constatamos que a maioria dos inquiridos considera *ler mais atualmente*, 79% (37) do 2º ciclo e 53% (56) do 3º ciclo. Relativamente ao 2º ciclo, 70% (26) dos alunos consideram que leem mais pelo facto de existirem *mais livros para ler*, 51% (19) acham *os livros mais apelativos* e 38% (14) creem que *as novas tecnologias estimulam mais a leitura*. Paralelamente, também 78% (44) dos alunos do 3º ciclo referem que leem mais porque, atualmente, *há mais livros para ler*, 39% (22) devido à *maior facilidade em encontrar materiais de leitura* e 36% (20) porque *os professores fazem mais sugestões*.

	2º Ciclo 79% (37 alunos)	3º Ciclo 53% (56 alunos)
Há mais livros para ler	70% (26)	78% (44)
É mais fácil arranjar materiais para ler	27% (10)	39% (22)
Os livros são mais bonitos	51% (19)	29% (16)
Os professores dão mais sugestões	35% (13)	36% (20)
As novas tecnologias despertam mais para a leitura	38% (14)	32% (18)
Outro motivo	5% (2)	5% (3)

Quadro 10 - Razões pelas quais os alunos leem mais do que antigamente

No 2º ciclo, 21% (10) dos inquiridos diz que **lê menos do que antigamente** e no 3º ciclo, 47% (49) também afirma uma diminuição dos seus hábitos de leitura, o que consideramos uma percentagem significativa de alunos (cf. quadro nº 11). O motivo prevalecte, comum nos dois ciclos, prende-se com o facto de estes alunos optarem por outras atividades que não a leitura, 90% (9) no 2º ciclo e 84% (51) no 3º ciclo. No 2º ciclo, 60% (6) dos alunos refere ainda que *têm pouco tempo para ler* e 40% (4) evoca a *falta de hábitos de leitura*. Verifica-se que, no 3º ciclo, embora sejam apontadas as mesmas causas, a hierarquia é diferente: 61% (30) declara que lê menos devido à *falta de hábitos de leitura* e 51% (25) diz que *têm pouco tempo para ler*. Concluímos, com base nos dados do quadro nº 10, que a maior parte da amostra deste estudo (61%) considera que lê menos do que

anteriormente, ou seja, lê menos do que quando frequentava o ciclo de ensino precedente. Ainda assim, ao nível do 3º ciclo, verifica-se um decréscimo na leitura de um elevado número de alunos.

	2º Ciclo 21% (10 alunos)	3º Ciclo 47% (49 alunos)
Falta de hábitos de leitura	40% (4)	61% (30)
A família não incentiva a ler	10% (1)	6% (3)
A escola não incentiva a ler	---	2% (1)
Optam por outros interesses	90% (9)	84% (41)
Têm pouco tempo para ler	60% (6)	51% (25)
Os livros são caros	---	27% (13)
Outro motivo	10% (1)	2% (1)

Quadro 11 - Razões pelas quais os alunos leem menos do que antigamente

(iii) Antecedentes da prática de leitura dos alunos do 2º e 3º ciclos

Relativamente à **prática de leitura, aquando da infância** dos inquiridos, observamos que a maioria afirma ter sido exposto às atividades constantes no quadro nº 12, embora com frequência diferente. No 2º ciclo, 49% (23) dos alunos afirma que ouvia ler, recebia livros de oferta e ouvia histórias *muitas vezes* e 30% (14) via a família ler, também, *muitas vezes*. Os alunos do 3º ciclo referem que estas atividades ocorriam *algumas vezes*, sendo que 49% (51) via os pais lerem, 48% (50) era presenteado com livros, 46% (48) ouvia os pais lerem para si e 45% (47) diz que os pais/familiares lhes contava histórias. Realçamos que um número significativo de alunos do 3º ciclo refere que raramente assistiu/participou nestas atividades (28% (29), 22% (23), 18% (19) e 16% (17), respetivamente. Considerando que a família é o meio privilegiado na promoção precoce dos hábitos de leitura, depreendemos que, apesar de existir um número considerável de alunos que não é exposto com a frequência desejável a atividades de leitura, a maior parte da amostra deste estudo teve contacto direto com essas atividades.

	Muitas vezes		Algumas vezes		Raramente		Nunca	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3ºCiclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Vias os teus pais/familiares lerem	30% (14)	17% (18)	49% (23)	49% (51)	19% (9)	28% (29)	2% (1)	7% (7)
Os teus pais/familiares liam para ti	49% (23)	29% (30)	28% (13)	46% (48)	17% (8)	18% (19)	6% (3)	8% (8)
Os teus pais/familiares ofereciam-te livros	49% (23)	28% (29)	38% (18)	48% (50)	9% (4)	22% (23)	4% (2)	3% (3)
Os teus pais/familiares te contavam histórias	49% (23)	34% (36)	28% (13)	45% (47)	13% (6)	16% (17)	11% (5)	5% (5)

Quadro 12 - Frequência de atividades de leitura a que os alunos foram expostos, pela família, durante a infância

Acerca do **incentivo à leitura**, durante a infância dos inquiridos, 70% (107) do total dos participantes assinala o papel ativo da *mãe* no incentivo à leitura, sendo 81% (38) do 2º ciclo e 66% (69) do 3º ciclo (cf. gráfico nº 13). De acordo com os dados constantes no mesmo gráfico, verificamos ainda que 31% (47) dos inquiridos refere *outros familiares* e 30% (46) o *pai*. Estes resultados vão ao encontro de outros apresentados em diferentes estudos (a título de exemplo: Santos *et al.*, 2007; Lages *et al.*, 2007), observando-se que a família assume um papel preponderante na aquisição de hábitos de leitura e, dentro desta, destaca-se a mãe. Da leitura do gráfico, destacamos ainda que 29% (30) de alunos do 3º ciclo refere que ninguém os incentivou a ler, facto que pode estar relacionado com a condição socioeconómica dos familiares.

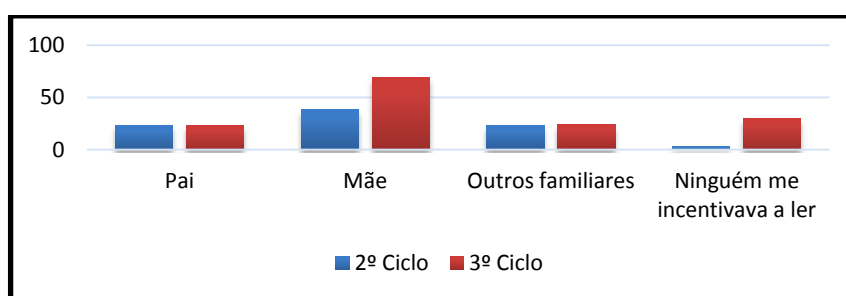


Gráfico 13 - Responsáveis pelo incentivo à leitura na infância

Relativamente às **atividades realizadas pela família, com o intuito de estimular o gosto pela leitura**, verificamos, pelo gráfico nº 14, que *contar histórias* (64% no 2º ciclo; 54% no 3º ciclo), *oferecer livros* (72% no 2º ciclo; 50% no 3º ciclo) e *comprar livros*

(62% no 2º ciclo; 49% no 3º ciclo) são os comportamentos mais comuns. *Ler histórias, revistas ou enciclopédias*, mencionado por 30% (14) dos alunos do 2º ciclo e 40% (42) do 3º ciclo e ainda, *falar com os filhos sobre os livros ou leituras realizadas*, referido por 43% (20) dos alunos do 2º ciclo e 30% (42) do 3º ciclo, são também atitudes que os pais demonstraram ao longo da infância dos filhos. Realçamos que a frequência da biblioteca é uma ocorrência menos frequente, 17% (26) do total da amostra, dados coincidentes com os apresentados por Lages *et al.* (2007).

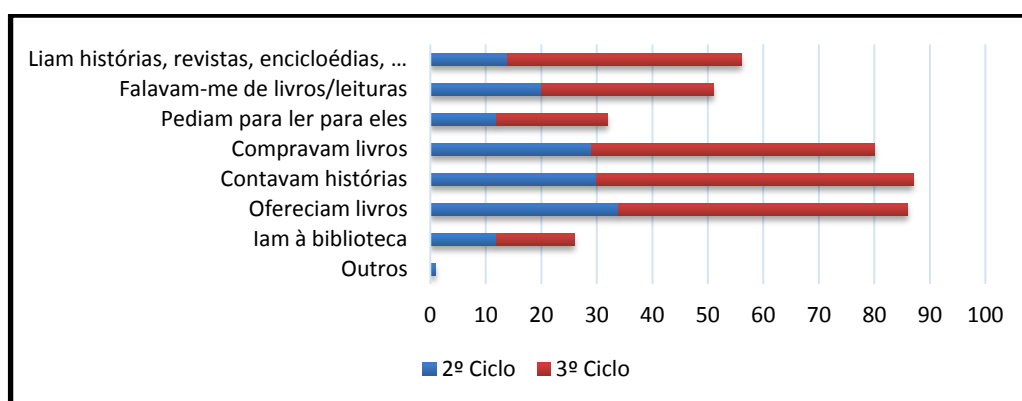


Gráfico 14 - Atividades realizadas pela família para incentivar a leitura

Relativamente à **quantidade de livros oferecidos**, anualmente, aos inquiridos, observando o quadro nº 13, percebemos que são os pais dos alunos do 2º ciclo quem oferece mais livros aos seus filhos, 53% (25), pois oferecem *3 ou mais livros*, enquanto no 3º ciclo, a maioria dos pais, 40% (42), tende a oferecer *1 ou 2 livros*, anualmente, aos filhos. Parece haver neste caso, tal como nos hábitos de leitura dos alunos, um afastamento dos pais ao nível da leitura, conseqüente da progressão do nível de escolaridade dos filhos. Esta conceção parece-nos ainda mais coerente, quando olhamos para os dados relativos àqueles que, durante o ano, não receberam nenhum livro oferecido pelos pais: 6% do 2º ciclo e 26% do 3º ciclo. Depreendemos também que a oferta de livros não é uma prática comum entre os familiares dos alunos do 2º e do 3º ciclo, dado que 23% (11) e 33% (35), respetivamente, não ofereceu qualquer livro, durante o ano. No que concerne ainda aos livros oferecidos por familiares ou amigos, verifica-se que a maioria oferece *1 ou 2 livros*, 43% (20) no 2º ciclo e 51% (54) no 3º ciclo. Analisando os resultados, inferimos que a maior parte dos pais assume um papel preponderante na aquisição de hábitos de leitura, como já foi mencionado, papel esse destacado por diferentes autores, como Manzano

(1988) e Sabino (2008:4), que refere que “é aos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura”.

	Nenhum		1 ou 2 livros		3 ou mais livros	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Pais	6% (3)	26% (27)	40% (19)	40% (42)	53% (25)	34% (36)
Amigos ou familiares	23% (11)	33% (35)	43% (20)	51% (54)	34% (16)	15% (16)

Quadro 13 - Livros oferecidos aos alunos, em média, durante o último ano

(iv) Concepções dos alunos do 2º e 3º ciclos sobre a leitura

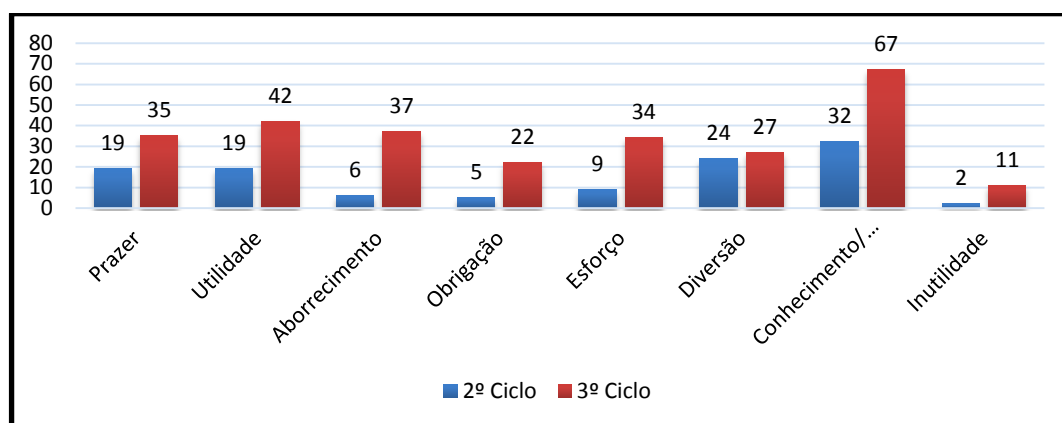
Apesar de neste estudo não nos debruçarmos exaustivamente sobre a leitura em termos de género, considerámos pertinente conhecer a concepção dos alunos participantes, sobre esta questão. Os resultados vão ao encontro de outros obtidos em diferentes estudos (EURYDICE, 2011; Lajes *et al*, 2007; Clark, Osborn & Akerman, 2008), verificando-se que 57% (87) da amostra considera que são as *raparigas* que leem mais, concepção esta mais disseminada entre os alunos do 3º ciclo (61%) do que entre os do 2º ciclo (23%). A ideia de que os *rapazes leem tanto como as raparigas* encontra-se mais patente no 2º ciclo (51%) do que no 3º ciclo (35%). Apenas 4% (4) dos participantes considera que são os *rapazes* quem lê mais, sendo estes do 3º ciclo.

	Rapazes	Raparigas	Tanto os rapazes como as raparigas
2º Ciclo	---	49% (23)	51% (24)
3º Ciclo	4% (4)	61% (64)	35% (37)
Total	4% (4)	57% (87)	40% (61)

Quadro 14 - Concepção dos alunos sobre quem lê mais, em função do género

Sendo o cerne deste estudo a leitura, procuramos captar que **sentimentos/palavras** os alunos associam à prática desta atividade. Da lista de palavras que fornecemos, 65% (99) do total dos participantes associa a leitura ao *conhecimento e aprendizagem*, 40% (61) refere a *utilidade* da leitura e 34% (51) relaciona a leitura com *diversão* (cf. gráfico nº 15). Estes resultados permitem-nos inferir que, mesmo os alunos que não gostam ou gostam pouco de ler consideram que a leitura está interligada com a aprendizagem/conhecimento, sobretudo no que se refere aos alunos do 3º ciclo. Relativamente às palavras/sentimentos

com uma conotação mais negativa com a leitura, estas foram, sobretudo, referidas pelos alunos do 3º ciclo, a saber: *aborrecimento* (35%), *esforço* (32%), *obrigação* (21%) e *inutilidade* (10%). Se observarmos o quadro nº 4, relativo ao gosto pela leitura, poderemos sugerir que, possivelmente, são os alunos que menos gostam de ler os que apresentam sentimentos menos positivos em relação à leitura.



Quadro 15 - Palavras/sentimentos que os alunos associam à leitura

No que concerne à conceção dos alunos sobre o que é **ser bom leitor**, observando o gráfico seguinte, notamos que 56% (85) do total da amostra relaciona ser bom leitor com a necessidade de *compreender o que lê*, sendo 55% (26) do 2º ciclo e 56% (59) do 3º ciclo. *Ler com frequência* é também considerado, por ambos os ciclos, como uma forma de ser bom leitor, 17% (8) do 2º ciclo e 28% (29) do 3º ciclo. Com base nestes dados, inferimos que começa a existir a conceção de que a leitura é mais do que uma atividade de descodificação, observando-se uma maior primazia do processo de compreensão.

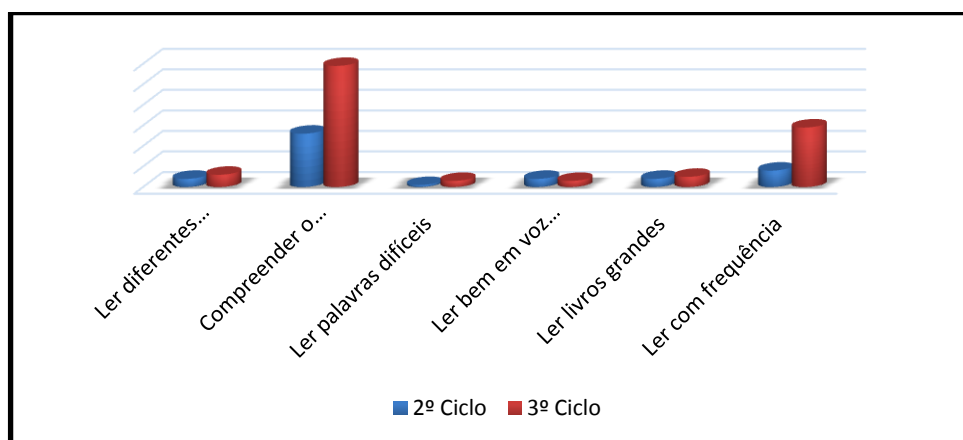


Gráfico 15 - Conceções dos alunos sobre o que é ser bom leitor

(v) Perspetivas dos alunos sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar

Conjuntamente com a família, a escola tem, ou deve ter, um papel de destaque na promoção dos hábitos de leitura dos alunos. Considerámos, por isso, importante perceber em que **áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) se pratica mais a leitura**. Verificamos, no gráfico seguinte, que no 2º ciclo 98% (46) dos participantes considera que é na área curricular de Língua Portuguesa; 79% (37) na de História e Geografia de Portugal; 47% (22) na de Ciências da Natureza; 38% (18) na de Inglês; 28% (13) na de Cidadania e 23% (11) na de Educação Moral Religiosa Católica. Os alunos mencionaram ainda que, nas seguintes áreas, se pratica menos a leitura: 15% (7) na de Matemática; 9% (4) na de Educação Musical; 6% (3) na de Educação Física; e nenhum referiu a leitura na de Educação Visual e Tecnológica.

No 3º ciclo, verificamos que as primeiras quatro áreas curriculares referidas como aquelas em que mais se pratica a leitura, são as mesmas que os alunos do 2º ciclo indicaram, a saber: Língua Portuguesa, com 91% (96) de registos; História, com 50% (52); Ciências Naturais com 44% (46); e Inglês com 40% (42). Estes alunos apontam ainda a área de Geografia, com 36% (38) e a de Francês, com 30% (32). Na sua opinião, as áreas em que menos se pratica a leitura são: Ciências Físico-Químicas com 14% (15); Educação Moral Religiosa Católica com 8% (8); a de Cidadania com 7% (7), a de Matemática, Formação Cívica e Educação Física, com 4% (4); a de Educação Musical, com 1% (1). Também nenhum aluno do 3º ciclo refere a prática de leitura nas áreas de Educação Visual ou Educação Tecnológica.

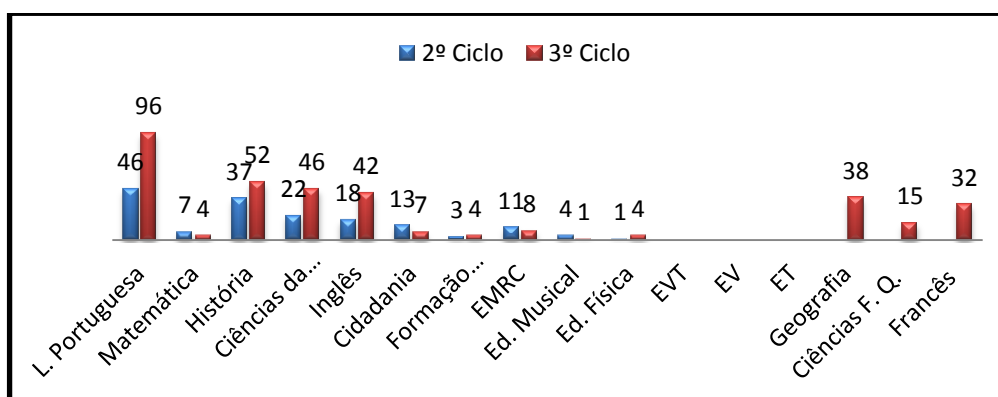


Gráfico 16 - Disciplinas e áreas curriculares não disciplinares onde os alunos consideram que se pratica mais a leitura

Conhecidas as disciplinas em que é mais frequente praticar a leitura, julgámos pertinente indagar que **atividades de leitura se praticam com mais frequência** nas aulas. Analisando o gráfico nº 17, constatamos que no 2º ciclo as atividades mais frequentes são: *apresentar livros/autores à turma e ler em voz alta* (62%); *pesquisar informação* (23%); *preencher fichas de leitura e o professor sugerir leituras* (19%). Estes alunos apontam como atividades menos frequentes: *pesquisar sobre obras e/ou autores e ir à biblioteca da escola* (17%); *ler livros em conjunto* (15%); *interpretar e comentar textos* (11%), *ir à biblioteca municipal* (9%); *ler por diversão* (6%) e *ler revistas e jornais* (4%). Nenhum aluno assinalou a opção *ler/participar no jornal da escola*.

Analisando os dados obtidos, referentes ao 3º ciclo, observamos que as atividades assinaladas como mais frequentes, praticamente, coincidem com as assinaladas pelos alunos do 2º ciclo: *apresentar livros e/ou autores à turma* (64%); *ler em voz alta* (53%); *interpretar e comentar textos* (25%) e *pesquisar informação e preencher fichas de leitura* (24%). Como atividades de leitura praticadas com menos frequência, os alunos do 3º ciclo apontam: *fazer pesquisa sobre obras e/ou autores* (14%); *ler em conjunto* (12%); *ler por diversão* (10%); *ir à biblioteca da escola* (9%), *receber sugestões dos professores* (8%); *ler revistas e jornais* (7%); e *ir à biblioteca municipal* (6%). Tal como no 2º ciclo, nenhum aluno assinalou a opção *ler/participar no jornal da escola*. Este resultado pode dever-se ao facto de o jornal escolar ser publicado trimestralmente. Refletindo sobre os dados descritos, podemos inferir que, em ambos os ciclos, existe um conjunto de atividades de leitura institucionalizado em detrimento de outras.

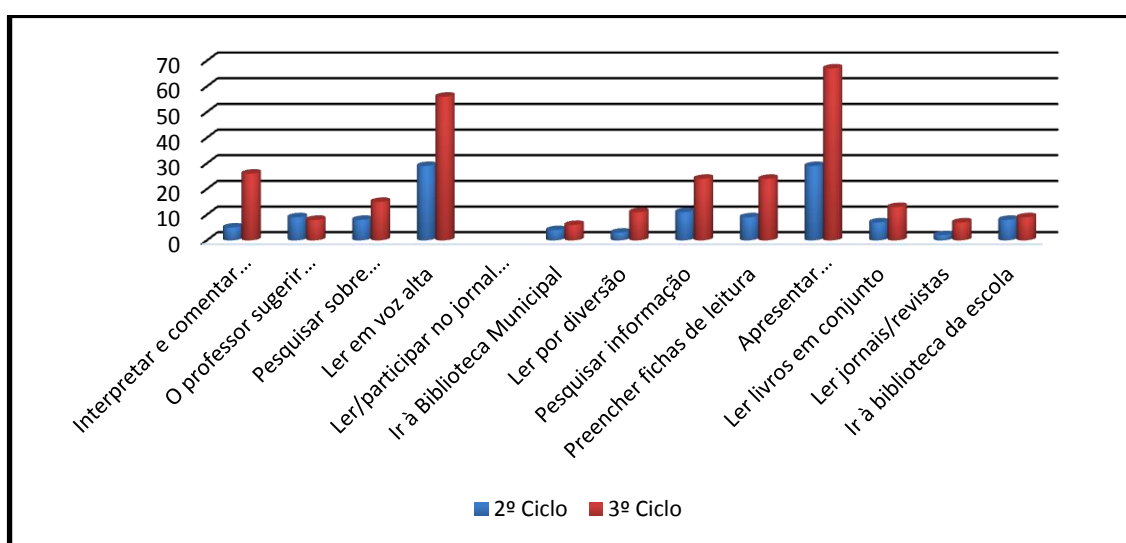


Gráfico 17 - Atividades de leitura praticadas com mais frequência nas aulas

Ainda no âmbito da investigação sobre as concepções dos alunos, no que se refere à existência de uma relação/interligação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar, solicitámos a opinião dos mesmos sobre este assunto. Concluímos que a maioria dos participantes (65%) considera que existe uma relação positiva entre estes dois conceitos, sendo essa percentagem maior no 2º ciclo do que no 3º ciclo, 74 % (35) e 64% (35), respetivamente (cf. gráfico nº 18). Ainda assim, 33% (50) do total da amostra não vê relação entre os hábitos de leitura e a melhoria do desempenho escolar, concepção mais visível no 3º ciclo (36%) do que no 2º ciclo (26%). Os dados obtidos sugerem que a maior parte dos alunos acredita na existência de uma correlação positiva entre a prática da leitura e desempenho/sucesso escolar, correlação esta estabelecida também já por vários autores - indicamos, a título de exemplo, Cullinan (2000), Veiga (2000: 3) ou Martins e Sá (2008).

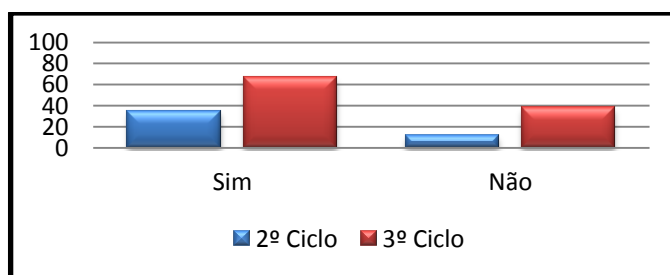


Gráfico 18 - Conceção dos alunos sobre a existência de relação entre leitura e aprendizagem

Na sequência da pergunta anterior, foi também questionado aos participantes em que **disciplinas consideravam existir relação entre a prática da leitura e a melhoria da aprendizagem/sucesso escolar**. Do total da amostra, 51% (78) foi unanime ao selecionar a disciplina de Língua Portuguesa, sendo 66% (31) do 2º ciclo e 45% (47) do 3º ciclo. São ainda referidas outras disciplinas (cf. gráfico nº 19), com percentagens muito inferiores. Realçamos que apenas 6% (3) dos alunos do 2º ciclo e 11% (12) do 3º ciclo indicou a existência desta correlação em todas as disciplinas, o que nos sugere que a maior parte dos alunos, de ambos os ciclos, ainda não tem consciência da importância e da necessidade da leitura no seu processo de aprendizagem.

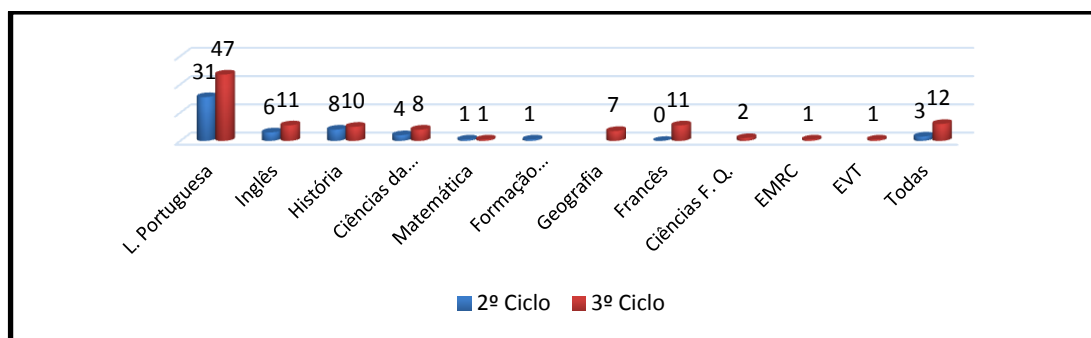


Gráfico 19 - Disciplinas em que os alunos consideram existir relação entre leitura e aprendizagem

(vi) O papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura

Neste estudo pretendemos também compreender qual o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura dos alunos inquiridos. Quisemos, por isso, saber os **níveis de frequência da biblioteca**, por parte dos mesmos. Analisando o quadro seguinte, constatamos que a maior parte dos alunos do 2º ciclo, 38% (18), frequentou a biblioteca durante o último mês anterior à aplicação do questionário *5 ou mais vezes*, 32% (15) *1 ou 2 vezes* e 29% (14) deslocou-se à biblioteca *3 ou 4 vezes*. Nenhum aluno refere que *nunca* foi à biblioteca. No 3º ciclo, e durante o mesmo período de tempo, a maioria dos inquiridos, 45% (47), refere ter frequentado este espaço *1 ou 2 vezes*, 25% (26) *3 ou 4 vezes*, 14% (15) *5 vezes ou mais* e 16% (17) refere que não frequentou a biblioteca *vez nenhuma*. Parece, assim, existir um afastamento da biblioteca relacionado com a progressão no nível de ensino, afigurando-se, de certa forma, algum paralelismo com a frequência da leitura.

	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Nenhuma	---	16% (17)	16% (17)
1-2 Vezes	32% (15)	45% (47)	41% (62)
3-4 Vezes	29% (14)	25% (26)	26% (40)
5 ou mais vezes	38% (18)	14% (15)	22% (33)

Quadro 16 - Frequência da biblioteca da escola durante o mês anterior à implementação do questionário

Questionámos ainda os alunos sobre as **atividades que os mesmos realizam quando se deslocam à biblioteca**, e os resultados podem ser observados no gráfico nº 20: no 2º ciclo, as atividades mais frequentes são: *ocupar o tempo* (64%), *requisitar livros* (62%), *consultar livros sobre matérias* (55%), *aceder à internet* (36%) e *preparar/fazer*

trabalhos (34%). Entre as menos frequentes registam-se: *acompanhar o professor numa atividade* (9%) e *ler jornais e/ou revistas* (2%). No 3º ciclo, observamos que as primeiras duas atividades assinaladas coincidem com as indicadas pelos alunos do 2º ciclo: *ocupar o tempo* (47%) e *requisitar livros* (36%). Estes alunos indicaram ainda: *preparar/fazer trabalhos* (34%), *consultar livros sobre matérias* (28%) e *aceder à internet* (22%). Tal como no 2º ciclo, *acompanhar o professor numa atividade na biblioteca* (11%) e *ler revistas e/ou jornais* (5%) são as atividades menos praticadas pelos alunos do 3º ciclo, no espaço da biblioteca.

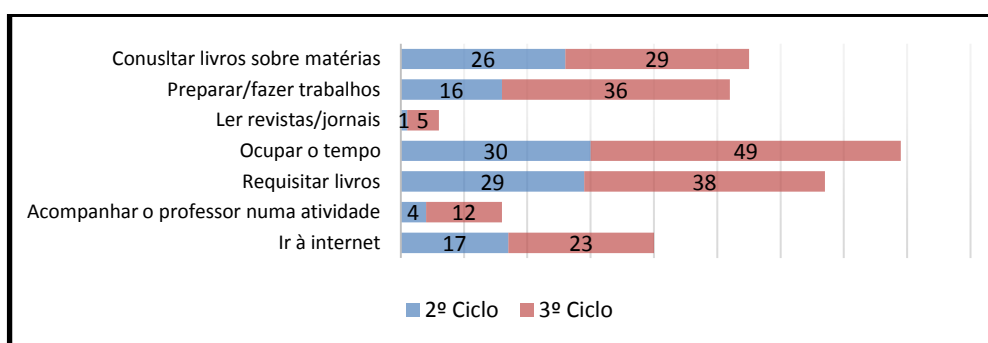


Gráfico 20 - Frequência das atividades que os alunos realizam na biblioteca da escola

No sentido de perceber como aumentar a frequência da biblioteca da escola, questionámos os alunos participantes no estudo sobre as **atividades que consideram mais atrativas para dinamizar a biblioteca da escola**. Verificamos que as opiniões divergem (cf. gráfico nº 21) entre os ciclos estudados, possivelmente devido à diferença de idades dos alunos. Observemos então, por ordem de importância, as atividades que os alunos do 2º ciclo indicam: 72% (34) elege *dinamizar clubes de leitura*; 68% (32) *promover atividades com livros e/ou autores*; 60% (28) *participar em atividades como concursos ou projetos*; 55% (26) *aprender a pesquisar informação*; 45% (21) *participar em atividades de leitura utilizando as tecnologias de informação e comunicação*. As atividades indicadas pelo 3º ciclo indiciam outros interesses: 74% (78) *prefere participar em atividades de leitura utilizando as tecnologias de informação e comunicação*; 67% (70) *participar em atividades como concursos ou projetos*; 65% (68) *aprender a pesquisar informação*; 54% (47) *promover atividades com livros e/ou autores*; 34% (36) *dinamizar clubes de leitura*. A opção *outros* foi referida por 3 alunos (3%), tendo estes indicado: *realizar jogos*, *criar um clube de teatro* e, ainda, *nada*.

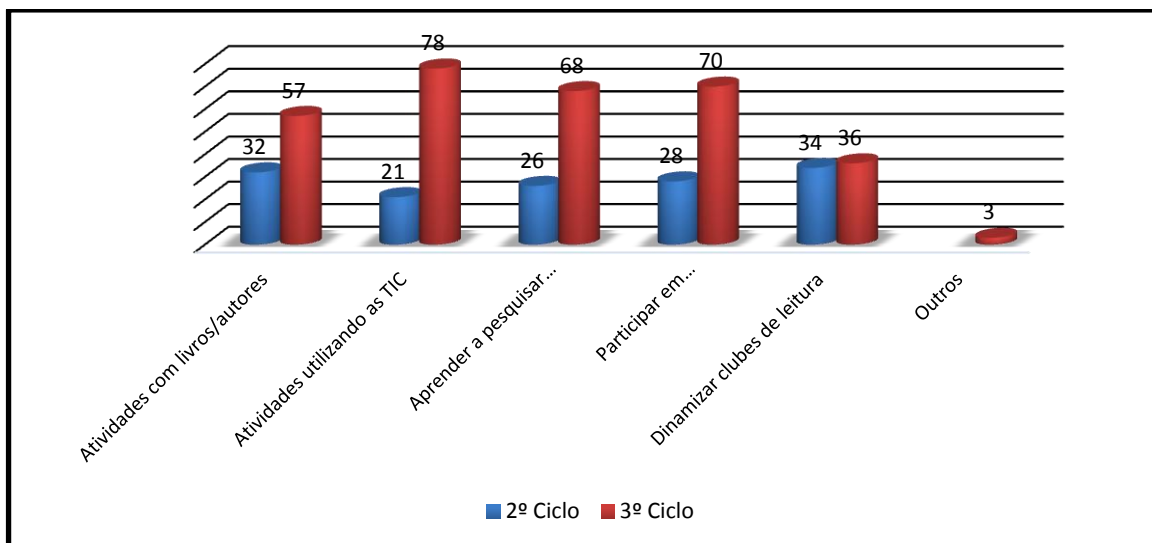


Gráfico 21 - Atividades que os alunos consideram atrativas para dinamizar na biblioteca da escola

6.2. Os professores e a leitura

Esta secção está organizada em cinco subsecções: (i) Caracterização da amostra; (ii) Hábitos de leitura dos professores dos 2º e 3º ciclos; (iii) Concepções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre a leitura; (iv) Perspetivas dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (v) Concepções dos professores dos 2º e 3º ciclos sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

(i) Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é constituída por 25 professores, 9 do 2º ciclo e 16 do 3º ciclo, distribuídos pelos diferentes grupos disciplinares, conforme o grupo de recrutamento a que cada um pertence e que os habilita a lecionar as disciplinas curriculares dos referidos ciclos (cf. quadro nº 17). Refira-se ainda que, do corpo docente existente na escola onde foi efetuado o estudo, 5 docentes, 1 do 2º ciclo e os restantes do 3º ciclo, não responderam ao questionário.

Grupo	200	210	220	230	240	260	290	300	320	330	400	420	500	510	520	250	620	Amostra
Disciplinares																		
2º Ciclo	2		1	2	2	1	1											9
3º Ciclo								1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	16
Total																		25

Quadro 17 - Grupo disciplinar dos professores participantes

Disciplinas que lecionam:	2º Ciclo	3º Ciclo
Português	1	3
Inglês	1	2
Francês		1
Matemática	1	2
Ciências da Natureza	1	
Ciências Naturais		2
Ciências Físico-químicas		2
História e Geografia de Portugal	1	
História		1
Geografia		2
Educação Moral Religiosa e Católica	1	1
Educação Visual e Tecnológica	2	
Educação Visual		
Educação Tecnológica		
Educação Musical		
Educação Física	1	1
Formação Cívica		
Cidadania		2

Quadro 18 - Disciplinas que os professores lecionam

Os participantes são maioritariamente do sexo feminino (17) e 8 são do sexo masculino. Observando o gráfico nº 22, concluímos que a amostra é jovem, uma vez que mais de metade dos respondentes se encontra na faixa etária entre os 25 e os 35 anos, 3 do 2º ciclo e 10 do 3º ciclo; na faixa etária entre os 36 e 45 anos existem 10 docentes, sendo 5 do 2º ciclo e 5 do 3º ciclo. Apenas 2 inquiridos tem entre 46 e 55 anos e acima dessa faixa etária não existe nenhum respondente.

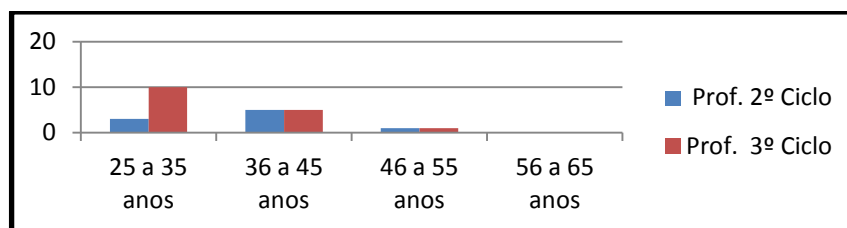


Gráfico 22 - Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária

Quanto às **atividades preferidas** dos docentes respondentes, verificamos, através do quadro seguinte, que *ver televisão* é a atividade *diária* mais praticada em ambos os ciclos (21), seguindo-se *ouvir música* (17). No 2º ciclo, 4 inquiridos referem ainda, como prática diária, *ler revistas e jornais* e *fazer desporto* e 3 indicam que *accedem às redes sociais* diariamente. Jogar *jogos eletrónicos* é a atividade diária menos praticada pelos professores de ambos os ciclos: 4 do 2º ciclo e 1 do 3º ciclo. Ainda no 3º ciclo, 8 respondentes assinalam que *accedem às redes sociais todos os dias*, 5 *leem revistas e jornais* e 4 *praticam desporto* diariamente.

Relativamente à leitura, objeto do nosso estudo, verificamos que no 2º ciclo, 4 inquiridos afirmam que *leem diariamente* e 5 fazem-no *1 ou 2 vezes por semana*, pelo que, inferimos que esta, embora não seja a atividade preferida dos mesmos, está muito presente, possivelmente, também, pela inerência da profissão. Quanto à *leitura de revistas e jornais*, 4 docentes referem que o fazem *diariamente* ou *1 ou 2 vezes por semana* e 1 indica que *raramente* pratica esta atividade. No que se refere ao 3º ciclo, 8 respondentes referem que *leem diariamente* e 4 mencionam que o fazem *1 ou 2 vezes por semana*, tantos como aqueles que praticam a leitura *1 ou 2 vezes por mês*. Embora possamos deduzir que a leitura é uma atividade constante entre estes inquiridos, a sua frequência parece ser algo inconstante. Este facto é mais visível se observarmos os dados relativos à *leitura de revistas e jornais*: 5 inquiridos leem estes suportes de leitura *diariamente*, 6 leem *1 ou 2 vezes por semana*, 4 fazem-no *raramente* e 1 *nunca* lê estes suportes.

	Nunca		Raramente		1 ou 2 vezes por mês		1 ou 2 vezes por semana		Diariamente	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Ver T.V				1			3		6	15

Ouvir música		1	2		2	2	1	6	11
Ler livros					4	5	4	4	8
Ler revistas e jornais	1	1	4	7		4	6	4	5
Jogar jogos eletrônicos	3	6	14	8	4	1	1	4	1
Ir às redes sociais	1	1	5	1	1	2	1	3	8
Fazer desporto	2	1	2	1	3	2	6	4	4

Quadro 19 - Frequência com que os professores realizam as atividades preferidas

(ii) Hábitos de leitura dos professores do 2º e 3º ciclos

Inquiridos sobre o **gosto pela leitura**, verificamos, de acordo com o quadro seguinte, que a maioria dos respondentes (13) *gosta muito* de ler, sendo 5 do 2º ciclo e 8 do 3º ciclo, e 10 inquiridos indicam que *gostam* de praticar a leitura, 3 do 2º ciclo e 7 do 3º ciclo. Observamos também que 2 inquiridos afirmam que *gostam pouco* de ler, sendo 1 do 2º ciclo e 1 do 3º ciclo.

	Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
Professores do 2º Ciclo	---	1	3	5
Professores do 3º Ciclo	---	1	7	8
Total	---	2	10	13

Quadro 20 - Gosto dos professores pela leitura

Relativamente aos **motivos que os inquiridos apontam para não gostarem ou gostarem pouco de ler**, podemos constatar, através do quadro nº 21, que em ambos os ciclos são apresentadas as mesmas razões, ainda que numa hierarquia um pouco diferente: no 2º ciclo aponta-se *a falta de tempo*, a *preferência por outras atividades* e a *falta de hábito* de leitura como explicação; no 3º ciclo indica-se *a falta de tempo*, *a falta de hábito* e a *preferência por outras atividades* como motivos para explicar a pouca motivação para praticar aquela atividade.

	2º Ciclo			3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
É uma atividade aborrecida	-	-	-	-	-	-
Falta de hábito	-	-	1	-	1	-
Tem dificuldade em compreender o que lê	-	-	-	-	-	-
Nunca encontrou um livro de que gostasse	-	-	-	-	-	-
Falta de tempo	1	-	-	1	-	-
Gosta mais de fazer outras coisas	-	1	-	-	-	1
Outros motivos	-	-	-	-	-	-

Quadro 21 - Motivos pelos quais os professores gostam pouco ou não gostam nada de ler

Quanto aos que **gostam de ler ou gostam muito** de o fazer, observamos, pelo quadro nº 22, que os motivos são semelhantes, quando comparamos ambos os ciclos: hierarquicamente, os inquiridos do 2º ciclo indicam o *prazer da leitura* (4), *a utilidade da leitura como ferramenta para a vida* (5) e *a exigência da profissão* (4) como motivos para praticarem a leitura. No 3º ciclo, o *prazer da leitura* (8), *o aumento dos conhecimentos* (5) e *a exigência da profissão* (6) são as razões que os inquiridos mais mencionam. Verificamos que, apesar de expressarem o gosto pela leitura, 10 respondentes associam a leitura à exigência do trabalho.

	Prof. 2º Ciclo			Prof. 3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
Para compreender melhor o mundo	-	1	-	1	4	-
Para se exprimir e escrever melhor	-	-	-	-	1	-
A leitura dá prazer	4	1	-	8	-	3
Exigência do trabalho	-	1	4	3	-	6
É uma ferramenta para a vida	1	5	-	2	3	3
Ocupar os tempos livres	1	-	1	-	2	2
Aprender coisas novas	2	-	3	1	5	1
Os colegas dão sugestões	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-

Quadro 22 - Motivos pelos quais os professores gostam de ler

No que se refere ao **tempo despendido, semanalmente, na leitura e na internet**, atendendo ao gráfico nº 23, observamos que a maioria dos docentes do 2º ciclo dedica *mais de 3 horas* semanais, tanto à leitura como à internet, 5 e 6 inquiridos, respetivamente. Constatamos ainda, que são mais aqueles que dedicam *1 ou 2 horas semanais à leitura* (4) do que à *internet* (2) e apenas 1 inquirido dedica *meia hora ou menos*, por semana, à *internet*. Quanto ao 3º ciclo, verificamos que a maioria dos docentes (10) despende *1 ou 2 horas por semana à leitura* e 5 dedicam *mais de 3 horas* a esta atividade. Apenas 1

respondente afirma consagrar *meia hora ou menos*, semanalmente, à *leitura*. No que se refere à utilização da *internet*, os dados mostram que metade dos inquiridos (8) gasta *mais de 3 horas* nesta atividade e 6 despendem *1 a 2 horas, por semana*. Apenas 2 professores afirmam dedicar *meia hora ou menos* à *internet*. Perante estes dados, inferimos que os docentes de ambos os ciclos despendem mais tempo na internet, ainda que a leitura também lhes ocupe bastante tempo. Tal como acontece como os alunos e, provavelmente, por diferentes motivos, a utilização das novas tecnologias parece ocupar cada vez mais espaço, também entre os docentes.

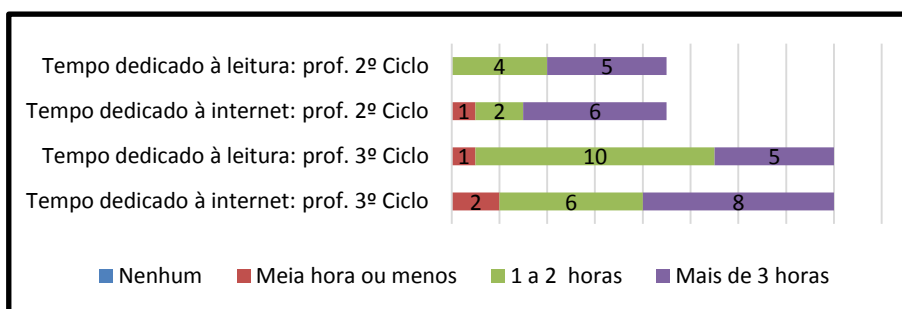


Gráfico 23 - Tempo despendido pelos professores, semanalmente, na leitura e na internet

Quanto aos **conteúdos mais procurados pelos professores inquiridos na internet**, verificamos, pelo gráfico seguinte, que a *pesquisa de assuntos* é a atividade mais realizada pelos inquiridos do 2º ciclo (4) e do 3º ciclo (7), o que pode estar associado às necessidades intrínsecas da profissão. *Ler jornais/revistas* é apontado por 2 inquiridos e 1 refere ver *blogues*, aceder às *redes sociais* e *outros* conteúdos. Quanto ao 3º ciclo, 7 respondentes referem as *redes sociais*, 3 mencionam os *jornais/revistas* e 1 opta pelos *blogues* e *outros* conteúdos. Refira-se que fazer *download* de livros não foi indicado por nenhum dos inquiridos.

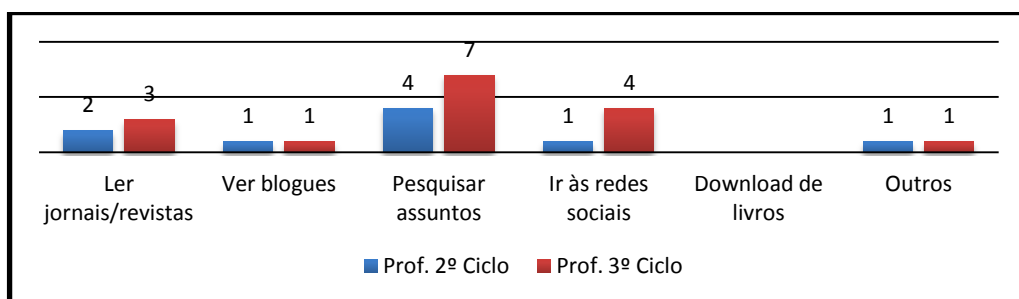


Gráfico 24 - Conteúdos preferidos na internet pelos professores

Relativamente à **quantidade, aproximada, de livros que os docentes possuem** em casa, analisando o gráfico nº 25, percebemos que a maioria afirma ter *mais de 100 livros*, sendo 3 do 2º ciclo e 7 do 3º ciclo. No 2º ciclo, 2 inquiridos têm *entre 50 a 100* livros e o mesmo número possui ainda *entre 21 a 50* livros ou não sabe a quantidade de livros que detém. No 3º ciclo, 4 respondentes indicam possuir *entre 50 a 100* livros e 3 têm *entre 21 a 50*. Refira-se que 2 professores afirmam ter, apenas, *até 20 livros*. Concluimos que a maior parte dos inquiridos possui livros em casa, o que se coaduna com o gosto pela leitura que a maioria expressa.

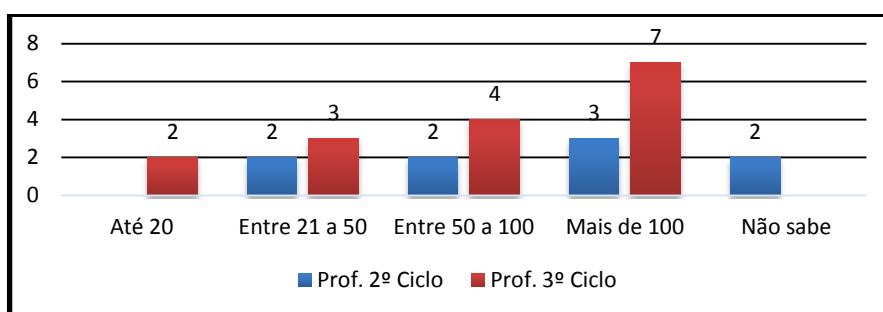


Gráfico 25 - Número de livros que os professores têm em casa

Ao examinarmos o gráfico nº 26, relativo à **quantidade, aproximada, de livros que os inquiridos compram** anualmente, constatamos que a maioria compra *entre 1 a 5 livros*, sendo 6 do 2º ciclo e 8 do 3º ciclo; 2 docentes do 2º ciclo e 5 do 3º ciclo dizem comprar *entre 6 a 12 livros*; apenas 1 dos docentes do 2º ciclo e 3 do 3º ciclo afirmam comprar *mais de 12 livros* por ano. Inferimos que, apesar de expressarem o seu gosto pela leitura, a maioria dos inquiridos, por motivos que teria sido interessante conhecer, investe pouco na compra de livros, predominando os *pequenos compradores*, dados igualmente aferidos no estudo de Santos *et al* (2007).

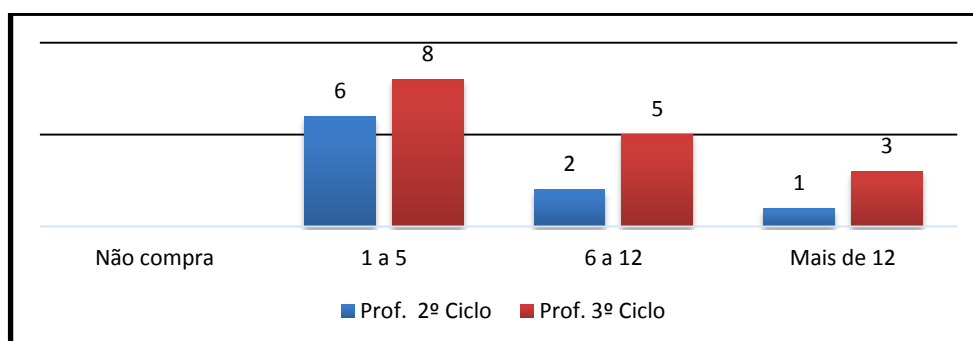


Gráfico 26 - Número de livros comprados anualmente pelos professores

Observando o gráfico seguinte, concluímos que, em ambos os ciclos, existe uma clara preferência pelos mesmos **suportes de leitura**, apesar de se verificar alguma diferenciação nas respostas. A maioria dos inquiridos de ambos os ciclos (18) elege a *internet*, os *livros* (16) e os *livros técnicos* (14) como os três tipos de leituras mais frequentes. Observamos ainda que 9 inquiridos indicam os *jornais diários*, 7 selecionam as *revistas específicas* e 6 indicam as *revistas de informação geral*. As leituras que menos agradam aos respondentes são os *jornais desportivos* (3) e as *revistas da vida social* (1). Refira-se que nenhum dos inquiridos mencionou as *revistas de informação televisiva*. Podemos depreender que a preferência dos suportes de leitura mencionados pelos inquiridos está, mais uma vez, intimamente ligada ao desempenho da sua profissão, sobretudo no que se refere aos livros técnicos.

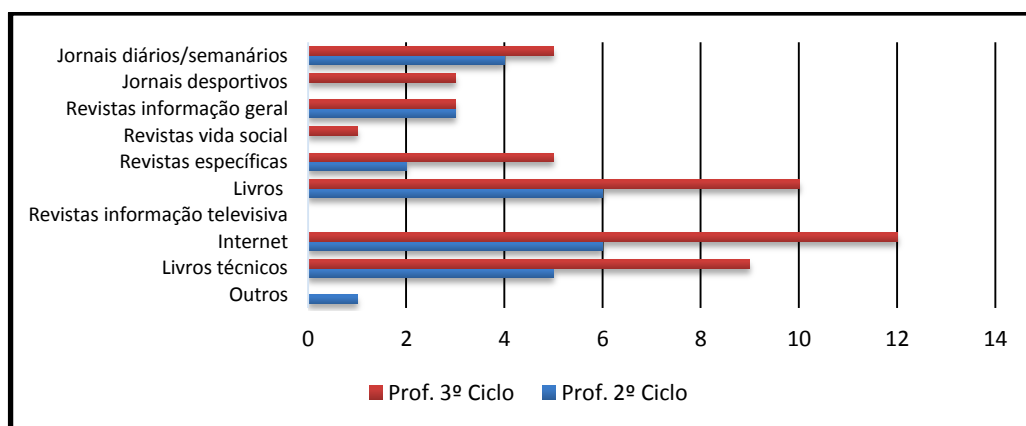


Gráfico 27 - Distribuição dos 3 tipos de leitura mais selecionados, quanto ao suporte

Relativamente aos **géneros de livros mais lidos pelos docentes**, atendendo no quadro nº 6.22, verificamos que 5 dos inquiridos do 2º ciclo indicam tanto os *livros técnicos/de estudo* como os *policiais* e 4 referem os *romances e contos* e os livros relacionados com *biografias/diários/históricos* como géneros preferidos. Os restantes géneros literários surgem como menos lidos: a *aventura*, a *banda desenhada*, os livros sobre *viagens/explorações/reportagens* (2), a *poesia* (1) e a *ficção científica* (1). O *teatro* e os *livros informativos* não foram mencionados por nenhum dos docentes. Quanto ao 3º ciclo, observamos que existe algum paralelismo nas escolhas: 8 selecionam os *livros técnicos/de estudo* e os livros que se referem a *biografias/diários/históricos*; os *romances e contos* e os *policiais* são mencionados por 7 inquiridos; os livros sobre *viagens/explorações/reportagens* por 6 respondentes; os *livros informativos* são opção para

5 docentes. Verificamos que, apenas, 2 dos respondentes assinalam a *aventura* e a *banda desenhada* e 1 assinala o *teatro*, a *ficção científica* e os livros de *terror*. De referir que nenhum dos inquiridos assinalou a *poesia* como género preferido de leitura. Conclui-se, portanto, que os docentes inquiridos dirigem a sua preferência de leitura para o contexto profissional e de estudo, em detrimento da leitura de lazer, provavelmente por exigência da profissão. Revendo os dados relativos aos alunos sobre esta questão (gráfico nº 6.7), inferimos que os gostos e preferências dos professores, no que diz respeito à leitura, não parecem influenciar os gostos e preferências dos alunos nessa questão.

Quanto aos **livros que têm em casa**, observamos que os docentes do 2º ciclo mostram uma clara preferências pela *aventura*, *romances e contos*, *livros informativos* e *livros técnicos/de estudo* (8). Seguem-se os *policiais*, *biografias/diários/históricos* e a *poesia* (7) e a *banda desenhada*, o *teatro* e os livros sobre *viagens/explorações/reportagens* (5). Os livros menos presentes em casa destes docentes são a *ficção científica* (2) e os livros de *terror*, género que não foi apontado por nenhum respondente. Analisado o quadro nº 23, e no que se refere aos docentes do 3º ciclo, encontramos algum paralelismo com os géneros mais seleccionados pelos docentes do 2º ciclo: *romances e contos* e *livros técnicos/de estudo* (13), *livros informativos* (11) e *aventura* e *viagens/explorações/reportagens* (10) são aqueles que mais existem em casa dos docentes. Mais uma vez, e certamente por indissociabilidade da profissão, os livros *técnicos/de estudo* são o género de livros que os docentes mais possuem. Os outros géneros preferidos dos docentes do 3º ciclo são: os *policiais* (9), *as biografias/diários/históricos* (8), a *poesia* (7), o *teatro* (6) e a *banda desenhada* (5). Verificamos que o género que os docentes menos possuem é, à semelhança dos inquiridos do 2º ciclo, o *terror*. Desta análise, inferimos que apesar de terem em casa diferentes géneros de livros, as suas preferências concentram-se apenas em alguns deles, como explicitámos anteriormente.

	Leituras preferidas		Têm em casa	
	Prof. 2º Ciclo	Prof. 3º Ciclo	Prof. 2º Ciclo	Prof. 3º Ciclo
Aventura	2	2	8	10
Romances e Contos	4	7	8	13
Teatro	---	1	5	6
Policiais	5	7	7	9
Biografias/Diários/Históricos	4	8	7	8
Poesia	1	---	7	7
Banda Desenhada	2	2	5	5
Viagens/Explorações/Reportagens	2	6	5	10
Ficção Científica	1	1	2	5
Livros informativos	---	5	8	11
Livros técnicos/estudo	5	8	8	13
Terror	---	1	---	1
Outros	1	---	3	1

Quadro 23 - Género de livros mais lidos pelos professores e que têm em casa

Examinando a **quantidade de leitura realizada pelos docentes** ao longo de um ano (gráfico nº 6.28), observamos que existem algumas diferenças entre os inquiridos dos dois ciclos de ensino estudados. No 2º ciclo, a maioria dos inquiridos (5) lê *1 a 3 livros*, 3 leem entre *4 a 10 livros* e apenas 1 afirma ler *mais de 10 livros*, anualmente. Já no 3º ciclo, verificamos que a maioria dos inquiridos (9) diz ler *entre 4 a 10*, 4 leem *entre 1 e 3 livros* e 3 respondentes, número ligeiramente superior ao do 2º ciclo, leem *mais de 10 livros* ao longo de um ano. Deduzimos, pelos dados analisados, que apesar de a maioria dos inquiridos referir que gosta muito de ler, a maior parte lê menos de 10 livros por ano.

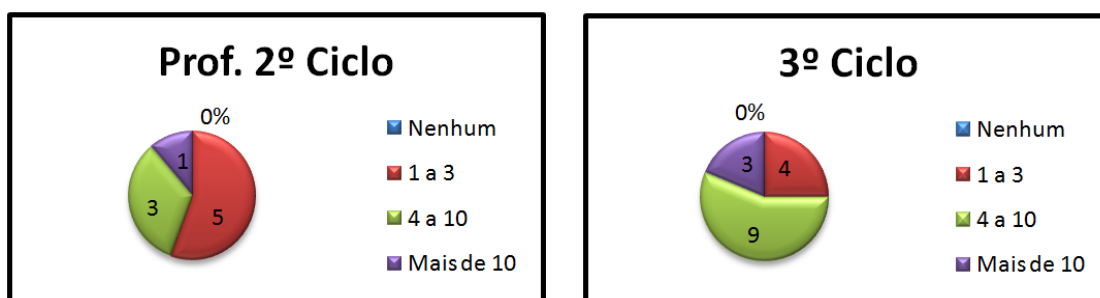


Gráfico 28 - Livros lidos, em média, durante um ano pelos professores

Indagando sobre a **quantidade de docentes que no momento da aplicação do questionário se encontrava a ler**, com base no quadro seguinte, verificamos que a maioria dos inquiridos regista uma resposta *afirmativa*, sendo 6 do 2º ciclo e 10 do 3º ciclo, enquanto 3 dos participantes do 2º ciclo e 6 do 3º ciclo indicam *não estar a ler* qualquer livro neste momento.

	Sim	Não
2º Ciclo	6	3
3º Ciclo	10	6
Total	16	9

Quadro 24 - Quantidade de professores que estão a ler no momento do questionário

No sentido de compreender a **frequência de leitura dos docentes** inquiridos verificamos, através dos dados apresentados no quadro nº 25, que em ambos os ciclos a maioria dos docentes considera que *não lê o suficiente, mas gostava de ler mais*, sendo 6 do 2º ciclo e 12 do 3º ciclo. Apenas 3 docentes do 2º ciclo e 4 do 3º ciclo mencionam que *leem o suficiente*. Nenhum docente, de qualquer dos ciclos, considerou a hipótese *de não ler o suficiente, mas não querer ler mais*.

	Lê o suficiente	Não, mas gostava de ler mais	Não, mas não quero ler mais
Professores 2º Ciclo	3	6	---
Professores 3º Ciclo	4	12	---

Quadro 25 - Frequência de leitura dos professores

(iii) Concepções dos professores sobre a leitura

Quanto às **concepções dos docentes sobre a leitura de género**, os dados do quadro a seguir representado mostram que entre os dois ciclos de ensino existem diferenças de opinião: no 2º ciclo, a maioria dos inquiridos (6) crê que *os rapazes leem tanto como as raparigas* e 3 inquiridos apontam *as raparigas* como o género que lê mais. Já no 3º ciclo, a maioria dos docentes (12) julga que são *as raparigas* que leem mais e 4 respondentes consideram que ambos os géneros, *rapazes e raparigas*, leem o mesmo. Nenhum dos docentes inquiridos considerou os *rapazes* como o género que mais lê.

Estes resultados são consonantes com os obtidos a partir dos questionários aplicados aos alunos e com estudos já referidos anteriormente por nós (por exemplo, Lajes *et al*, 2007).

	Rapazes	Raparigas	Tanto os rapazes como as raparigas
Professores 2º Ciclo	---	3	6
Professores 3º Ciclo	---	12	4
Total		15	10

Quadro 26 - Conceções dos professores sobre quem lê mais, em função do género

No intuito de percebermos que **palavras/sentimentos os docentes associam à leitura**, analisando o gráfico nº 29, verificamos que a totalidade dos docentes de ambos os ciclos associa a leitura, primeiramente, ao *conhecimento* e à *aprendizagem*. Os docentes do 2º ciclo associam, ainda, a leitura ao *prazer* (7), à *utilidade* (3) e à *diversão* (3). As mesmas escolhas foram feitas pelos docentes do 3º ciclo: 12 apontam o *prazer*, 10 a *utilidade* e 5 a *diversão* como as palavras/sentimentos que conotam com a leitura. Refira-se que as palavras com uma conotação mais negativa, nomeadamente, *aborrecimento*, *obrigação*, *esforço* e *inutilidade* não foram apontadas por nenhum docente.

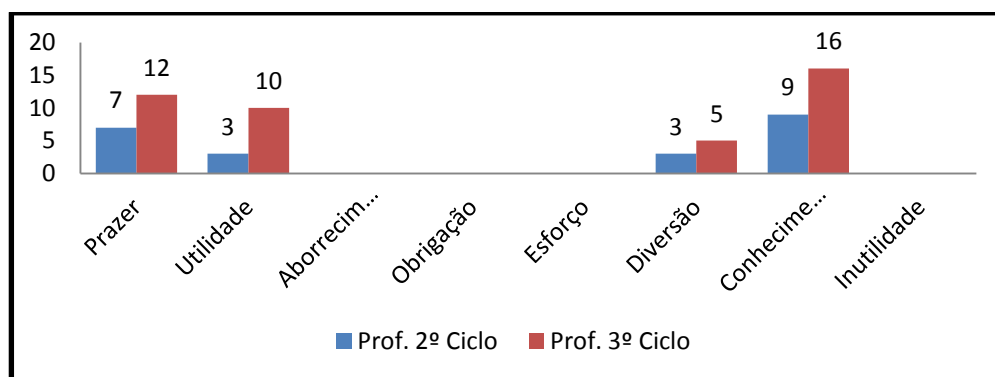


Gráfico 29 - Palavras/sentimentos que os professores associam à leitura

Considerámos pertinente, neste estudo, auscultar os docentes acerca das suas **conceções sobre a leitura**. No quadro nº 27, verificamos que a maioria dos respondentes, 8 do 2º ciclo e 15 do 3º ciclo, considera que a leitura é *Uma atividade interativa, em que o leitor reconstrói o significado do texto, mobiliza informação e constrói conhecimento*, o que parece traduzir a convicção dos docentes sobre a negociação que pressupõe a leitura, sustentada por Sim-Sim (2006). Refira-se, ainda, que o mesmo número de docentes do 2º ciclo (8) assinala, igualmente, como primeira opção a afirmação que identifica a leitura

como *Compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento*, segunda opção também mais assinalada por 10 docentes do 3º ciclo. A afirmação que indica a leitura como o ato de *Identificar e descodificar símbolos gráficos* foi indicada por 2 dos docentes do 3º ciclo, não sendo considerada por nenhum dos docentes do 2º ciclo, o que sugere uma concepção mais tradicional da leitura (Morales, 2000). Relativamente à opção que expõe a leitura como “*Uma habilidade mecânica, determinada pela fluência, ritmo e entoação*”, não foi assinalada por nenhum dos docentes participantes neste estudo.

	Professores 2 Ciclo	Professores 3 Ciclo
Identificar e descodificar símbolos gráficos.	---	2
Estabelecer relações entre a informação pré-existente e os materiais lidos.	2	5
Uma atividade interativa, em que o leitor reconstrói o significado do texto, mobiliza informação e constrói conhecimento.	8	15
Uma habilidade mecânica, determinada pela fluência, ritmo e entoação.	---	---
Compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento	8	10

Quadro 27 - Concepções dos professores sobre a leitura

Quanto às **concepções dos professores sobre o que é ser bom leitor**, verificamos que os participantes são praticamente unânimes ao considerarem que um bom leitor é aquele que *compreende o que lê*, 9 do 2º ciclo e 15 do 3º ciclo. Apenas 1 dos docentes do 3º ciclo associa o conceito de bom leitor à capacidade de *ler diferentes suportes de leitura*.

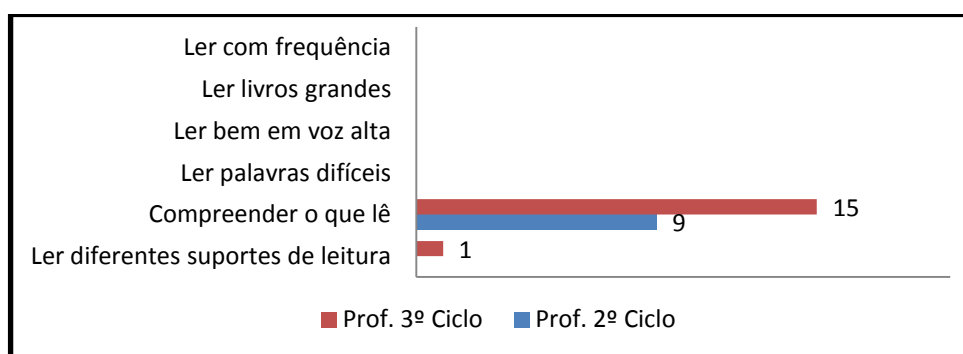


Gráfico 30 - Concepções dos professores sobre o que é ser bom leitor

Ao analisarmos as **concepções dos professores sobre os hábitos de leitura dos alunos**, gráfico nº 31, observamos que estas são, francamente negativas, uma vez que a maioria dos participantes (22) entende que aqueles são *insuficientes* ou *muito insuficientes*. Apenas 2 dos professores, e somente do 2º ciclo, consideram que os hábitos de leitura dos

alunos são *suficientes* e apenas 1 do 3º ciclo os considera *bons*. Nenhum professor, de qualquer dos ciclos, afirmou que os hábitos de leitura dos alunos são *muito bons*.

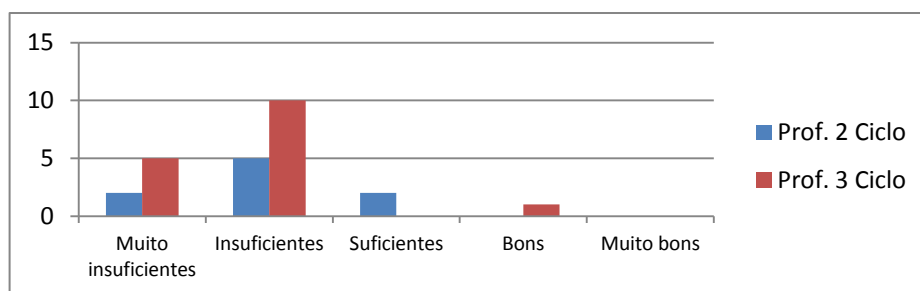


Gráfico 31 - Conceções dos professores sobre os hábitos de leitura dos alunos

Procurámos saber se os professores **consideram que os alunos leem mais atualmente** ou se, pelo contrário, o faziam com mais frequência antigamente. Da análise dos dados, concluímos que a maior parte dos professores (19) são de opinião que, antigamente, os jovens liam mais do que leem agora. Apenas 6 inquiridos afirmam que, atualmente, os jovens praticam mais a leitura, apontando como causas o facto de *haver mais livros para ler*, *ser mais fácil arranjar materiais para ler*, *as novas tecnologias despertarem mais para a leitura* e *a escola promover mais a leitura*. A opção que refere que *os livros são mais atraentes* foi apenas apontada por 1 dos professores do 3º ciclo, e o indicador que menciona que *a família incentiva mais a leitura* foi mencionado, também, apenas por 1 dos professores do 2º ciclo.

	Professores 2º Ciclo	Professores 3º Ciclo
	2	4
Há mais livros para ler	2	3
É mais fácil arranjar materiais para ler	1	3
Os livros são mais atraentes	---	1
A família incentiva mais a leitura	1	---
A escola promove mais a leitura	1	2
As novas tecnologias despertam mais para a leitura	1	3
Outro motivo	-----	---

Quadro 28 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem mais do que antigamente

Ao analisarmos o quadro seguinte, que traduz as razões apontadas pelos professores que defendem que os alunos **liam mais antigamente**, observamos que as respostas são, praticamente, coincidentes em ambos os ciclos, tendo os inquiridos apontado como principais razões para esta situação: a *falta de hábitos de leitura* dos alunos e o facto de estes *optarem por outros interesses* (19), *a família não incentivar a leitura* (11) e o facto

de os *livros serem caros* (4). Apenas 1 professor do 2º ciclo aponta as opções *a escola não promove a leitura* e *a biblioteca da escola não fomenta a leitura*, opções que não foram mencionadas pelos professores do 3º ciclo. Por outro lado, a opção *dispõem de pouco tempo para ler* foi selecionada, apenas, por professores do 3º ciclo (2).

	Professores 2º Ciclo 7	Professores 3º Ciclo 75% (12)
Falta de hábitos de leitura	7	12
A família não incentiva a leitura	3	8
A escola não promove a leitura	1	---
A biblioteca da escola não fomenta a leitura	1	---
Optam por outros interesses	7	12
Dispõem de pouco tempo para ler	---	2
Os livros são caros	2	2
Outro motivo	---	---

Quadro 29 - Razões pelas quais os professores creem que os jovens leem menos do que antigamente

(iv) Perspetiva dos professores sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar

Quanto às **conceções dos professores sobre qual o ciclo de ensino que lê mais** verifica-se que, entre os professores do 2º ciclo, as opiniões estão divididas: 5 dos inquiridos consideram que os alunos do 3º ciclo *leem mais*, enquanto 4 creem que são os *alunos do 2º ciclo* quem mais pratica a leitura. Já os docentes do 3º ciclo apresentam uma posição mais clara, pois a maioria (10) refere que são *os alunos do 2º ciclo* que mais leem e apenas 6 referem que são *os alunos do 3º ciclo* quem mais pratica aquela atividade.

	Alunos do 2º Ciclo	Alunos do 3º Ciclo
Professores do 2º ciclo	4	5
Professores do 3º ciclo	10	6

Quadro 30 - Conceções dos professores sobre o ciclo de ensino que lê mais

Ao analisarmos o gráfico nº 32, sobre as **atividades de leitura que os professores mais praticam nas aulas**, verificamos que são três as atividades mais realizadas pelos professores de ambos os ciclos: *interpretar/comentar textos* (17), *pesquisar informação* (14) e *ler em voz alta* (12). Os professores do 2º ciclo referem, ainda, a prática de outras atividades: *pesquisar sobre obras/autores*, *preencher fichas de leitura* e *apresentar livros/autores à turma* (2). *Sugerir livros/leituras* e *ir à biblioteca da escola* foram opções

assinaladas apenas por 1 dos professores do referido ciclo. Um dos inquiridos assinalou ainda a opção *outro*, referindo *comentar problemas*. No que se refere ao 3º ciclo, são ainda indicadas as seguintes atividades: *apresentar livros/autores à turma* e *ler jornais/revistas* (3); *sugerir livros/leituras* e *pesquisar sobre obras/autores* (2) e *preencher fichas de leitura* (1).

Parece, portanto, existir um conjunto de atividades eleitas e praticadas pela maioria dos professores em detrimento de outras, que apenas são realizadas por alguns professores. Observamos ainda, tendo em conta o mesmo gráfico, que existem diversas atividades que não foram indicadas por nenhum dos respondentes de qualquer dos ciclos: *ler/participar no jornal da escola*, *ir à Biblioteca Municipal*, *ler por diversão* ou *ler livros em conjunto*.

À exceção da opção *apresentar livros/autores à turma*, os resultados obtidos coincidem com os dados fornecidos pelos alunos.

Detetamos que existe algum paralelismo entre os dados do nosso estudo e os resultados encontrados por Morales (2000): embora os docentes apresentem uma conceção ampla da leitura, baseada no interacionismo, as práticas que ocorrem, em contexto de sala de aula, não espelham essa conceção, i.e., a conceção sobre a leitura que muitos dos docentes apresentam pode ser ampla, contudo, as práticas de leitura que desenvolvem com os alunos são, marcadamente, tradicionais.

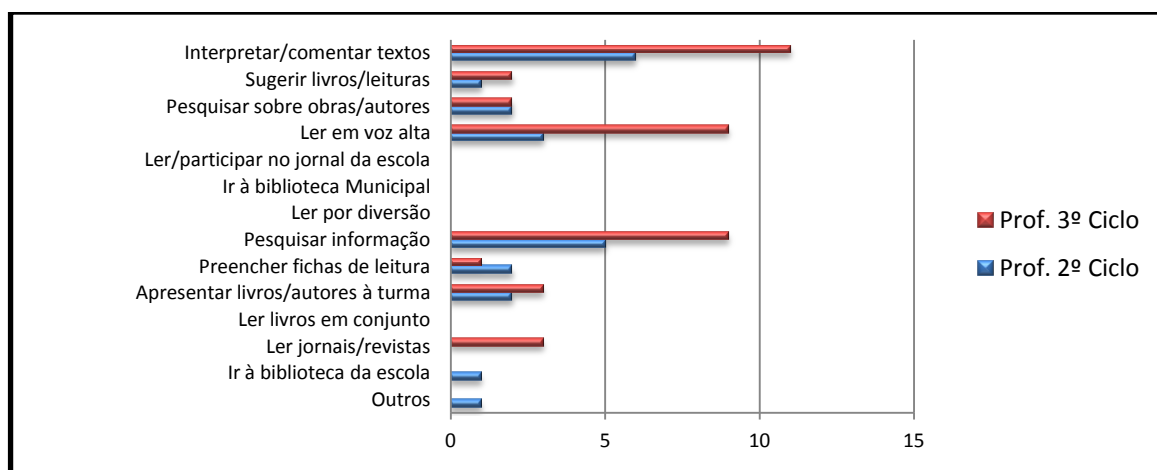


Gráfico 32 - Atividades de leitura que os professores mais praticam nas aulas

Quanto à **frequência de sugestões de leitura** que os professores fazem, analisando o quadro seguinte, percebemos que a maior parte dos respondentes afirma que *faz sugestões*

de leitura aos alunos, sendo 6 do 2º ciclo e 13 do 3º ciclo. Ainda assim, existem 3 professores do 2º ciclo e 3 do 3º ciclo que indicam que *não fazem* sugestões de leitura.

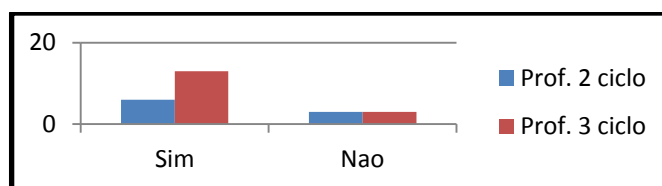


Gráfico 33 - Frequência de sugestões de leitura feitas pelos professores

Quanto às **leituras mais sugeridas pelos professores**, notamos que as escolhas são diferentes entre os professores dos dois ciclos participantes neste estudo. Analisando os dados referentes ao 2º ciclo, verificamos que as respostas se dispersam pelas várias opções apresentadas no questionário, sendo os livros de *aventuras* e de *terror* (8), a *banda desenhada* (7), os *livros informativos*, de *ficção científica* e *policiais* (6) os mais sugeridos. Segue-se depois a *poesia* (4), os livros relacionados com os *conteúdos dos currículos*, o *teatro* e os *romances e contos* (3) e, com menor expressão, as *biografias/diários/contos* e os livros sobre *viagens/explorações/reportagens* (2). Os *livros técnicos/estudo* são os menos recomendados por estes docentes. Um dos participantes indicou a opção *outro*, referindo *aplaudo as escolhas* dos alunos. No que se refere ao 3º ciclo, observamos que as leituras mais sugeridas pelos docentes são aquelas que estão diretamente relacionadas com *os conteúdos lecionados* (10) e os *livros técnicos/estudo* (6). São ainda indicados *os livros de aventura* e *os romances e contos* (4), *os livros informativos* (3) e os referentes a *biografias/diários/contos* (3). Apenas 1 dos docentes diz aconselhar a leitura de *policiais* e *teatro*. Se em estudos que referimos anteriormente, como por exemplo Castro e Sousa (1996), detetamos um decréscimo do interesse pela leitura, associado à progressão na escolaridade, os dados anteriormente apresentados parecem contribuir para essa situação, uma vez que as leituras sugeridas deixam de ser no âmbito da leitura por prazer (2º ciclo) para se relacionarem, sobretudo, com a leitura associada aos conteúdos escolares (3º ciclo).

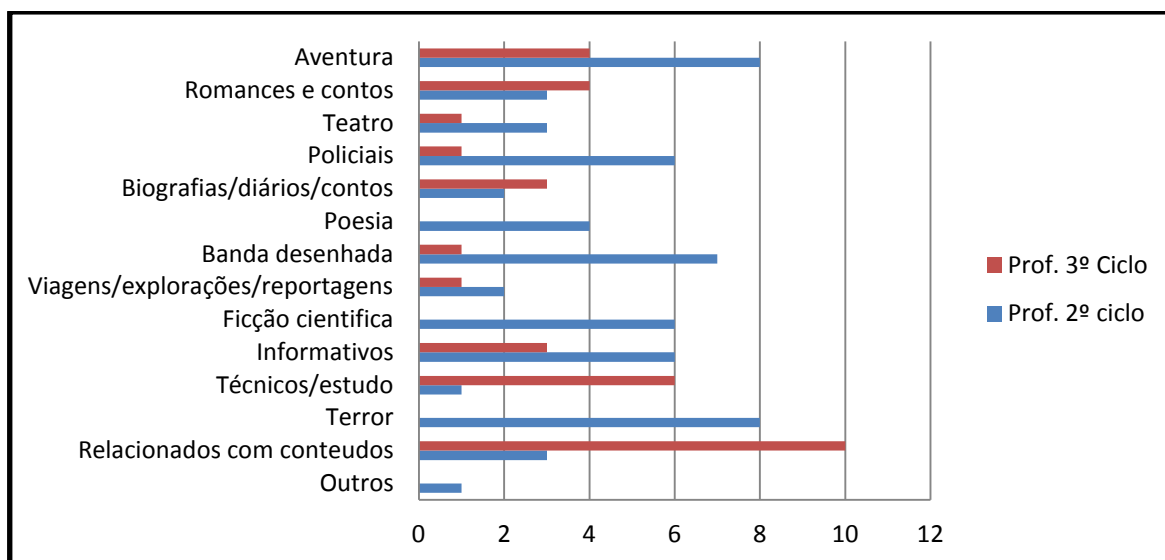


Gráfico 34 - Leituras mais sugeridas pelos professores

Relativamente às **concepções dos professores sobre a existência de uma relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar**, os dados apresentados são esclarecedores: a totalidade dos professores do 2º ciclo e a maioria dos professores do 3º ciclo (14) assinalaram *sim*, sugerindo, portanto, que existe uma relação positiva entre os dois fatores. Apenas 2 professores do 3º ciclo não parecem seguros desta conexão, tendo respondido que esta *talvez* exista.

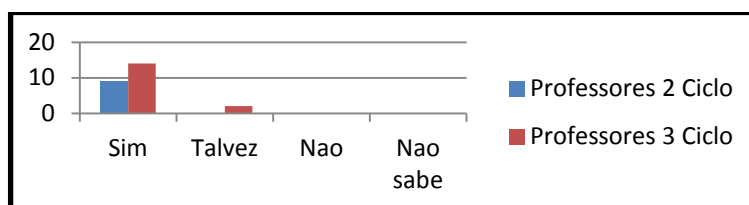


Gráfico 35 - Concepções dos professores sobre a relação entre leitura e desempenho/ sucesso escolar

(v) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura

No que se refere à **frequência da biblioteca da escola**, a maioria dos respondentes afirma que *frequenta* este espaço, sendo 5 do 2º ciclo e 12 do 3º ciclo, tendo 4 dos professores do 2º ciclo e 4 do 3º ciclo afirmado que *não frequentam* a biblioteca da escola.

	Prof. 2º ciclo	Prof. 3º ciclo	Total
Sim	5	12	17
Não	4	4	8

Quadro 31 - Frequência da biblioteca da escola pelos professores

Procurámos perceber, junto dos inquiridos, se tinham **conhecimento do Plano Regional de Leitura** e qual a **adequação deste aos alunos**. Observamos que a maioria dos professores, 6 do 2º ciclo e 9 do 3º ciclo, afirma que *não conhece* o PRL. Apenas 3 professores do 2º ciclo e 7 do 3º ciclo indicam que *conhece* este projeto. Quando questionados sobre a adequação das obras que constam neste Plano aos interesses dos alunos, 6 professores do 2º ciclo não se pronunciam sobre este assunto por desconhecerem o referido Plano. Os restantes inquiridos deste ciclo (3) *não consideram o PRL adequado* aos interesses e necessidades dos alunos, uma vez que as leituras aconselhadas são pouco *motivadoras* ou *apelativas*, até mesmo *densas* para cativarem leitores entre os jovens. Quanto aos docentes do 3º ciclo, mais de metade (9) diz *não ter conhecimento* do PRL e por esse motivo, desconhece a sua adequação aos interesses dos alunos. Os restantes docentes deste ciclo (7) dizem conhecer o referido Plano, e entre estes as opiniões dividem-se sobre a adequação aos interesses dos alunos: apenas 2 asseguram que *é adequado*, embora não explicitem porquê e 5 consideram que os materiais disponíveis pelo PRL *não são adequados*, pelos mesmos motivos apresentados pelos docentes do 2º ciclo. Os dados apresentados permitem-nos inferir que a maioria dos docentes desconhece a existência do PRL, e entre os docentes que o conhecem, a grande maioria considera que os materiais disponibilizados não cumprem o seu principal objetivo, a promoção da leitura, pelo facto de não irem ao encontro dos interesses dos alunos.

	Conhece o PRL		É adequado	
	2º Ciclo	3º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo
Sim	3	7	---	2
Não	6	9	3	5

Quadro 32 - Conhecimento da existência do Plano Regional de Leitura e adequação aos alunos

Relativamente às **atividades que os professores consideram mais atrativas para desenvolver na biblioteca da escola** verificamos, pela análise do gráfico nº 36, que os mesmos estão recetivos ao desenvolvimento de atividades diversificadas na biblioteca, levando a crer que existe uma necessidade real de dinamizar aquele espaço. Analisando os dados obtidos, e relativamente aos professores do 2º ciclo, as suas preferências, por ordem crescente, são: *dinamizar clubes de leitura* (7); *realizar atividades com as TIC* (6); *desenvolver atividades com livros/autores* e *aprender a pesquisar informação* (5); *dinamizar concursos/projetos sobre a leitura* (3) e 1 dos inquiridos assinala, ainda, *outros*, nomeadamente, *promover atividades junto dos Encarregados de Educação e alunos*. Quanto aos professores do 3º ciclo, 10 indicam as *atividades com livros/autores*, *aprender a pesquisar informação* e participar em *concursos/projetos* relacionados com a leitura e 9 sugerem as *atividades com as TIC* e a criação de *clubes de leitura*.

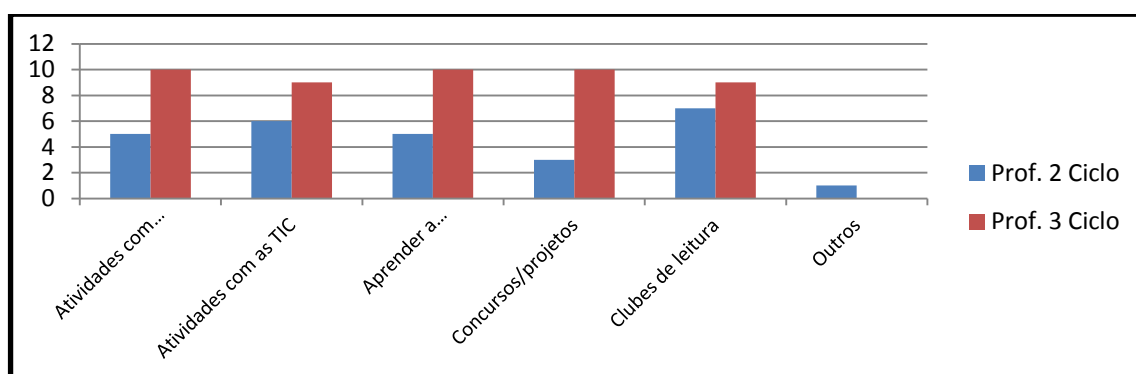


Gráfico 36 - Atividades que os professores consideram mais atrativas para desenvolver na biblioteca da escola

Depois de nos inteirmos das atividades que os professores gostariam de ver dinamizadas na biblioteca da escola, e conscientes da importância do trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento dos hábitos de leitura, julgámos pertinente avaliar se os inquiridos estariam disponíveis para **participar numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola, junto dos alunos, para promover a leitura**. Verificamos que 18 respondentes mostram-se *interessados em participar* nas atividades, sendo 7 do 2º ciclo e 11 do 3º ciclo, e 6 indicam que *não querem participar*, sendo 2 do 2º ciclo e 4 do 3º ciclo. Salientamos que um dos professores respondeu *talvez*, opção não contemplada no questionários, fazendo depender a sua participação da *disponibilidade horária* e do facto de se *rever, ou não, no tipo de atividade*.

Os docentes que não se mostram disponíveis para participarem alegam falta de tempo e outros não explicam o porquê dessa decisão. Os que confirmam a sua hipotética participação apresentam diferentes motivos que, cremos, convergem no mesmo sentido: *porque devem dar o exemplo aos alunos; porque a leitura é fundamental para a descodificação e interpretação de textos científicos; porque os hábitos de leitura influenciam e facilitam a aprendizagem e formam bons alunos e bons cidadãos; porque a promoção da leitura é importante para incentivar o conhecimento e o desenvolvimento pessoal e porque o domínio da língua é uma ferramenta indispensável a uma boa construção do saber e conseqüente sucesso escolar.*

Resumindo, a maioria dos docentes participantes no nosso estudo está consciente da importância da promoção dos hábitos de leitura junto dos jovens e, nesse sentido, mostra empenho em envolver-se em atividades que permitam a consecução deste objetivo.

	Prof. 2º Ciclo	Prof. 3º ciclo
Sim	7	11
Não	2	4

Quadro 33 - Nível de participação dos professores numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola, junto dos alunos, para promover a leitura

6.3. Os professores destacados na biblioteca e a leitura

A secção que se segue, está organizada em função das seguintes subsecções: (i) Caracterização da amostra); (ii) Hábitos de leitura dos PDB; (iii) Conceções dos PDB sobre a leitura; (iv) Perspetivas dos PDB sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (v) Conceções dos PDB sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

(i) Caraterização da amostra

Um dos PDB é do sexo masculino, tem 54 anos, é do grupo 200 (Português e Estudos Sociais/História) e este ano letivo leciona Cidadania e Formação Cívica ao 2º ciclo. O outro inquirido é do sexo feminino, tem 35 anos, é do grupo 320 (Francês) e leciona Português e Francês ao 3º ciclo. Nenhum dos inquiridos desempenha funções a

tempo inteiro na biblioteca da escola e não possuem formação específica na área das Bibliotecas Escolares.

As atividades que um dos inquiridos faz com maior frequência, ou seja, *diariamente*, são *ouvir música e jogar jogos eletrônicos*. *Ler livros, ler revistas/jornais, frequentar as redes sociais e praticar desporto* são atividades que realiza *1 ou 2 vezes por semana*, e aquela que pratica com *menos frequência* é *ver televisão*. As preferências do outro inquirido são um pouco diferentes: *ver televisão e ler livros* são as atividades que faz com *mais frequência*; *1 ou 2 vezes por semana* ouve *música e lê revistas/jornais*; *joga jogos eletrônicos 1 ou 2 vezes por mês* e *raramente* acede às *redes sociais* ou *pratica desporto*.

(ii) Hábitos de leitura dos professores destacados na biblioteca

Ambos os inquiridos, quando questionados sobre o **gosto pela leitura**, afirmam que *gostam muito de ler* e indicam, praticamente, os mesmos motivos: em primeiro lugar porque *a leitura lhes dá prazer*, seguindo-se, para um, o facto de a leitura ser *uma ferramenta para a vida*, e para outro, porque *lhe permite exprimir e ler melhor*. Por último, ambos assinalam a *ocupação dos tempos livres*.

Questionados sobre o **tempo que dedicam, semanalmente, à leitura**, verificamos que os dois inquiridos indicam *entre 1 a 2 horas*, tal como os restantes professores inquiridos. Relativamente ao **tempo despendido na internet**, um dos respondentes afirma que, semanalmente, está na internet *meia hora ou menos*, para consultar o *mail*, enquanto o outro diz dedicar *mais de 3 horas*, na pesquisa de assuntos.

Quanto à **quantidade de livros que têm em casa**, ambos dizem ter *mais de 100*, tal como a maioria dos restantes colegas inquiridos, e enquanto um diz comprar, anualmente, *entre 1 a 5 livros*, outro afirma comprar *entre 6 a 12*.

No que se refere aos **três tipos de leitura que fazem com maior frequência**, as respostas são divergentes: o inquirido do sexo masculino indica os *jornais diários/semanários*, as *revistas específicas* e os *livros*. O do sexo feminino aponta as *revistas de informação geral*, os *livros* e os *livros técnicos/estudo*. Percebemos, pelos dados, uma tendência de resposta em função do género, tal como no estudo de Santos *et al.* (2007), e de certa forma, uma divergência em relação à maioria dos professores inquiridos.

Igualmente, as preferências de ambos os inquiridos, relativamente ao **gênero de livros que mais apreciam**, é distinta: um, mais próximo dos resultados apurados por Santos *et al.* (2007), aponta os *livros de aventura, os romances e contos e a ficção científica* enquanto o outro, em linha com os restantes colegas, menciona *os romances e contos, os livros sobre teatro e os livros técnicos/de estudo*. Estas preferências de leitura coincidem com os livros que o inquirido diz ter em casa. O outro inquirido, sobre o **gênero de livros que tem em casa**, refere os *romances e contos, as biografias/diários/históricos e os livros informativos*.

Sobre a **quantidade de livros que leem**, anualmente, ambos afirmam ler entre *4 a 10 livros*, tal como os colegas do 3º ciclo, e no momento da aplicação do questionários apenas um afirma que *se encontra a ler*.

Questionados sobre a **frequência de leitura**, as respostas de ambos são convergentes, afirmando que *não leem o suficiente, mas gostavam de ler mais*.

(iii) Concepções dos professores destacados na biblioteca sobre a leitura

A concepção dos PDB sobre o **gênero que lê mais** é diferente para os respondentes, mas acompanham a linha de respostas dos restantes professores: o inquirido do 2º ciclo, tal como os professores inquiridos do 2º ciclo, menciona que *os rapazes leem tanto como as raparigas*, enquanto o do 3º ciclo, convergente com os colegas do seu nível de ensino, considera que são *as raparigas* quem mais lê.

Tal como a maioria dos restantes professores que participam no nosso estudo, os PDB associam a leitura à *diversão e ao conhecimento e aprendizagem*.

Questionados sobre a **concepção de leitura**, ante as hipóteses de escolha, ambos assinalam as mesmas respostas, considerando que a leitura é *uma atividade interativa, em que o leitor reconstrói o significado do texto, mobiliza informação e constrói conhecimento e, ainda, compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento*. A opinião destes dois inquiridos vai ao encontro da dos restantes professores inquiridos.

Os dois PDB são concordantes sobre o que é ser **bom leitor**, afirmando que é *compreender o que se lê*, opinião maioritária, igualmente, expressa pelos restantes professores.

Da mesma forma, ambos consideram os **hábitos de leitura dos alunos** *insuficientes* e acham que, atualmente, os *jovens leem menos* do que antes, apresentando, também, as mesmas razões para sustentar as suas opiniões: *falta de hábitos de leitura, falta de incentivo familiar e diversidade de interesses que os alunos têm nos nossos dias*.

(iv) Perspetiva dos professores destacados na biblioteca sobre a relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar

Questionados sobre o **nível de escolaridade em que os alunos se interessam mais pela leitura**, os inquiridos apresentam opiniões contrárias: o inquirido do 2º ciclo considera que são *os alunos do 3º ciclo* e o do 3º ciclo pensa que são *os alunos do 2º ciclo* quem mais se interessa pela leitura. Esta conceção vai ao encontro da conceção expressa pelos outros professores dos dois ciclos estudados.

Sobre a existência de uma **relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar**, ambos os PDB são unânimes em considerar que esta relação *existe*, tal como a maioria dos outros professores inquiridos.

(v) Papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura

Ambos os inquiridos afirmam que fazem **sugestões de leitura** aos alunos. O do 2º ciclo indica os géneros *romance e contos, poesia e livros relacionados com os conteúdos programáticos*, enquanto o do 3º ciclo aponta os *livros de aventura, romances e contos e teatro*. Apesar de não serem, exatamente, as mesmas leituras mencionadas, anteriormente, como as suas preferidas, verificamos que algumas categorias são coincidentes com o gosto pessoal dos respondentes.

Relativamente ao **PRL**, os PDB são unânimes em considerar que os materiais associados a este projeto *não são adequados às necessidades dos alunos* e afirmam, ainda, que o *número de livros requisitados não aumentou* com a implementação do referido projeto.

Questionados sobre as **últimas três atividades que a biblioteca dinamizou** para promover os hábitos de leitura dos alunos, os inquiridos são coincidentes na primeira resposta, mencionando a *troca de livros*. Um dos inquiridos refere, ainda, as *exposições* e a

informação alusiva à importância da leitura. O outro inquirido refere, também, a leitura de contos, junto dos alunos do 1º ciclo, e a apresentação do top + dos livros.

Sobre os **motivos mais frequentes que levam os alunos à biblioteca da escola**, um dos inquiridos menciona: *consultar livros sobre as matérias que estão a estudar, preparar/fazer trabalhos escolares e requisitar livros.* O outro respondente indica, igualmente: *consultar livros sobre as matérias de estudo, requisitar livros para ler nos tempos livres e ocupar o tempo.* As respostas dos PDB são coincidentes com o que é mencionado pela maioria dos alunos. Tendo em conta a importância que a BE pode assumir no desenrolar do processo de ensino/aprendizagem, defendida, por exemplo, por Todd (1992), consideramos que a biblioteca desta escola fica aquém da sua missão.

Procurámos, neste estudo, conhecer a opinião dos PDB acerca das principais **dificuldades que a biblioteca enfrenta**, no âmbito da dinamização de atividades promotoras de hábitos de leitura. É visível, pela análise dos dados obtidos, a concordância, quase total, entre os dois inquiridos, que apontam o *fundo documental desatualizado* e a *escassez/inexistência de computadores* de qualidade e com ligação à internet. Um dos inquiridos indica, ainda, a *falta de formação especializada do professor destacado na biblioteca da escola* e o outro respondente menciona, também, a *insuficiência de verba destinada à biblioteca*. Percebemos que são diversificados os problemas que esta biblioteca enfrenta, formando uma barreira para a consecução do que deve ser o seu principal objetivo – a promoção da leitura.

Quisemos ainda saber se estes professores consideravam que a **implementação de parcerias com outras instituições**, como por exemplo, a biblioteca municipal, poderia beneficiar a promoção da leitura em contexto escolar. Ambos respondem de forma afirmativa. Um dos inquiridos afirma que a existência daquela parceria *pode beneficiar a leitura em contexto escolar e possibilita a interação entre as duas bibliotecas e a troca de ideias e perspetivas.* O outro PDB considera, sobretudo, a possibilidade de intercâmbio de livros, referindo que *a biblioteca municipal tem verba para atualizar as suas coleções anualmente, o que não se verifica na biblioteca escolar.*

6.4. Os encarregados de educação e a leitura

A secção subsequente está, tal como as anteriores, organizada em cinco subsecções: (i) Caracterização da amostra; (ii) Hábitos de leitura dos encarregados de educação; (iii) Conceções dos encarregados de educação sobre a leitura; (iv) Perspetivas dos encarregados de educação sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (v) Conceções dos encarregados de educação sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

(i) Caraterização da amostra

Foram entregues 164 questionários aos encarregados de educação, tendo sido recolhidos 123, pelo que 25% (41) dos inquiridos não responderam. A amostra do estudo é, então, constituída por 123 encarregados de educação, sendo 36 do 2º ciclo e 87 do 3º ciclo. Relativamente ao 2º ciclo, os participantes são maioritariamente do sexo feminino: responderam 31 (86%) indivíduos do sexo feminino e 5 (14%) do sexo masculino. No que concerne ao 3º ciclo, 70 (80%) participantes são do sexo feminino e 17 (20%) do sexo masculino, mantendo-se a predominância dos participantes femininos.

Quanto à distribuição dos respondentes por faixa etária, verificamos que, relativamente ao 2º ciclo, a maior percentagem de encarregados de educação, 42% (15), tem entre 25 e 35 anos e no 3º ciclo a maioria dos respondentes, 72% (63), tem idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos (cf. gráfico nº 37).

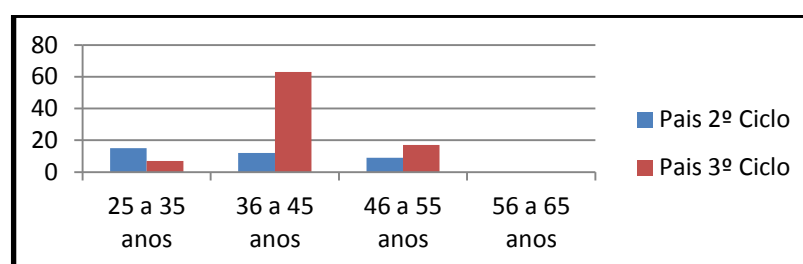


Gráfico 37 - Distribuição dos E.E. por faixa etária

No que se refere às **habilitações literárias dos encarregados de educação**, observamos que 28% (10) dos do 2º ciclo tem como habilitações académicas *até ao 6º ano*, *até ao 9º ano* ou *até ao ensino secundário*. Verificamos ainda que 8% (3) tem *até ao 4º ano*, o mesmo número dos que têm *licenciatura*. Quanto aos encarregados de educação do

3º ciclo, a maioria, 30% (26), *tem até ao 9º ano*, 25% (22) *até ao secundário* e 14% (12) *até ao 4º ano*. Com formação superior existem 9% (8) com *licenciatura* e 1% (1) indica *outro*, no caso, *mestrado*. Com base nestes dados, podemos afirmar que as habilitações literárias dos encarregados de educação são baixas, existindo uma grande percentagem de inquiridos que apenas frequentou/concluiu o ensino básico. Este facto vem confirmar os dados apresentados pelo Observatório das Desigualdades, que apontam para uma elevada taxa de abstenção escolar nos Açores, maior do que em qualquer outra região do país. Realçamos que entre os respondentes, apenas 10% (12) possui formação superior.

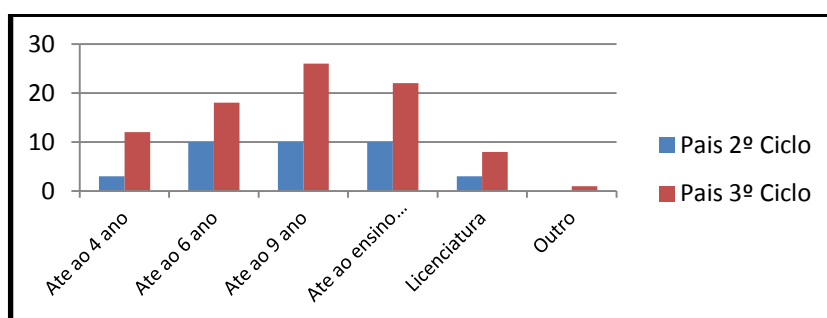


Gráfico 38 - Habilitações literárias dos E.E.

Relativamente às **atividades de lazer preferidas dos encarregados de educação**, verificamos, através do quadro seguinte, que *ver televisão* é a atividade *diária* mais praticada pelos respondentes de ambos os ciclos: 92% (33) do 2º ciclo e 91% (79) do 3º ciclo. Segue-se *ouvir música*: 44% (16) do 2º ciclo e 51% (44) do 3º ciclo. Podemos ainda observar que para os encarregados de educação do 2º ciclo, aceder às *redes sociais* (25%) e *fazer desporto* (14%) são atividades diárias, prioritárias, em relação à *leitura de livros* (11%) ou à *leitura de revistas e jornais* (11%). Jogar *jogos eletrónicos* é a atividade *diária* com menos expressão. No que concerne aos encarregados de educação do 3º ciclo, aceder às *redes sociais* é a terceira atividade que mais praticam *diariamente* (25%), seguindo-se a *leitura de livros* (15%) e a *leitura de revistas e jornais* (14%). *Fazer desporto* e jogar *jogos eletrónicos* são as atividades menos efetuadas por estes inquiridos: 11% (10) e 5% (4), respetivamente. Analisando mais concretamente os dados referentes à leitura, conteúdo central no nosso estudo, percebemos que, relativamente aos encarregados de educação do 2º ciclo, a maior percentagem dos inquiridos (39%) *lê livros 1 ou 2 vezes por semana* e 19% (7) fá-lo *1 ou 2 vezes por mês*. Realçamos que 19% (7) dos respondentes *raramente lê livros* e 11% (4) afirma que *nunca* o faz, ou seja, 31% (11) dos inquiridos pouco ou

nenhum contacto tem com os livros. Relativamente à leitura de *revistas e jornais*, verificamos que a maioria dos inquiridos (39%) afirma que *raramente* o faz, enquanto 22% (8) o faz *1 ou 2 vezes por semana* e 19% (7) realiza esta atividade *1 ou 2 vezes por mês*. Ainda 8% (3) dos respondentes diz que *nunca* lê *revistas ou jornais*. Atentando nestes dados, percebemos que quase metade dos encarregados de educação do 2º ciclo (47%) *raramente* ou *nunca* pratica a leitura de *revistas ou jornais*.

Relativamente aos encarregados de educação do 3º ciclo, observamos que os dados obtidos são similares aos dos encarregados de educação do 2º ciclo: relativamente à *leitura de livros*, 33% (29) profere que *raramente* o faz, 22% (19) lê *1 ou 2 vezes por mês* e 18% (16) pratica esta atividade *1 ou 2 vezes por semana*. Quanto aos que afirmam que *nunca* leem, estes são 11% (10) dos respondentes. Se tivermos em conta, apenas, os encarregados de educação que indicam ler *raramente* ou *nunca*, apuramos que quase metade dos inquiridos, 46% (40), fazem parte deste grupo. Analisando os dados sobre a *leitura de revistas e jornais*, verificamos que a maioria dos respondentes (36%) afirma que *raramente* lê este suporte de leitura, 28% (24) fá-lo *1 ou 2 vezes por mês* e 15% (13) *1 ou 2 vezes por semana*. Dos inquiridos, 8% (7) afirma que *nunca* lê *revistas e jornais*. Tal como acontece como os inquiridos do 2º ciclo, verificamos que entre os encarregados de educação do 3º ciclo existe uma taxa elevada de inquiridos que *raramente*, ou *nunca*, lê *revistas ou jornais*. Da análise global destes dados concluímos que a leitura, seja de livros ou de revistas e jornais, é uma atividade preterida por uma grande percentagem de encarregados de educação de ambos os ciclos.

	Nunca		Raramente		1 ou 2 vezes por mês		1 ou 2 vezes por semana		Diariamente	
	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo
Ver T.V	-----	3% (3)	8% (3)	-----	-----	-----	-----	6% (5)	92% (33)	91% (79)
Ouvir música	3% (1)	7% (6)	33% (12)	17% (15)	3% (1)	2% (2)	17% (6)	23% (20)	44% (16)	51% (44)
Ler livros	11% (4)	11% (10)	19% (7)	33% (29)	19% (7)	22% (19)	39% (14)	18% (16)	11% (4)	15% (13)
Ler revistas e jornais	8% (3)	8% (7)	39% (14)	36% (31)	19% (7)	28% (24)	22% (8)	15% (13)	11% (4)	14% (12)

Jogar jogos eletrónicos	50% (18)	64% (56)	28% (10)	22% (19)	6% (2)	2% (2)	11% (4)	7% (6)	6% (2)	5% (4)
Ir às redes sociais	22% (8)	36% (31)	31% (11)	16% (14)		6% (5)	22% (8)	17% (15)	25% (9)	25% (22)
Fazer desporto	28% (10)	31% (27)	33% (12)	36% (31)	8% (3)	9% (8)	17% (6)	13% (11)	14% (5)	11% (10)

Quadro 34 - Frequência com que os E.E. realizam as atividades preferidas

(ii) Hábitos de leitura dos Encarregados de Educação

Relativamente ao **gosto pela leitura**, analisando o quadro nº 35, percebemos que a maior parte dos respondentes, de ambos os ciclos, *gosta de ler*: 35% (43). Verificamos, também, que existe uma acentuada percentagem que afirma *gostar pouco de ler*, 30% (37), contudo, praticamente o mesmo número de respondentes, 28% (35), afirma que *gosta muito de ler*. Apenas 7% (8) dos inquiridos refere *não gostar nada de ler*. Olhando, globalmente, para os dados obtidos, facilmente percebemos que são mais os inquiridos que *gostam* ou *gostam muito* de ler (63%) do que aqueles que *gostam pouco* ou *não gostam nada* de ler (37%), o que parece paradoxal, tendo em conta os dados do quadro anterior onde constatamos que ler é uma atividade pouco praticada pelos mesmos respondentes.

	Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
Pais do 2º Ciclo	8% (3)	25% (9)	44% (16)	22% (8)
Pais do 3º Ciclo	6% (5)	32% (28)	31% (27)	31% (27)
Total	7% (8)	30% (37)	35% (43)	28% (35)

Quadro 35 - Gosto dos E.E. pela leitura

Analisando os **motivos pelos quais os encarregados de educação não gostam de ler**, verificamos que as razões apontadas são comuns aos inquiridos de ambos os ciclos: as razões mais apontadas são a *falta de hábito*, 19% (7) e 16% (14), e a *falta de tempo*, 14% (5) e 10% (9). O segundo motivo mais selecionado prende-se com o facto de *gostarem mais de fazer outras coisas*, 14% (5) e 19% (9), e com a *falta de tempo*, 8% (3) e 8% (7). Os inquiridos do 2º ciclo indicam, também, o facto de *a leitura ser uma atividade aborrecida* (8%). O terceiro motivo mais assinalado pelos respondentes refere-se ao facto de *gostarem mais de fazer outras coisas*, 19% (7) e 14% (12) e à *falta de tempo*, 11% (4) e 6% (5).

De entre os que assinalaram que gostam pouco ou não gostam nada de ler, quatro inquiridos, apenas assinalaram os motivos, sem os numerar por ordem de importância (como indicado nas instruções) mantendo-se, no entanto, a tendência de resposta, uma vez que a maioria assinala que não lê por *falta de hábitos de leitura* e porque *gosta mais de ocupar os tempos livres noutras coisas*. Um dos inquiridos do 2º ciclo assinala a opção *outros motivos*, indicando que *ler é cansativo*.

	2º Ciclo			3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
É uma atividade aborrecida	2	3	1	---	2	3
Falta de hábito	7	2	1	14	6	4
Tem dificuldade em compreender o que lê	1	2	1	---	2	2
Nunca encontrou um livro de que gostasse	-	1	1	---	1	4
Falta de tempo	5	3	4	9	7	5
Gosta mais de fazer outras coisas	1	5	7	4	9	12
Outros motivos			1			

Quadro 36 - Motivos pelos quais os E.E. gostam pouco ou não gostam nada de ler

Quanto aos motivos pelos quais os encarregados de educação gostam de ler, detetamos, pela leitura do quadro seguinte, algumas diferenças entre os dois ciclos participantes neste estudo: os inquiridos do 2º ciclo apontam como principais razões o *prazer proporcionado pela leitura* (40%) indicando, também, que *leem para se exprimirem e escrever melhor*. No 3º ciclo, a *leitura associada ao prazer* é, igualmente, a razão mais apontada por 23% (20) dos respondentes, seguindo-se o facto de *a leitura permitir compreender melhor o mundo*. A segunda razão mais valorizada pelos encarregados de educação do 2º ciclo, prende-se com o facto de *ocuparem os tempos livres* (19%), apontando ainda o facto de considerarem a leitura uma *ferramenta para a vida* e de a mesma possibilitar *novas aprendizagens* (ambas com 14%). Já no 3º ciclo, *aprender coisas novas* (14%), *ocupar os tempos livres* e a leitura ser considerada uma *ferramenta para a vida* são as opções mais assinaladas em segundo lugar. Como razão menos importante para gostar de ler, verificamos que no 2º ciclo, 31% (11) dos inquiridos assinala a opção *aprender coisas novas* e 14% (5) *ocupar os tempos livres*; no 3º ciclo, 13% (11) refere, igualmente, *aprender coisas novas*, bem como, *ocupar os tempos livre* e *compreender melhor o mundo* (ambos com 10%).

Referimos ainda que, nesta questão, três inquiridos apenas assinalaram, sem numerar, ao motivos para gostarem de ler, tendo a maioria indicado as opções *ocupar o tempo livre e aprender coisas novas*, o que não altera os dados apresentados anteriormente. Dois inquiridos não responderam à questão.

Da leitura dos dados do quadro nº 37, inferimos que os inquiridos gostam de ler, sobretudo, pelo prazer que a leitura proporciona ao leitor mas também o fazem pelo caráter prático da leitura, que lhes permite interagir, de forma mais eficaz, com a sociedade em que se inserem.

	Pais 2º Ciclo			Pais 3º Ciclo		
	1	2	3	1	2	3
Para compreender melhor o mundo	1	2	2	9	2	9
Para se exprimir e escrever melhor	5	1	1	4	5	5
A leitura dá prazer	14	2	3	20	8	7
Exigência do trabalho	1	3	1	1	1	1
É uma ferramenta para a vida	1	5	2	4	11	8
Ocupar os tempos livres	1	7	5	5	11	9
Aprender coisas novas	3	5	11	7	12	11
O meu educando dá sugestões	-	1	1			
Outros	-	-	-			

Quadro 37 - Motivos pelos quais os E.E. gostam de ler

Relativamente ao **tempo despendido, semanalmente, na leitura e na internet**, a maioria dos respondentes do 2º ciclo despende apenas *meia hora ou menos*, tanto na leitura como na internet: 42% (15) e 36% (13), respetivamente. Observamos ainda, através do gráfico nº 39, que aqueles que dedicam mais tempo a ambas as atividades são em menor número: 22% (8) despende *1 a 2 horas na leitura* e 19% (7) na internet e, em percentagem idêntica, 17% (6) e 19% (7) *gastam mais de 3 horas* na leitura e na internet, respetivamente. Pela análise dos dados, verificamos que 44% (16) dos inquiridos não despendem tempo *nenhum* em qualquer das atividades.

Relativamente aos encarregados de educação do 3º ciclo, verificamos que, no que se refere ao tempo despendido com a leitura, a maioria dos pais (46%) dedica *meia hora ou menos* nesta atividade e 29% (25) fá-lo *1 ou 2 horas*. Apenas 13% (11) o faz *mais de 3 horas* e a mesma percentagem afirma que não despende tempo *nenhum*, semanalmente, na leitura. No que concerne ao tempo gasto na internet, percebemos que a maioria dos inquiridos (32%) afirma que não despende tempo *nenhum* nesta atividade. Daqueles que dedicam algum tempo a esta atividade, 28% (25) fá-lo durante *1 ou 2 horas semanais*, 21% (18) *mais de 3 horas* e 20% (17) *meia hora ou menos*. Dos resultados apresentados, concluimos

que a maioria dos encarregados de educação de ambos os ciclos despendem, semanalmente, apenas *meia hora ou menos* com a leitura e que são os encarregados de educação do 3º ciclo quem mais tempo dedica à internet. Realçamos, ainda, a percentagem elevada de inquiridos que não despende tempo nenhum nem com a leitura, nem com a internet: 44% (16) do 2º ciclo e 45% (39) do 3º ciclo.

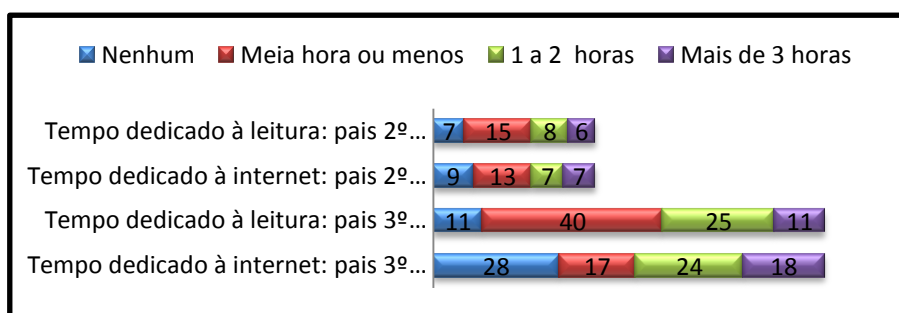


Gráfico 39 - Tempo despendido pelos E.E., semanalmente, na leitura e na internet

Analisando os dados obtidos referentes aos **conteúdos preferidos na internet**, verificamos que *aceder às redes sociais* e *pesquisar assuntos* são os conteúdos preferidos dos encarregados de educação de ambos os ciclos: 32% (39) e 25% (31), respetivamente. Atentando no nosso objeto de estudo, a leitura, verificamos que *ler jornais/revistas* é opção de apenas 11% (13) do total dos respondentes. As restantes opções têm, igualmente, pouca expressividade junto dos mesmos: 7% (8) afirma que consulta *outros* conteúdos (que não os mencionados) e 4% (5) indica *ver blogues*. Nenhum dos respondentes assinalou a opção *fazer download de livros*. Realçamos ainda a elevada percentagem de encarregados de educação que não acede à internet: 25% (31), sendo estes maioritariamente do 3º ciclo (23%). Comparando estes resultados com os obtidos através dos questionários aos alunos (gráfico nº 6.5), concluímos que os conteúdos preferido na internet são idênticos, notando-se uma clara preferência pelas redes sociais. Os dados apresentados parecem estar em consonância com o estudo de Rodrigues e Mata (2003), o qual refere a existência de um padrão diversificado de utilização da internet, fruto de algumas variáveis, entre as quais destacamos a idade e o nível de instrução.

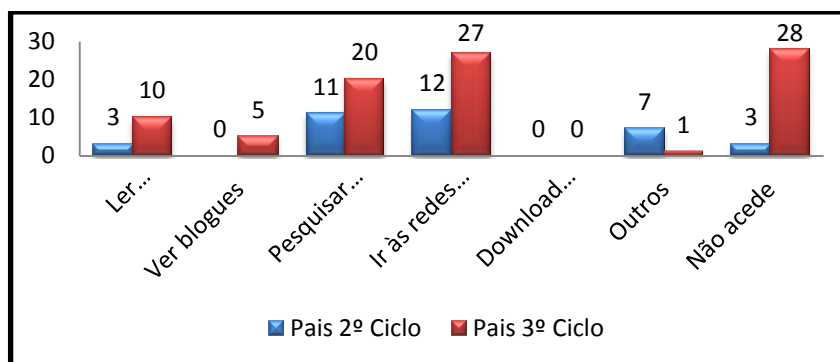


Gráfico 40 - Conteúdos preferidos na internet pelos E.E.

Inquiridos sobre a **quantidade, aproximada, de livros que têm em casa**, concluímos, através dos dados constantes no gráfico nº 41, que as respostas são dispersas pelas várias opções: dos respondentes do 2º ciclo, 22% (8) possuem *entre 50 a 100 livros* e a mesma percentagem afirma ter *mais de 100*; 19% (7) diz ter *até 20 livros* e 17% (6) entre *21 e 50*. Ainda 17% (6) dos inquiridos afirma *não saber* quantos livros possui e 3% (1) não respondeu à questão. Concluímos, pois, que são mais aqueles que têm mais livros em casa (44%) do que os que os têm em menor quantidade (36%). No que se refere ao 3º ciclo, verificamos que a maioria (25%) afirma possuir *até 20 livros*, 22% (19) possui entre *21 e 50*, 21% (18) *mais de 100* e 16% (14) tem entre *50 e 100 livros*. A mesma percentagem (16%) afirma *não saber* a quantidade de livros que tem em casa. Concluímos que, contrariamente ao que acontece com os encarregados de educação do 2º ciclo, são mais aqueles que possuem menos livros (47%) do que aqueles que os possuem em maior quantidade (37%). Perante estes dados, consideramos que a presença do livro em casa dos inquiridos não é profusa, pelo que podemos supor que o acesso e contacto com os livros e a leitura é limitado, tanto para os pais como para os filhos.

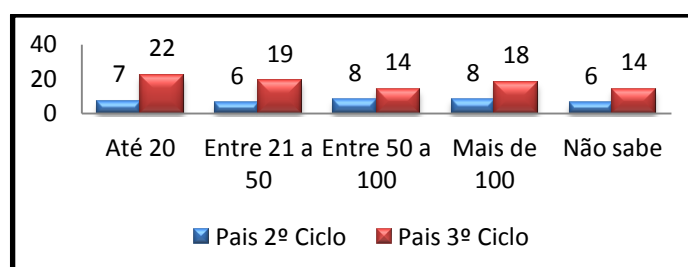


Gráfico 41 - Número de livros que os E.E. têm em casa

No que se refere à **quantidade, aproximada, de livros que compram anualmente**, percebemos, pelo gráfico nº 42, que a maioria compra entre *1 a 5 livros*, sendo 58% (21) do 2º ciclo e 52% (45) do 3º ciclo. Verificamos também que são poucos os que compram mais do que 5 livros: 13% (16) compram *entre 6 a 12* e apenas 8% (10) compram *mais de 12* livros durante um ano. Do total dos inquiridos do 2º ciclo, 3% (1) não respondeu à questão. Realçamos o elevado número de inquiridos que diz *não comprar* qualquer livro durante aquele período de tempo: 24% (30), sendo estes maioritariamente do 3º ciclo (29%). Estes dados vêm reforçar a ideia de que os livros estão pouco presentes na dinâmica destas famílias, o que prejudica a formação dos seus filhos enquanto leitores assíduos e competentes, tendo em conta que é “*aos pais que compete a primeira estratégia para despertar o gosto da criança pela leitura*” (Sabino, 2008: 4).

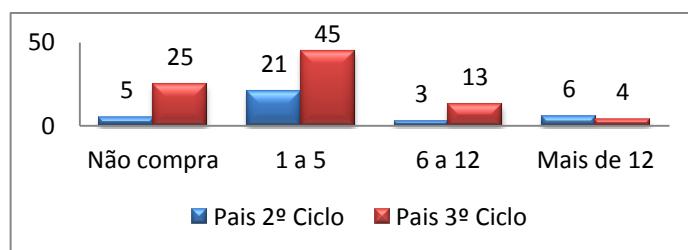


Gráfico 42 - Número de livros comprados anualmente pelos E.E.

Quanto à distribuição dos **três tipos de leitura, quanto ao suporte**, observamos, pelo gráfico nº 43, que relativamente aos encarregados de educação do 2º ciclo, as preferências recaem sobre os *livros* e as *revistas da vida social* (47% em ambas as opções) seguindo-se a *internet* e as *revistas de informação geral* (42%, também, em ambas as opções). As restantes hipóteses de escolha apresentam menor expressividade: 28% (10) opta pelos *jornais diários/semanários*, 19% (7) pelas *revistas específicas*, 11% (4) pelos *livros técnicos* e apenas 6% (2) escolhe os *jornais desportivos*. Um dos respondentes assinala *outros*, embora não tenha mencionado quais e dois não responderam à questão. Relativamente ao 3º ciclo, os resultados são semelhantes: quase metade dos inquiridos (47%) prefere os *livros*, 45% (39) opta pelos *jornais diários/semanários*, 44% (38) indica as *revistas de informação geral* e 36% (31) elege tanto a *internet* como as *revistas de informação televisiva*. Os restantes suportes de leitura são, à semelhança do que acontece com os encarregados de educação do 2º ciclo, os menos preferidos destes inquiridos: 18% (16) indica as *revistas específicas*, 13% (11) os *jornais desportivos* e 10% (9) menciona os

livros técnicos. Existem 3% (3) dos inquiridos que assinalam a opção *outro*, sem especificar qual e um dos inquiridos indica que não lê *nenhum* dos suportes.

Com base nos dados, concluímos que os livros e as revistas são os suportes mais assinalados pelos inquiridos, facto que pode ser explicado pelo perfil dos mesmos, acentuadamente feminino, resultados igualmente patentes em outros estudos, como *A Leitura em Portugal* (2007).

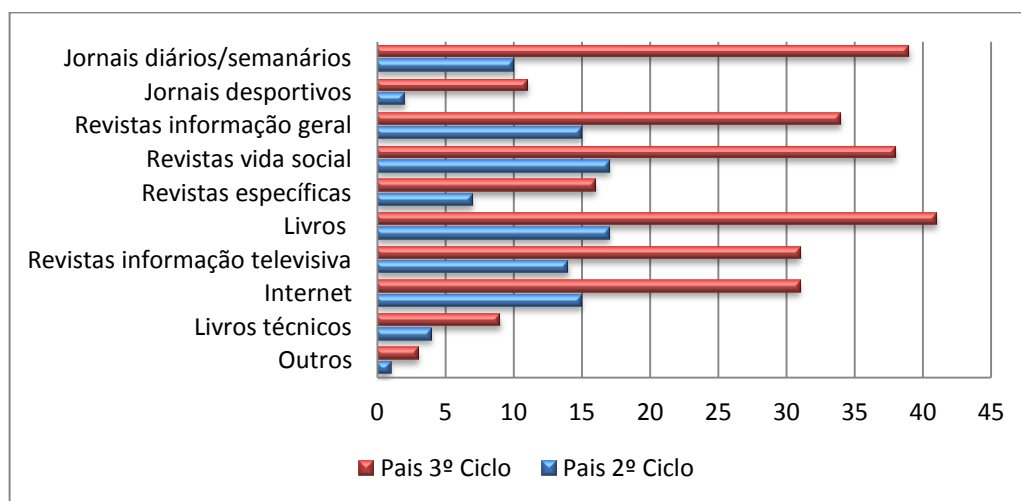


Gráfico 43 - Distribuição dos três tipos de leitura mais selecionados pelos E.E., quanto ao suporte

Quando questionados sobre **o género de livro mais lido**, os dados obtidos (quadro nº 38) permitem-nos concluir que as categorias mais selecionadas são similares entre os encarregados de educação dos dois ciclos: *aventura* (72% e 55%); *romances e contos* (64% e 55%); *policiais* (28% e 36%) e *livros informativos* (28%). As escolhas posteriores, com menor representatividade, apresentam uma maior diferenciação entre as preferências dos inquiridos. No que se refere ao 2º ciclo, 25% (9) indica as *biografias/diários/históricos*, 22% (8) a *ficção científica*, 14% (59) os livros relacionados com *viagens/explorações/reportagens*, 8% (3) refere a *poesia*, a *banda desenhada* e *outros* (não especificados) e 3% (1) menciona, ainda, o *teatro* e os livros de *terror*. Nenhum dos inquiridos assinalou a opção *livros técnicos/estudo*. Um dos respondentes assinalou mais do que três géneros não alterando, no entanto, os dados obtidos. Os respondentes do 3º ciclo hierarquizam as suas preferências da seguinte forma: 22% (19) indica a *banda desenhada*; 20% (17) as *biografias/diários/históricos*; 16% (14) a *poesia* e os livros relacionados com *viagens/explorações/reportagens*; 14% (12) refere a *ficção científica*; 7% (6) indica *outros* (não especificados); 6% (5) opta pelos livros de *terror*; 5% (4) pelos

livros técnicos e apenas 1% (1) seleciona o *teatro*, o género menos preferido nesta hierarquia, em ambos os ciclos. De entre os respondentes, cinco assinalaram mais do que 3 géneros, não influenciando, no entanto, os resultados obtidos e um não respondeu a esta questão. Com base nos dados obtidos, tal como Santos *et al.* (2007), depreendemos que a sobre representação do sexo feminino neste estudo e o respetivo grau de escolaridade reflete-se nestes resultados.

	Leituras preferidas		Têm em casa	
	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo
Aventura	72% (26)	55% (48)	19% (53)	51% (51)
Romances e Contos	64% (23)	56% (48)	47% (17)	52% (51)
Teatro	3% (1)	1% (1)	11% (4)	7% (10)
Policiais	28% (10)	34% (31)	19% (7)	23% (26)
Biografias/Diários/Históricos	25% (9)	22% (17)	25% (9)	34% (35)
Poesia	8% (3)	15% (14)	28% (10)	32% (32)
Banda Desenhada	8% (3)	23% (19)	42% (15)	46% (49)
Viagens/Explorações/Reportagens	14% (5)	17% (14)	17% (6)	17% (17)
Ficção Científica	22% (8)	13% (12)	14% (5)	16% (20)
Livros informativos	28% (10)	30% (24)	50% (18)	57% (57)
Livros técnicos/estudo	---	5% (4)	31% (11)	36% (31)
Terror	3% (1)	6% (5)	6% (2)	17% (19)
Outros	8% (3)	8% (6)	1% (3)	11% (11)

Quadro 38 - Género de livros mais lidos pelos E.E. e que têm em casa

Analisando os dados que nos dão a conhecer **quantos livros os encarregados de educação leem, aproximadamente, durante um ano**, apontamos algumas diferenças entre os inquiridos dos dois ciclos: a maioria dos encarregados de educação do 2º ciclo (43%) lê, em média, *4 a 10 livros*, seguindo-se os que leem *1 a 3 livros* (31%). No 3º ciclo, a maioria (45%) lê entre *1 a 3 livros* e 25% (22) leem *entre 4 a 10 livros*, durante aquele período de tempo. Do total dos inquiridos, apenas 12% (15) lê *mais de 4 livros* durante um ano, sendo 8% (3) do 2º ciclo e 14% (12) do 3º ciclo. Realçamos, ainda, a elevada percentagem de respondentes que afirma não ler *nenhum* livro: 17% (6) do 2º ciclo e 16% (14) do 3º ciclo. Um dos inquiridos do 2º ciclo não respondeu à questão.

Perante estes dados, concluímos que a leitura, enquanto atividade repetida e prolongada, está pouco patente nos hábitos destas famílias. Os pais, na qualidade de modelos para os filhos, têm um papel decisivo na formação de hábitos de leitura dos mesmos e Chambers reforça esta ideia afirmando que “*Adults who value reading and show*

that this is so, and the availability of books in large numbers are the two primary essentials in the growth of children as readers” (2007, p.2).

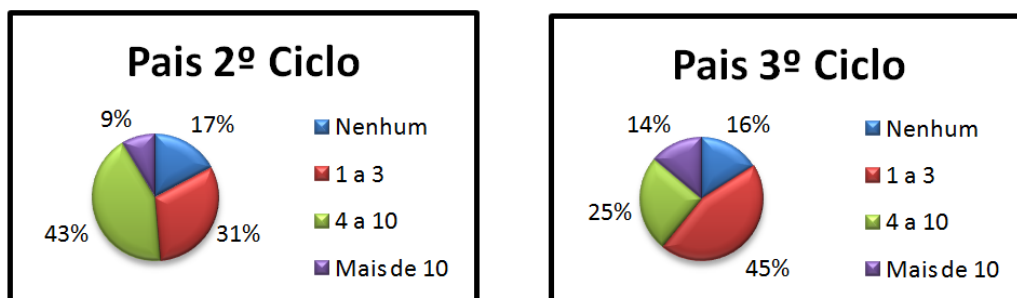


Gráfico 44 - Livros lidos, em média, durante um ano pelos E.E.

Os dados obtidos sobre a **quantidade de encarregados de educação que estavam a ler, no momento do questionário**, vêm confirmar o que já referimos anteriormente e que se prende com o facto de os mesmos praticarem pouco a leitura, uma vez que apenas 31% (38) afirma que *está a ler*, sendo 25% (9) do 2º ciclo e 33% (29) do 3º ciclo. A maioria dos inquiridos (69%) afirma que *não está a ler* nenhum livro: 72% (26) do 2º ciclo e 67% (58) do 3º ciclo. Um dos inquiridos não respondeu. Verificamos que, entre os inquiridos, prevalecem os *pequenos leitores* (cf. Santos *et al.*, 2007).

	Sim	Não
Pais 2º Ciclo	25% (9)	72% (26)
Pais 3º Ciclo	33% (29)	67% (58)
Total	31% (38)	69% (84)

Quadro 39 - Quantidade de E.E. que estão a ler no momento do questionário

Ainda assim, se analisarmos o quadro nº 40, que reflete os dados sobre a **frequência de leitura dos encarregados de educação**, concluímos que, apesar de lerem pouco, a maior parte dos inquiridos tem consciência desta situação, já que 67% (82) afirma que *não lê o suficiente mas gostava de ler mais*. Do total dos inquiridos, apenas 23% (28) considera que *lê o suficiente*, enquanto 10% (12) afirma que *não lê o suficiente mas não quer ler mais*. Um dos inquiridos do 2º ciclo não respondeu.

Lê o suficiente	Não, mas gostava de ler mais	Não, mas não quero ler mais
-----------------	------------------------------	-----------------------------

Pais 2º Ciclo	22% (8)	69% (25)	6% (2)
Pais 3º Ciclo	23% (20)	66% (57)	11% (10)
Total	23% (28)	67% (82)	10% (12)

Quadro 40 - Frequência de leitura dos E.E.

Da leitura do gráfico seguinte, referente às **atividades de leitura desenvolvidas pelos encarregados de educação, atualmente, para promover a leitura junto dos seus educandos**, podemos verificar que, em ambos os ciclos, a atividade realizada com maior frequência é *aconselhar os educandos a disponibilizar tempo para a leitura*: 64% do 2º ciclo e 70% (61) do 3º ciclo. São também atividades realizadas com alguma frequência pelos inquiridos do 2º ciclo: *conversar sobre as leituras que os próprios fazem* (61%), *oferecer livros* (42%) e *conversar sobre as leituras feitas pelos educandos* (28%). As atividades menos consistentes são *pedir para ler para a família* e *acompanhar o educando à biblioteca*. Já em relação aos respondentes do 3º ciclo, constatamos que assinalam as mesmas atividades, ainda que numa ordem diferente: *oferecer livros* (53%), *conversar sobre as leituras dos educandos* (48%) e *conversar sobre as suas próprias leituras* (28%). *Pedir para ler para a família* e *acompanhar o educando à biblioteca* são, igualmente, as atividades que os inquiridos realizam com menos frequência: 13% (11) e 9% (8), respetivamente. Os dados obtidos sugerem-nos que existe preocupação, por parte dos pais, em relação aos hábitos de leitura dos seus educandos mas, paralelamente, parece não haver um envolvimento real que contribua para o desenvolvimento desses hábitos. Veja-se, a título de exemplo, a diminuta frequência da Biblioteca Municipal, atividade que, praticamente, não faz parte das práticas culturais familiares.

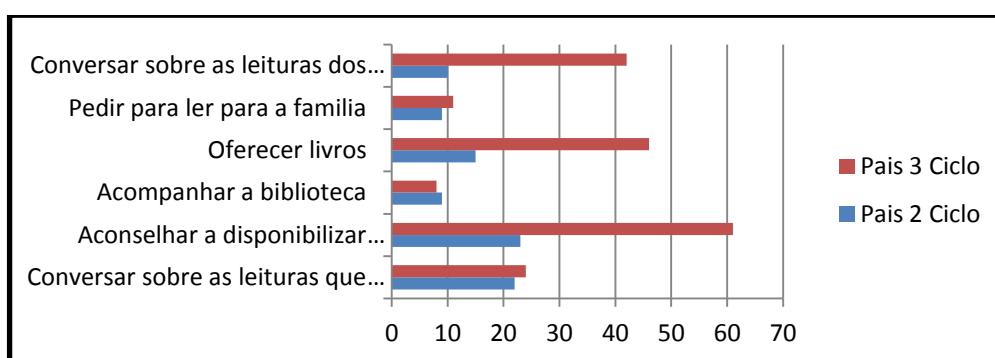


Gráfico 45 - Atividades de leitura desenvolvidas, atualmente, pelos E.E. junto dos seus educandos

(iii) Conceções dos Encarregados de Educação sobre a leitura

Quanto à posição dos encarregados de educação sobre o **género que lê mais**, contatamos que mais de metade dos inquiridos do nosso estudo (65%) considera que são *as raparigas* quem mais lê: 56% (20) do 2º ciclo e 69% (60) do 3º ciclo. Da leitura do quadro nº 41, verificamos, ainda, que 31% (38) dos inquiridos crê que *tanto os rapazes como as raparigas* leem a mesma coisa e apenas 4% (5) considera que são os *rapazes* quem lê mais. Esta conceção parece estar em consonância com estudos realizados sobre diferenças de género nos resultados escolares (EURYDICE, 2009), em que os resultados mostram que “*Em todos os países, à excepção da Espanha, as raparigas referem dedicar mais tempo a ler livros ou revistas do que os rapazes*” (p. 34).

	Rapazes	Raparigas	Tanto os rapazes como as raparigas
Pais 2º Ciclo	8% (3)	56% (20)	36% (13)
Pais 3º Ciclo	2% (2)	69% (60)	29% (25)
Total	4% (5)	65% (80)	31%(38)

Quadro 41 - Conceções dos E.E. sobre quem lê mais, em função do género

Acerca das **palavras que os encarregados de educação associam à leitura**, verificamos, através da análise do gráfico nº 46, que são aquelas que têm uma conotação positiva as mais referidas pelos mesmos: 80% (98) associa a leitura ao *conhecimento e aprendizagem*, 63% (77) à *utilidade*, 53% (65) ao *prazer* e 26% (32) à *diversão*. No campo oposto, e com menor expressividade, surgem os que associam a leitura a palavras com uma conotação mais negativa: 15% (18) refere *obrigação*, 12% (15) *aborrecimento* e 11% (13) menciona *esforço*. Nenhum dos inquiridos escolheu a opção *inutilidade*.

Mediante os resultados, inferimos que, mesmo os que apreciam pouco a leitura reconhecem a importância desta. Os resultados sugerem-nos, ainda, que os inquiridos associam a leitura, sobretudo, ao seu carácter prático, mais do que à sua ludicidade.

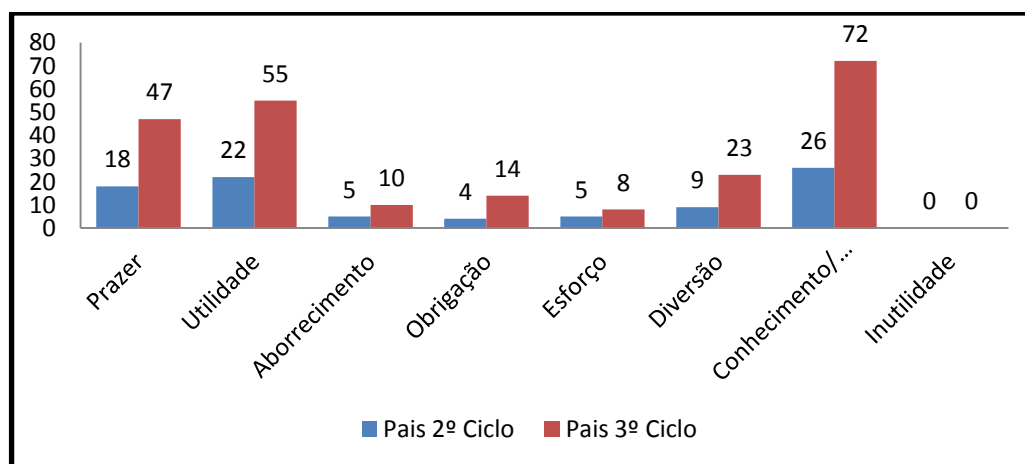


Gráfico 46 - Palavras/sentimentos que os E.E. associam à leitura

De acordo com o gráfico n° 47, as **concepções dos encarregados de educação sobre o que é ser bom leitor** prendem-se, sobretudo, com a capacidade de *compreender o que se lê*, opção escolhida pela grande maioria dos inquiridos: 75% (27) do 2º ciclo e 78% (68) do 3º ciclo. Quanto aos restantes inquiridos, 11% (14) refere *ler diferentes suportes de leitura*, 10% (12) *ler com frequência* e 2% (2) menciona *ler palavras difíceis*. As restantes opções não foram escolhidas, em nenhum dos ciclos. Estes resultados levam-nos a crer que os inquiridos, apesar de se seduzirem pouco com a leitura, associam esta atividade à compreensão leitora, mais do que ao processo de mera descodificação de símbolos escritos. Os resultados obtidos estão, também, em linha com os dos alunos e professores inquiridos.

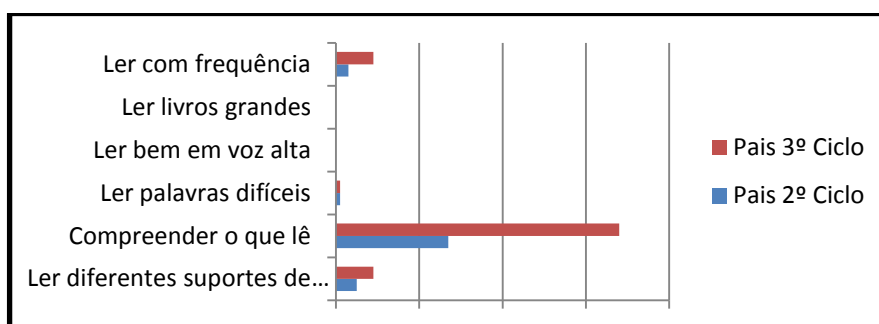


Gráfico 47 - Conceções dos E.E. sobre o que é ser bom leitor

Quanto às **percepções que os encarregados de educação têm sobre a frequência de leitura dos educandos**, verificamos, pela leitura do gráfico seguinte, que as opiniões entre os inquiridos do nosso estudo são divergentes: a maioria dos pais do 2º ciclo (69%) considera que os seus educandos *não leem bastante* e apenas 31% (11) considera que *leem o suficiente*. Em campo oposto, a maioria dos pais do 3º ciclo (60%) afirma que os seus educandos *leem bastante*, enquanto 40% (35) considera que a frequência de leitura dos seus educandos é *insuficiente*. Os dados referentes aos encarregados de educação do 3º ciclo estão em linha com os obtidos junto dos alunos de ambos os ciclos, os quais consideram que leem o suficiente.

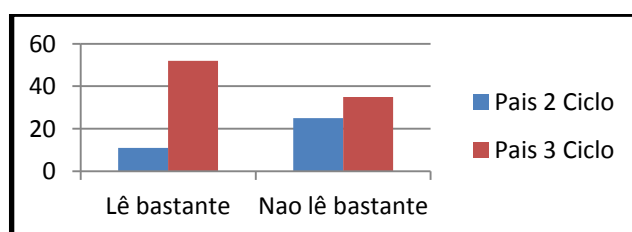


Gráfico 48 - Percepções dos E.E. sobre a frequência de leitura dos educandos

Quando questionados sobre se **os jovens liam mais antigamente ou atualmente**, verificamos, pela análise do quadro nº 42, que entre os inquiridos de ambos os ciclos existe unanimidade nas opiniões: 76% (93) considera que *antigamente* as crianças e os jovens *liam mais* e apenas 24% (30) dos inquiridos afirma que o fazem *mais, atualmente*.

	Pais 2º Ciclo	Pais 3º Ciclo	Total
Sim	33% (12)	21% (18)	24% (30)
Não	67% (24)	79% (69)	76% (93)

Quadro 42 - Percepções dos E.E. sobre os hábitos de leitura dos alunos

Os inquiridos que acham que, **atualmente, os jovens leem mais**, mencionam as mesmas razões para este comportamento, ainda que com algumas variáveis: os respondentes do 2º ciclo (67%) apontam como principal razão o facto de *haver mais livros para ler*, enquanto os do 3º ciclo (67%) indicam que tal acontece porque *os professores dão mais sugestões*. Ainda no que se refere ao 2º ciclo, são apontadas as seguintes razões: *é mais fácil arranjar materiais para ler* (58%); *os professores dão mais sugestões* (50%); *as novas tecnologias despertam mais para a leitura* (25%); *os livros são mais bonitos* (17%). As outras razões apontadas pelos respondentes do 3º ciclo são: *há mais livros para ler* (67%); *é mais fácil arranjar materiais para ler* (44%); *as novas tecnologias despertam mais para a leitura* e *os livros são mais bonitos* (33%).

	Pais 2º Ciclo 33% (12 pais)	Pais 3º Ciclo 21% (18 pais)
Há mais livros para ler	67% (8)	67% (12)
É mais fácil arranjar materiais para ler	58% (7)	44% (8)
Os livros são mais bonitos	17% (2)	33% (6)
Os professores dão mais sugestões	50% (6)	78% (14)
As novas tecnologias despertam mais para a leitura	25% (3)	39% (7)
Outro motivo	-----	-----

Quadro 43 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem mais atualmente

Os que consideram que **os jovens liam mais antigamente** são um pouco mais unânimes quando apontam as razões: a maior parte dos inquiridos, de ambos os ciclos, crê que esta situação se deve, principalmente, ao facto de *os jovens optarem por outros interesses* (90%) e à *falta de hábitos de leitura* dos mesmos (63%). Os respondentes do 2º ciclo

referem, ainda, a *falta de incentivo da família* (29%), o *pouco tempo disponível* e o *elevado preço dos livros* (17%), bem como o facto de a *escola não incentivar à leitura* (8%). Quanto aos encarregados de educação do 3º ciclo referem, também, o *elevado preço dos livros* (46%), a *falta de incentivo da família* (16%), a *falta de tempo* dos jovens (14%) e a *falta de incentivo da escola* (12%). Realçamos que os inquiridos de ambos os ciclos apontam, primeiramente, a falta de incentivo da própria família, mais do que a da escola.

	Pais 2º Ciclo 67% (24 pais)	Pais 3º Ciclo 79% (69 pais)
Falta de hábitos de leitura	79% (19)	58% (40)
A família não incentiva a ler	29% (7)	16% (11)
A escola não incentiva a ler	8% (2)	12% (8)
Optam por outros interesses	88% (21)	91% (63)
Têm pouco tempo para ler	17% (4)	14% (10)
Os livros são caros	17% (4)	46% (32)
Outro motivo	-----	-----

Quadro 44 - Razões pelas quais os E.E. creem que os jovens leem menos do que antigamente

(iv) Práticas de promoção da leitura durante a infância dos educandos

Relativamente às **atividades de leitura desenvolvidas pelos encarregados de educação, durante a infância dos seus educandos**, constatamos algumas diferenças de opinião entre os inquiridos dos dois ciclos estudados: mais de metade dos encarregados de educação do 2º ciclo aponta *contar histórias* (69%), *ler livros de histórias ou outros* (64%) e *oferecer livros e comprar livros* (61%) como as atividades que mais terão desenvolvido, durante a infância dos seus educando. Os dados relativos aos respondentes do 3º ciclo revelam que a maioria desenvolveu as mesmas atividades, embora com uma frequência diferente: *comprar livros* (82%), *contar histórias* (77%), *oferecer livros* (64%) e *ler livros de histórias ou outros* (51%). Relativamente às restantes atividades, os resultados são menos expressivos e destacamos aqui a *frequência da Biblioteca Municipal*: apenas 15% dos inquiridos afirma ter desenvolvido esta atividade com os seus educandos. Os dados obtidos são coincidentes com os dos alunos, uma vez que também eles assinalam, maioritariamente, as mesmas opções que os pais.

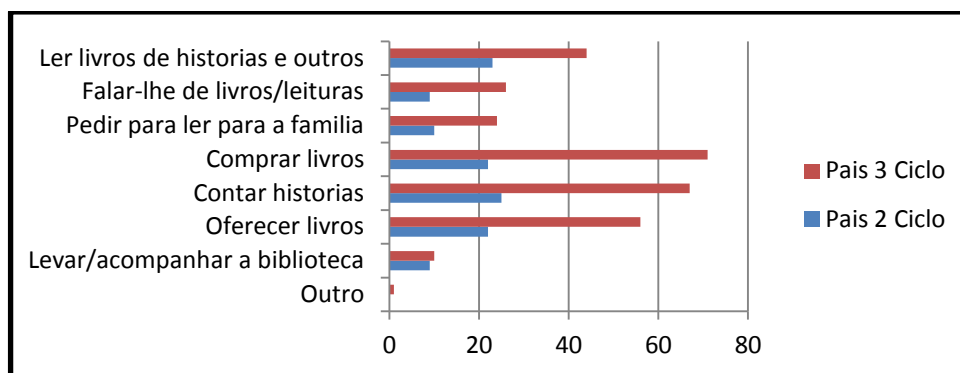


Gráfico 49 - Atividades de leitura desenvolvidas pelos E.E. durante a infância dos seus educandos

Através da leitura do gráfico nº 50, referente à **quantidade de livros oferecidos pelos pais aos educandos**, durante um ano, a maior parte dos encarregados de educação afirma que ofereceu *1 ou 2 livros* aos educandos: 56% (20) do 2º ciclo e 45% (39) do 3º ciclo. Este número decresce, ainda que ligeiramente, quando analisamos a opção que refere *3 ou mais livros*: 33% (12) do 2º ciclo e 36% (31) do 3º ciclo. Estes dados são consonantes com os apresentados por outros autores, nomeadamente, Santos *et al.* (2007). Realçamos a elevada percentagem de inquiridos que não oferece *nenhum* livro, que é mais notória entre os inquiridos do 3º ciclo (20%) do que os do 2º ciclo (11%).

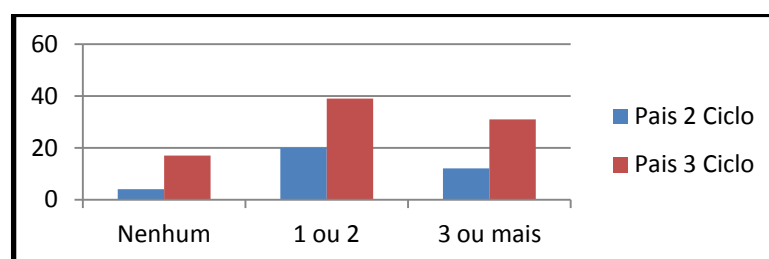


Gráfico 50 - Número de livros oferecidos pelos E.E. aos seus educandos

(v) Perspetiva dos Encarregados de Educação sobre a relação entre a leitura e o desempenho escolar

Relativamente à **perceção dos encarregados de educação sobre a frequência de leitura dos educandos, relativamente aos trabalhos de casa**, verificamos que os inquiridos de ambos os ciclos estão em concordância: 58% (21) do 2º ciclo e 48% (42) do 3º ciclo, considera que leem *mais ou menos*; 33% (12) do 2º ciclo e 32% (28) do 3º ciclo

julga que *leem o suficiente*; apenas 11% (11) dos inquiridos do 2º ciclo e 20% (17) do 3º ciclo afirmam que os seus educandos *não leem o suficiente*, para a realizarem os trabalhos de casa.

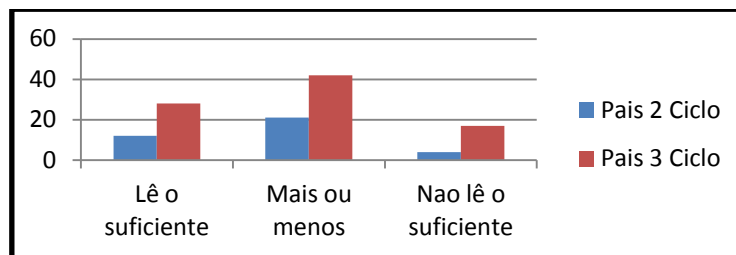


Gráfico 51 - Conceções dos E.E. sobre a frequência de leitura dos seus educandos, relativamente aos trabalhos de casa

Acerca da **perceção dos encarregados de educação sobre a existência de uma relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar**, a maioria dos inquiridos de ambos os ciclos acredita que ela *existe*, sendo 69% (25) do 2º ciclo e 66% (57) do 3º ciclo. Ainda assim, verificamos que 22% (8) dos inquiridos do 2º ciclo e 30% (26) do 3º ciclo *não tem a certeza* da existência desta relação, percentagem que consideramos elevada. Observamos, ainda, que 9% (6) afirma que *não sabe* se, efetivamente, existe relação entre estes pressupostos e 1% (1) afirma que esta relação *não existe*.

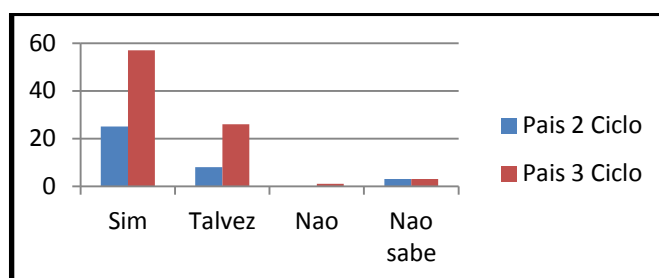


Gráfico 52 - Conceções dos E.E. sobre a relação entre leitura e desempenho/ sucesso escolar

(vi) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura

Quanto à **frequência da biblioteca da escola pelos encarregados de educação**, percebemos, pela análise do quadro seguinte, que a maioria dos inquiridos (82%) afirma *não frequentar a biblioteca da escola*, enquanto 15% (19) indica que o *faz*. Esta situação pode dever-se ao facto de a biblioteca não desenvolver atividades que incluam os encarregados de educação.

	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Sim	25%(9)	11% (10)	15% (19)
Não	67(24)	89% (77)	82% (101)

Quadro 45 - Frequência da biblioteca da escola pelos E.E.

Através da leitura do quadro nº 46, que se refere ao **conhecimento da existência do Plano Regional de Leitura**, observamos que a esmagadora maioria dos inquiridos (85%) *desconhece* este projeto. Apenas 15% (18) dos respondentes afirma ter *sido informado* sobre o mesmo, e um dos inquiridos do 3º ciclo indica que não se lembra se lhe foi comunicada, ou não, esta informação. Estes dados permitem-nos inferir que, aquando do lançamento do PRL, os encarregados de educação, enquanto participantes ativos da comunidade educativa, não foram envolvidos neste processo, tendo-se perdido, em nosso entender, uma oportunidade de comprometer os encarregados de educação no desenvolvimento dos hábitos de leitura dos seus educandos.

	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Sim	14%(5)	15% (13)	15% (18)
Não	86%(31)	84% (73)	85% (104)

Quadro 46 - Conhecimento dos E.E. do PRL

Relativamente às **atividades que os encarregados de educação consideram mais atrativas para realizar na biblioteca da escola**, verificamos, pela leitura do gráfico nº 53, que os inquiridos do 2º ciclo são mais unânimes nas suas respostas: 69% (25) opta pelas *atividades com livros/autores* e pela *dinamização de clubes de leitura*, enquanto 53% (19) sugerem *atividades que envolvam as tecnologias de informação e comunicação, aprender a pesquisar informação e participar em concurso ou projetos de leitura*. As opiniões dos respondentes do 3º ciclo apresentam-se um pouco mais dispersas: a maioria (69%) indica *atividades com livros/autores*, 60% (53), *atividades que incluam as tecnologias de informação e comunicação*, 57% (50) apontam a *participação em concurso e projetos de leitura*, 54% (47) referem *aprender a pesquisar informação* e 53% (46) *dinamizar clubes de leitura*. Observamos ainda que 6% (5) opta por *outras* atividades, tendo referido *oferecer livros à biblioteca da escola, manter a biblioteca aberta fora do tempo letivo e realizar feiras do livro*. Dois inquiridos respondem *nenhuma atividade*.

Os dados apresentados permitem-nos inferir que os inquiridos do nosso estudo compreendem a importância que a biblioteca da escola tem junto dos seus educandos.

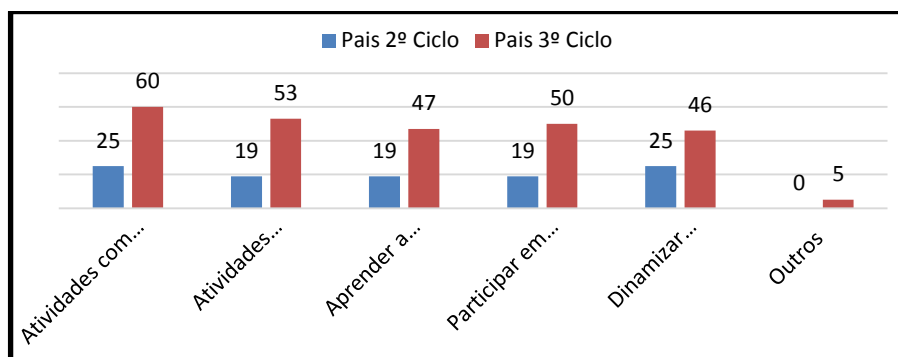


Gráfico 53 - Atividades que os E.E. consideram mais atrativas para realizar na biblioteca da escola

No que se refere à **participação dos encarregados de educação numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura**, observamos, pela leitura do quadro nº 47, que mais de metade dos inquiridos não se mostra disponível para participar em atividades promovidas pela biblioteca, sendo 67% (24) do 2º ciclo e 62% (76) do 3º ciclo. Apenas 33% (12) inquiridos do 2º ciclo e 38% (47) do 3º ciclo aceitariam participar em alguma daquelas atividades. Os respondentes do 2º ciclo indicam como motivos para integrar as atividades: *a leitura ser fundamental na formação das crianças e jovens* (3), *dar o exemplo* (2), *a presença dos pais é um incentivo à leitura* (1), *melhorar o desempenho escolar dos educandos* (1), *é uma atividade útil e interessante* (1), e um dos inquiridos diz ainda que “*quem lê tem mais a dizer*”. Existem, ainda, três respondentes que não indicam nenhum motivo específico.

Quanto às razões para não se envolverem nas atividades da biblioteca, a maior parte dos inquiridos aponta motivos relacionados com a *falta de tempo disponível* (16) e terem *dificuldade em ler* (2). Os restantes não indicam qualquer motivo (6).

Relativamente aos respondentes do 3º ciclo, os motivos apresentados são idênticos aos do 2º ciclo.

Concluimos, então, que, se por um lado uma larga maioria dos encarregados de educação está consciente da importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem, por outro não se mostram disponíveis para participar em atividades de promoção da leitura, relegando esse papel para a escola, como se esta fosse a principal responsável pela aquisição e desenvolvimento dos hábitos de leitura dos seus educandos.

	Pais do 2º Ciclo	Pais do 3º Ciclo	Total
Sim	33% (12)	40% (35)	38% (47)
Não	67% (24)	60% (52)	62% (76)

Quadro 47 - Nível de participação dos E.E. numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura

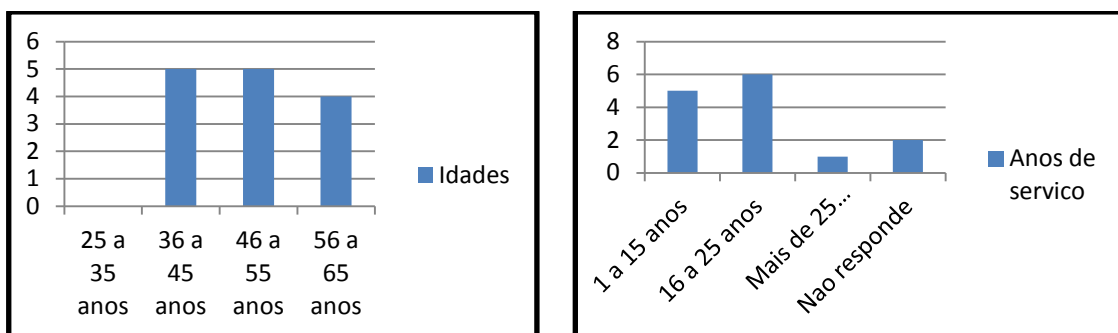
6.5. Os assistentes operacionais e a literatura

Tal com as anteriores, esta última secção está organizada em cinco subsecções: (i) Caracterização da amostra); (ii) Hábitos de leitura dos assistentes operacionais; (iii) conceções dos assistentes operacionais sobre a leitura; (iv) Perspetivas dos assistentes operacionais sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (v) Conceções dos assistentes operacionais sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

(i) Caraterização da amostra

Foram entregues 17 questionários aos assistentes operacionais da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, tendo sido recolhidos 14, pelo que 3 inquiridos não responderam. A amostra do estudo é, então, constituída por 14 assistentes operacionais, sendo 13 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, existindo, portanto, uma predominância de participantes, acentuadamente, femininos.

Quanto à **distribuição dos participantes por faixa etária**, verificamos, pela leitura dos gráficos seguintes, que é um quadro algo envelhecido: 5 inquiridos têm *entre 36 e 45 anos*, outros 5 entre *46 e 55 anos* e 4 entre *56 e 65 anos*. Relativamente aos **anos de serviço**, observamos que 6 têm *entre 16 e 25 anos*, 5 *entre 1 a 15 anos* e 1 tem mais de 25 *anos* de serviço. Dois inquiridos não responderam à questão.



Gráficos 54 - Distribuição dos AO por faixa etária e anos de serviço

No que se refere às **habilitações literárias**, o gráfico seguinte mostra-nos que os inquiridos possuem um baixo nível de instrução, atendendo a que mais de metade não frequentou o ensino secundário: 4 frequentaram *até ao 4º ano*, 2 *até ao 6º ano* e 3 *até ao 9º ano*. Com o *ensino secundário* surgem 4 inquiridos e 1 indica possuir *licenciatura*.

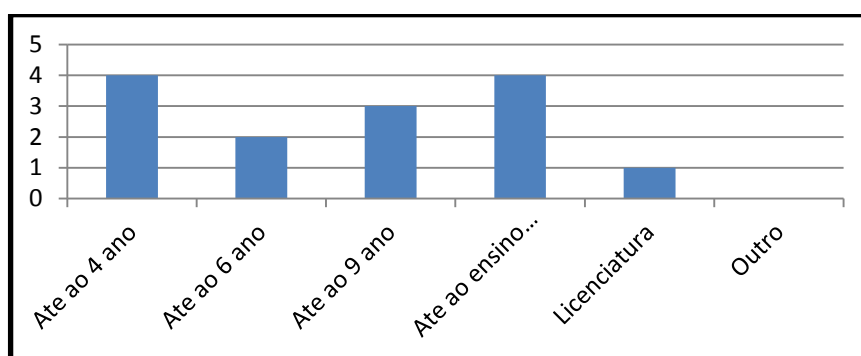


Gráfico 55 - Habilidade Literárias dos AO

Quanto às **atividades preferidas** dos AO, percebemos, pela leitura do quadro nº 48, e à imagem do que apurámos relativamente aos restantes participantes do nosso estudo, que *ver televisão diariamente* é a atividade preferencial da maioria dos participantes (12). No que se refere a *ouvir música*, 5 inquiridos afirmam que o fazem *raramente*. Jogar *jogos eletrónicos*, *fazer desporto* e frequentar as *redes sociais* são, da mesma forma, atividades que recolhem poucos adeptos juntos dos inquiridos, pois a maioria *nunca* as faz: 11, 6 e 5, respetivamente. Atendendo, por exemplo, à frequência das redes sociais, tão em voga nos dias de hoje, percebemos que apenas 4 respondentes o fazem *diariamente*, o que, talvez, possa ser explicado pela idade dos respondentes. Os resultados obtidos estão em linha com os do estudo de Rodrigues e Mata (2003). Relativamente à questão central do nosso estudo, a leitura, através da interpretação dos dados, verificamos que, e em consonância com os resultados obtidos dos restantes participantes do estudo, a leitura de *livros* ou *de*

revistas/jornais são atividades muito pouco praticadas. Senão, vejamos: 2 dos inquiridos *nunca* leem livros e o mesmo número *raramente* o faz; 3 leem *1 ou 2 vezes por mês* e nenhum destes o faz *diariamente*. Apenas 7 inquiridos afirmam que leem livros *1 ou 2 vezes por semana*. Quanto à leitura de revistas/jornais, o panorama é ligeiramente diferente: a maioria (4) afirma que *raramente* lê estes suportes de leitura; 3 praticam esta atividade *1 ou 2 vezes por mês* e o mesmo número de inquiridos fá-lo *1 ou 2 vezes por semana*. Apuramos, ainda, que 2 dos inquiridos dizem ler revistas/jornais *diariamente*, tantos como os que declaram que *nunca* o fazem.

	Nunca	Raramente	1 ou 2 vezes por mês	1 ou 2 vezes por semana	Diariamente
Ver T.V	---	1	---	1	12
Ouvir música	2	5	2	3	(2
Ler livros	2	2	3	7	---
Ler revistas/jornais	2	4	3	3	2
Jogar jogos eletrónicos	11	2	---	1	---
Frequentar redes sociais	5	---	1	4	4
Fazer desporto	6	3	1	4	---

Quadro 48 - Frequência com que os AO realizam as atividades preferidas

(ii) Hábitos de leitura dos Assistentes Operacionais

Analisando os dados referentes ao **gosto pela leitura**, observamos que um número muito significativo de AO (12) assegura *gostar* ou *gostar muito* de ler, o que parece contradizer os dados apresentados anteriormente, levando-nos a crer que, apesar de declararem o seu gosto pela leitura, na prática, não leem. Verificamos que, apenas 2 dos inquiridos afirmam que *gostam pouco* ou *não gostam nada* de ler.

	Não gosto nada	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
Assistentes Operacionais	1	1	6	6

Quadro 49 - Gosto dos AO pela leitura

Aprofundado a questão sobre os **motivos pelos quais os AO gostam ou não de ler**, verificamos que aqueles que indicam que *gostam pouco* ou *não gostam nada* de ler, apontam como primeiro motivo o facto de terem *dificuldade em compreender o que leem*

(2). Segue-se o facto de terem *falta de tempo* para a leitura (1), *gostarem mais de fazer outras coisas* (1) e de considerarem a leitura como uma *atividade aborrecida* (1).

	1	2	3
É uma atividade aborrecida	-	-	1
Falta de hábito	-	-	-
Tem dificuldade em compreender o que lê	2	-	-
Nunca encontrou um livro de que gostasse	-	-	-
Falta de tempo	-	1	-
Gosta mais de fazer outras coisas	-	1	1
Outros motivos	-	-	-

Quadro 50 - Motivos pelos quais os AO gostam pouco ou não gostam nada de ler

Quanto aos inquiridos que *gostam* ou *gostam muito de ler* percebemos, pela leitura do quadro seguinte, que o primeiro motivo indicado prende-se com o facto de a *leitura dar prazer* (7), tendo ainda sido indicado que leem *para se exprimir e escrever melhor* (1), que *a leitura é uma ferramenta para a vida* (1) e que *permite aprender coisas novas* (1). O segundo motivo mais indicado pelos inquiridos refere-se ao facto de *aprenderem coisas novas* (5), de a leitura ser uma *ferramenta para a vida* (1), para *compreender melhor o mundo* (1), *para se exprimir e escrever melhor* (1) e para *ocupar os tempos livres* (1). Os motivos mais indicados em terceiro lugar prendem-se com o facto de a leitura permitir *aprender coisas novas* (3), contribuir para *se exprimir e escrever melhor* (2), a leitura ser uma *ferramenta para a vida* (2), ser uma forma de *ocupar os tempos livres* (2) e para *compreender melhor o mundo*. Reparamos que, embora com peso diferente, o facto de a leitura proporcionar novas aprendizagens é uma das condicionantes para quem gosta de ler.

Do total dos inquiridos, dois não responderam a esta questão.

	1	2	3
Para compreender melhor o mundo	-	1	1
Para se exprimir e escrever melhor	1	1	2
A leitura dá prazer	7	-	-
Exigência do trabalho	-	-	-
É uma ferramenta para a vida	1	2	2
Ocupar os tempos livres	-	1	2
Aprender coisas novas	1	5	3
O meu educando dá sugestões	-	-	-
Outros	-	-	-

Quadro 51 - Motivos pelos quais os AO gostam de ler

Quanto ao tempo **despendido, semanalmente, na leitura e na internet** observamos, com base no gráfico seguinte, que mais de metade dos inquiridos dedica mais tempo à leitura do que à internet: 7 despendem *entre 1 a 2 horas* e 1 *mais de 3 horas* aquela atividade. Ainda assim, 3 inquiridos apenas consagram *meia hora ou menos* a esta prática e a mesma percentagem indica que não despensa *nenhum* tempo à leitura. Relativamente à internet, verificamos que a maioria dos inquiridos (5) afirma não despende tempo *nenhum* nesta atividade e 3 respondentes apenas o fazem *meia hora ou menos*, semanalmente. Apuramos ainda que 4 inquiridos dizem despende *entre 1 a 2 horas* nesta atividade e apenas 2 o fazem *mais de 3 horas*. O baixo índice de utilização da internet poderá estar relacionado com a faixa etária dos inquiridos e grau de instrução. Os autores Maria de Lurdes Rodrigues e João Trocado da Matos (2003) estabelecem esta mesma correlação, ao afirmarem que as novas tecnologias têm “maiores índices de utilização [...] por indivíduos com elevados níveis de escolaridade e menores índices de utilização nos segmentos da população mais idosos” (p. 7).

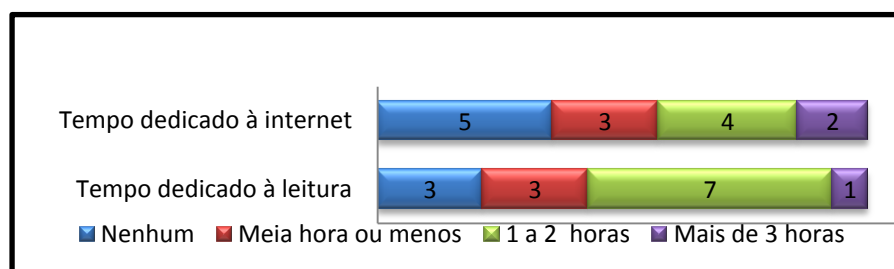


Gráfico 56 - Tempo despendido pelos AO, semanalmente, na leitura e na internet

Analisando os **conteúdos preferidos na internet**, percebemos, pela leitura do gráfico nº 57, que quase metade dos AO (5) afirma *não aceder à internet*, o que é coerente com os dados apresentados no gráfico anterior. Quanto aos que acedem, as *redes sociais* são o conteúdo preferido (6), seguindo-se a *pesquisa de assuntos* (2) e a *leitura de revistas/jornais* (1). As restantes hipóteses apresentadas no questionário, *ver blogues* e *fazer download de livros* não foi selecionada por nenhum dos respondentes.

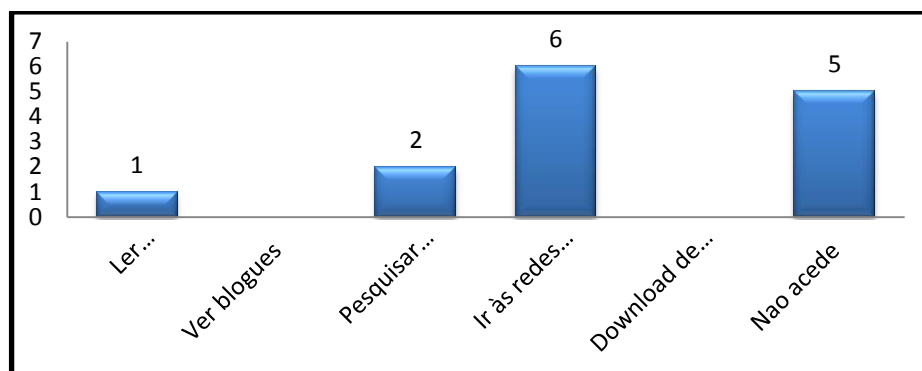


Gráfico 57 - Conteúdos preferidos pelos AO na internet

Quisemos saber a **quantidade de livros que os AO têm em casa**, e os dados presentes no gráfico seguinte sugerem-nos que este suporte, por razões que desconhecemos, não está muito presente no meio familiar dos mesmos: quase metade (6) afirma ter *até 20* livros ou *entre 21 e 50* e 4 indicam ter *entre 50 a 100* livros. Apenas 1 inquirido declara possuir *mais de 100*, enquanto 3 dizem *não saber* a quantidade de livros que possuem.

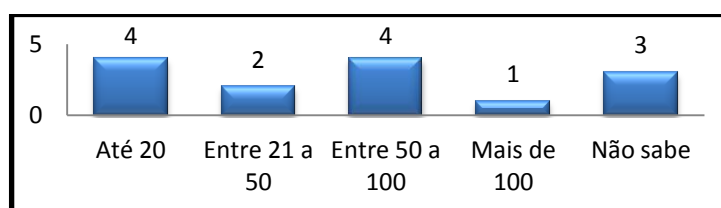


Gráfico 58 - Número de livros que os AO têm em casa

Quanto à **quantidade de livros comprados anualmente**, podemos afirmar, analisando o gráfico nº 59, que os AO não adquirem muitos livros, dado que a maioria (10) afirma que, apenas, compra *entre 1 a 5 livros* e 4 declaram não comprar *nenhum* livro. Nenhum dos inquiridos compra *entre 6 a 12* ou *mais de 12 livros*, anualmente. Esta tendência acompanha os resultados obtidos em outros estudos, como por exemplo, os comunicados por Neves e Lima (2008).

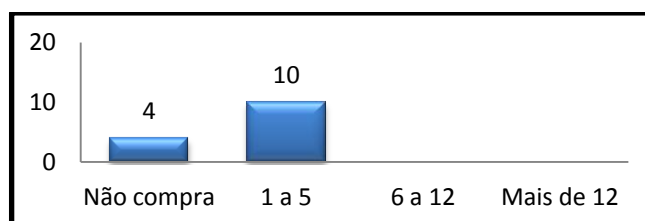


Gráfico 59 - Número de livros comprados anualmente pelos AO

Relativamente à **distribuição dos 3 tipos de leitura, quanto ao suporte**, de acordo com os dados apresentados no gráfico seguinte, concluímos que as *revistas de informação* e as *revistas da vida social* são os suportes de leitura preferidos de 9 dos inquiridos, seguindo-se os *livros*, apontados por 6 respondentes. Os AO apontam ainda as *revistas de informação televisiva* e os *jornais diários/semanários* (5), a *internet* (4), as *revistas específicas* (2) e, por último, os *jornais desportivos* (1). Um dos inquiridos assinalou *outros*, embora não tenha referido quais. À semelhança dos resultados obtidos com os questionários realizados aos encarregados de educação, e à luz do que é referido por Santos *et al* (2007), consideramos que estas escolhas estão intimamente associadas ao perfil marcadamente feminino da amostra.

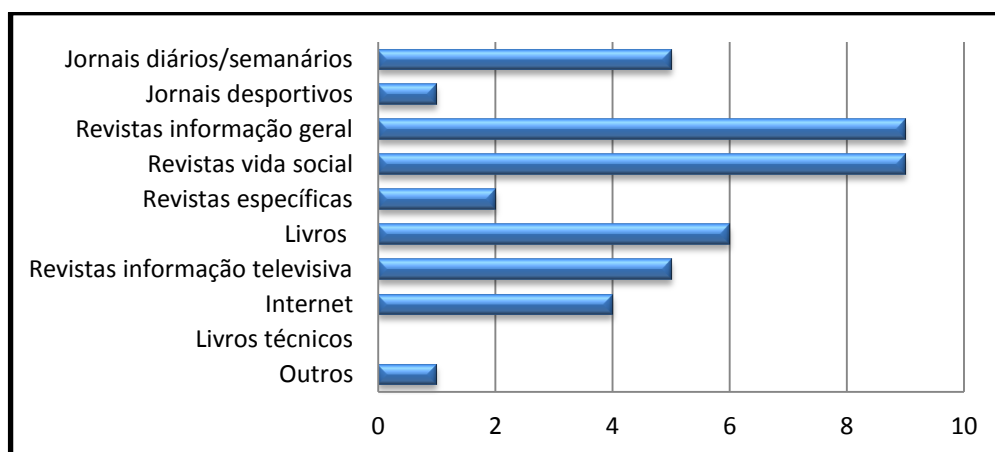


Gráfico 60 - Distribuição dos 3 tipos de leitura mais selecionados pelos AO, quanto ao suporte

Analisando o quadro seguinte, cremos que, também nesta questão, o perfil feminino da amostra condiciona os resultados obtidos, no que se refere ao **género de livro mais lido**: a quase totalidade dos inquiridos mostra uma clara preferência pelos *romances e contos* (12), seguindo-se os *livros informativos* (10) e os *livros de aventuras* (7). Menos de metade dos respondentes apontou, ainda, *biografias/diários/históricos* (3), *poesia* (2) e *livros técnicos/estudo* (2). Apenas um dos inquiridos prefere *policiais* e livros sobre *viagens/explorações/reportagens*. Outro inquirido assinalou a opção *outros*, não tendo especificado qual. As categorias *teatro*, *banda desenhada* e *terror* não foram assinaladas pelos inquiridos. Atentando aos livros que os AO possuem em casa, percebemos que existe algum paralelismo entre o género de livros preferidos e o género de livros que possuem:

romances e contos (10), livros informativos e aventura (6), livros técnicos/estudo (4), biografias/diários/históricos, poesia e banda desenhada (2). O género de leitura que os AO menos têm são os livros policiais (1) e o teatro, que não foi assinalado por nenhum dos inquiridos.

	Leituras Preferidas	Tem em casa
Aventura	7	6
Romances e Contos	12	10
Teatro	---	---
Policiais	1	1
Biografias/Diários/Históricos	3	2
Poesia	2	2
Banda Desenhada	---	2
Viagens/Explorações/Reportagens	1	---
Ficção Científica	---	---
Livros informativos	10	6
Livros técnicos/estudo	2	4
Terror	---	---
Outros	1	1

Gráfico 61 - Género de livros mais lidos pelos AO e que têm em casa

De acordo com o gráfico nº 61, relativo à **média de livros lidos, durante um ano**, a maioria dos AO (6) lê entre *1 a 3 livros*, enquanto 4 leem *entre 4 a 10*. Apenas 2 inquiridos leem *mais de 10 livros* e o mesmo número afirma que não lê *nenhum* livro. Concluimos que, tal como refere Santos *et al* (2007), entre os AO predominam os *pequenos leitores*.

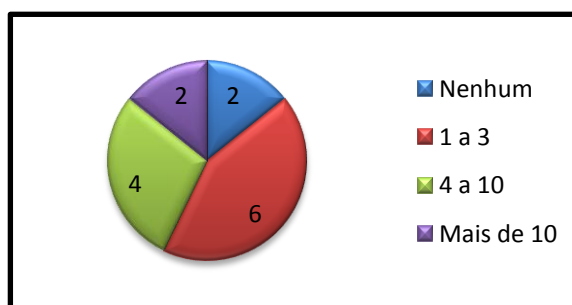


Gráfico 62 - Livros lidos, em média, durante um ano pelos AO

Quanto à **quantidade de AO que estão a ler**, no momento do questionário, os dados mostram-nos que mais de metade dos inquiridos (8) afirma que *não está a ler* qualquer livro e 6 indicam que *se encontram a ler*.

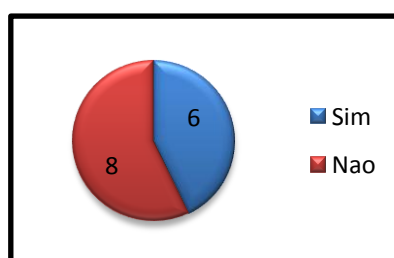


Gráfico 63 - Número de AO que estão a ler no momento do questionário

Analisando o quadro seguinte, sobre a **frequência de leitura**, registamos que a totalidade dos participantes afirma que considera que *não lê o suficiente mas que gostava de ler mais*. Estes dados, tal como os obtidos junto dos restantes participantes deste estudo, sugerem-nos que, embora não pratiquem a leitura com a frequência desejável, os inquiridos têm noção desse *handicap*.

Lê o suficiente	Não, mas gostava de ler mais	Não, mas não quero ler mais
---	14	---

Quadro 52 - Frequência de leitura dos AO

(iii) Conceções dos Assistentes Operacionais sobre a leitura

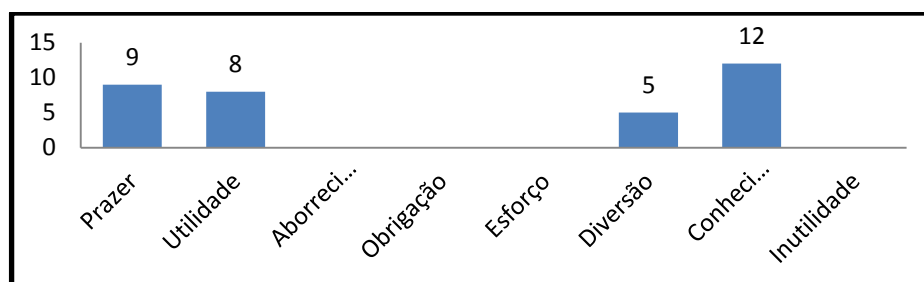
Relativamente às **conceções dos AO sobre quem lê mais**, os dados presentes no quadro seguinte mostram-nos que a maioria dos inquiridos (8) indica que são as *raparigas* quem lê mais, enquanto 6 respondentes consideram que *tanto os rapazes como as raparigas* leem a mesma coisa. Nenhum dos inquiridos apontou os rapazes como maiores leitores. A perceção de que as raparigas leem mais do que os rapazes é comum a todos os participantes neste estudo.

Rapazes	Raparigas	Tanto os rapazes como as raparigas
---	8	6

Quadro 53 - Conceções dos AO sobre quem lê mais, em função do género

Ao observarmos os dados que indicam que **palavras/sentimentos os AO associam à leitura**, verificamos que estes apontam, em exclusivo, as que estão associadas a sentimentos positivos: 12 relacionam a leitura com o *conhecimento/aprendizagem*, 9 com o *prazer*, 8 referem a *utilidade* e 5 associam a leitura à *diversão*. Indicadores como

aborrecimento, obrigação, esforço ou *inutilidade* não foram referidos por nenhum dos inquiridos.



Quadro 54 - Palavras/sentimentos que os AO associam à leitura

Quanto às **concepções dos AO sobre o que é ser bom leitor**, um número bastante elevado de inquiridos (11) afirma que *é compreender o que lê*, concepção que está em linha com a dos restantes participantes no estudo. Com base no gráfico nº 64, observamos ainda que 2 inquiridos indicam que um bom leitor é o que consegue *ler diferentes suportes de leitura* e 1 assinala que *é ler com frequência*.

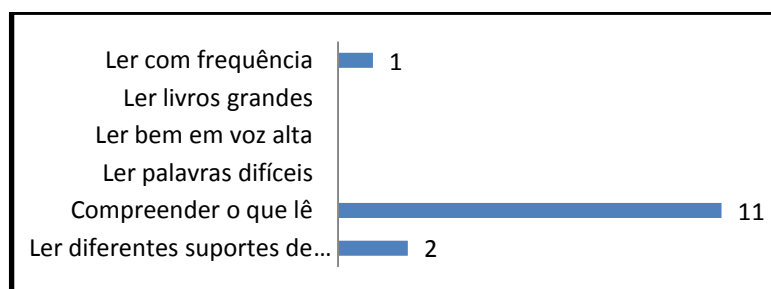


Gráfico 64 - Concepções dos AO sobre o que é ser bom leitor

Relativamente às **concepções dos AO sobre os hábitos de leitura dos alunos**, percebemos, pela leitura do gráfico seguinte, que metade dos respondentes (7) considera que são *insuficientes* e 2 inquiridos avaliam-nos como *muito insuficientes*. Apenas 5 inquiridos afirmam que os hábitos de leitura dos alunos são *suficientes*. Nenhum dos participantes considerou esses hábitos *bons* ou *muito bons*. Se revermos e compararmos estes dados com os obtidos a partir dos questionários dos professores, concluímos que as opiniões sobre os hábitos de leitura dos alunos são consonantes.

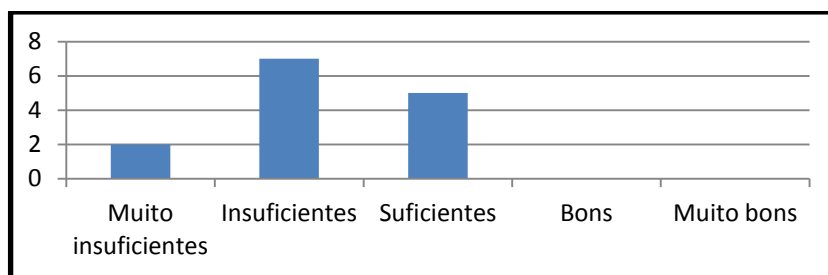


Gráfico 65 - Conceções dos AO sobre os hábitos de leitura dos alunos

Quando questionados sobre se os **jovens liam mais antigamente** ou se, pelo contrário, **leem mais nos dias de hoje**, um número significativo de inquiridos (10) afirma que os jovens praticavam mais a leitura *antigamente*. Apenas 4 AO consideram que *atualmente* os jovens leem mais e apresentam como principal causa o facto de *a escola promover mais a leitura* (4), referindo, ainda, que atualmente *há mais livros para ler* (2), *é mais fácil arranjar materiais para ler* (2), *os livros são mais atraentes* (2) e, também, *as novas tecnologias despertam mais para a leitura* (2). Nenhum dos respondentes aponta o incentivo da família como razão para os jovens lerem mais, atualmente.

Há mais livros para ler	2
É mais fácil arranjar materiais para ler	2
Os livros são mais atraentes	2
A família incentiva mais a leitura	---
A escola promove mais a leitura	4
As novas tecnologias despertam mais para a leitura	2
Outro motivo	---

Quadro 55 - Razões pelas quais os AO creem que os jovens leem mais do que antigamente

Aqueles que defendem que os jovens leem menos do que antigamente, apresentam como principais razões a *falta de hábitos de leitura* (10) e o facto de *os jovens optarem por outros interesses* (10). Consideram ainda que, atualmente, *os jovens dispõem de pouco tempo para ler* (6) e que *a família não incentiva a ler* (4). O *preço dos livros* é ainda mencionado por 1 dos inquiridos. As hipóteses relacionadas com a falta de promoção da leitura, seja pela escola ou pela biblioteca da escola, não foram indicadas pelos respondentes.

Falta de hábitos de leitura	10
A família não incentiva a leitura	4
A escola não promove a leitura	---
A biblioteca da escola não fomenta a leitura	---
Optam por outros interesses	10
Dispõem de pouco tempo para ler	6
Os livros são caros	1
Outro motivo	---

Quadro 56 - Razões pelas quais os A.O. creem que os jovens leem menos do que antigamente

(iv) Perspetiva dos Assistentes Operacionais sobre a relação entre hábitos de leitura e desempenho escolar

Auscultados sobre a **existência de uma relação entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar**, verificamos que a maioria dos AO (10) considera existir uma *relação positiva* entre estas duas premissas, tal como os restantes participantes do nosso estudo. Apesar de nenhum dos inquiridos ter considerado a inexistência desta correlação, 4 *não têm a certeza* que esta exista.

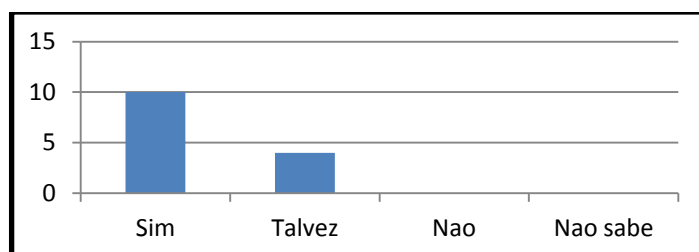


Gráfico 66 - Conceções dos AO sobre a relação entre leitura e desempenho/ sucesso escolar

Sendo os AO aqueles que mais contactam com os alunos durante os seus tempos livres, quisemos saber que conceções têm sobre **a frequência da leitura dos alunos, durante aquele tempo**. De acordo com o gráfico nº 67, verificamos que a maioria dos respondentes (10) afirma que *não é habitual ver os jovens a praticarem a leitura* e, apenas, 4 inquiridos indicam que *veem os mesmos a ler* no espaço escolar. Estes dados permitem-nos inferir que, durante os tempos livres, no espaço escolar, os jovens preferem praticar outras atividades que não a leitura.

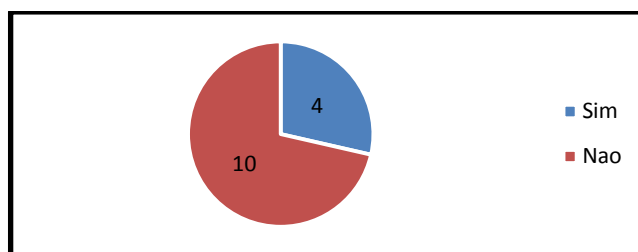


Gráfico 67 - Conceções dos AO sobre a frequência da leitura dos alunos durante os seus tempos livres

Enquanto membros efetivos da comunidade educativa, questionámos os AO sobre a sua participação, a convite dos órgãos da escola, em atividades de promoção da leitura e verificamos que, praticamente, a totalidade dos inquiridos (13) declara *nunca* ter sido solicitado para participar naquelas atividades e apenas um respondente *afirma* participar. Estes dados permitem-nos inferir que, ou os AO não costumam ser convidados a envolverem-se naquelas atividades ou a própria escola, mais concretamente os órgãos de gestão intermédia que a compõem, eventualmente, não desenvolverá atividades que visem a promoção da leitura.

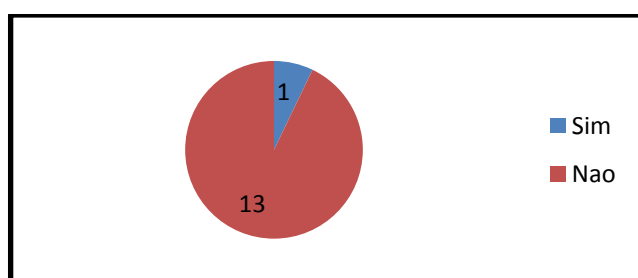


Gráfico 68 - Participação dos AO em atividades de promoção da leitura

(v) Papel da Biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura

Questionados sobre a frequência da biblioteca da escola, a maioria dos AO (10) declara que *não* tem por hábito frequentar aquele espaço e, apenas, 4 *confirmam* esta frequência. Percebemos, por comparação com os resultados obtidos a partir das respostas dos restantes participantes do estudo, que a biblioteca escolar não é um espaço que a comunidade educativa tenha por hábito frequentar.

Sim	4
Não	10

Quadro 57 - Frequência da biblioteca da escola pelos AO

Quanto ao **conhecimento da existência do PRL**, pela apreciação do quadro seguinte, concluímos que mais de metade dos AO (10) *desconhece* a existência deste projeto e apenas 4 afirmam *ter conhecimento* do mesmo. Quando questionados sobre a sua **adequação às necessidades dos alunos**, 4 inquiridos afirmam que *é adequado* e os restantes não respondem à questão.

	Conhece o PRL	É adequado
Sim	4	4
Não	10	---

Quadro 58 - Conhecimento dos AO do PRL e adequação aos alunos

Quanto às **atividades que os AO consideram mais atrativas para desenvolver na biblioteca da escola**, as opiniões repartem-se, de forma decrescente, pelas diferentes hipóteses constantes no questionário: 12 inquiridos indicam a *dinamização de clubes de leitura*, 9 optam pela *participação em atividades como concursos e projetos*, 8 apontam para *aprender a pesquisar informação*, 7 referem *as atividades de leitura utilizando as TIC* e 6 indicam a *promoção de atividades com livros/autores*.

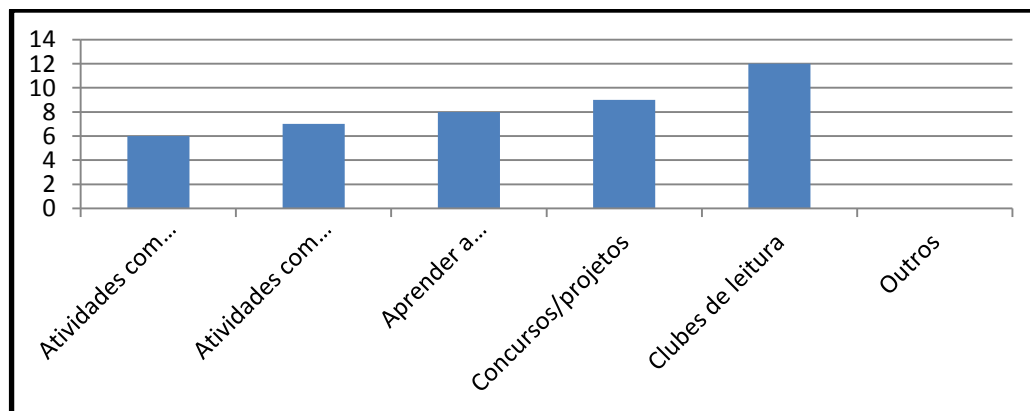


Gráfico 69 - Atividades que os AO consideram mais atrativas para desenvolver na biblioteca da escola

Inquiridos sobre a disponibilidade para **participar numa hipotética atividade a realizar pela biblioteca da escola, junto dos alunos, para promover a leitura**, percebemos que os inquiridos, praticamente, na sua totalidade, aceitariam participar e envolver-se na dinamização daquela atividade. Apenas um dos respondentes declara não estar disponível, por falta de tempo, para participar. Os que responderam afirmativamente apresentam os seguintes motivos: *aprender coisas novas e ficar com mais conhecimentos*;

motivar os jovens para a leitura e, conseqüentemente, aprenderem a escrever corretamente; para direcionar os jovens para outras atividades que não se prendam somente com o computador, muitas vezes em sites desaconselháveis e porque a leitura é uma área que dá prazer.

Sim	13
Não	1

Quadro 59 - Disponibilidade dos AO para participar numa hipotética atividade, a realizar pela biblioteca da escola para promover a leitura junto dos alunos

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

Neste capítulo apresentamos as conclusões do nosso estudo, ordenadas segundo a mesma linha orientadora das questões de investigação, estruturadas em cinco categorias: (i) Hábitos de leitura da comunidade educativa; (ii) Antecedentes e práticas de leitura dos alunos e encarregados de educação; (iii) Conceções da comunidade educativa sobre a leitura; (iv) Perspetivas da comunidade educativa sobre a relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar; (v) Conceções da comunidade educativa sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura.

Nesta fase, procuramos apresentar uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos pelo nosso estudo, à luz do quadro teórico que explanámos neste estudo.

Finalmente, apresentamos as nossas considerações sobre algumas limitações do estudo e apontamos algumas sugestões para futura hipótese de investigação.

7.1. - Conclusões do estudo

Hábitos de leitura

Atendendo aos resultados obtidos, verificamos que o gosto pela leitura é transversal a todos os inquiridos deste estudo, uma vez que são mais aqueles que gostam de ler do que os que não gostam. Ainda assim, detetamos uma elevada percentagem de respondentes que não gosta de ler.

Entre os alunos, são os do 2º ciclo quem mais gosta de ler, enquanto que mais de metade dos do 3º ciclo afirma não gostar de praticar esta atividade. Esta tendência, de que os alunos diminuem o gosto pela leitura à medida que crescem, está patente em outros estudos, designadamente nos realizados por Castro e Sousa (1996) e Lages *et al.* (2007) e, a nível internacional, por Clark e Foster (2005). O ponto de situação dos encarregados de educação inquiridos é semelhante: mais de metade dos inquiridos gosta de ler, enquanto que cerca de um terço afirma o contrário, sendo esta apreciação mais acentuada entre os do 3º ciclo. Esta atitude face à leitura altera-se em relação aos professores, professores destacados na biblioteca e AO, em que a esmagadora maioria dos inquiridos afirma que gosta de ler.

Em ambos os ciclos, percebemos que os alunos que leem fazem-no pelo prazer proporcionado pela leitura, para ocupar os tempos livres e para obter novos conhecimentos.

Aqueles que afirmam não gostar de ler, também apresentam, em ambos os ciclos, as mesmas explicações: a leitura é uma atividade aborrecida, gostam mais de fazer outras coisas e têm falta de hábitos de leitura. Também estes resultados são consonantes com os estudos de Santos (2000), Lages *et al.* (2007) e Clark e Foster (2005). Tal como acontece com os alunos, entre os restantes inquiridos o motivo mais constante para apreciar a leitura prende-se, igualmente, com o prazer por esta proporcionado. Os encarregados de educação afirmam ainda que leem para se exprimir e escrever melhor e para compreender melhor o mundo, o que nos permite inferir que a leitura é considerada como um ato social, enquanto porta para uma inserção, mais eficaz, na sociedade. Já os professores indicam também o facto de a leitura ser uma ferramenta para a vida e uma exigência do trabalho, que permite aumentar os conhecimentos, sugerindo-nos que a leitura é um requisito para o desempenho da profissão. Os PDB acrescentam ainda que leem para ocupar os tempos livres. As razões dos AO seguem a mesma linha, asseverando que leem para se exprimir e escrever melhor, porque a leitura é uma ferramenta para a vida, que proporciona novas aprendizagens, associando, desta forma, o ato de ler à amplificação do conhecimento. Os motivos apresentados pelos encarregados de educação que não gostam de ler, estão em linha com os apresentados pelos alunos: (i) falta de hábitos de leitura; (ii) falta de tempo; (iii) gostam mais de fazer outras coisas. A falta de hábitos de leitura é uma constante entre encarregados de educação e alunos, o que nos faz pensar nas palavras de Gomes (1996: 22), citadas por Gouveia (2009: 44): “a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler”. Os professores alegam ainda a falta de tempo e a preferência por outras atividades, enquanto os AO, além da falta de tempo e da preferência por outras atividades, indicam também dificuldade na compreensão da leitura.

A maioria dos alunos considera que lê o suficiente, no entanto, anualmente, lê apenas entre 1 a 3 livros, predominando, tal como no estudo de Lages *et al.* (2007), os pequenos leitores. Refira-se que, aquando da aplicação do questionário, mais de metade dos alunos encontrava-se a ler um livro. A autoperceção dos encarregados de educação, relativamente à própria frequência da leitura, é ligeiramente diferente, sobretudo entre os encarregados de educação dos alunos do 3º ciclo: a maioria afirma que não lê o suficiente, mas que gostava de ler mais, denotando-se alguma preocupação com a falta de prática da

leitura (no momento da aplicação do questionário, mais de metade dos encarregados de educação não estava a ler livro algum). Esta percepção é comum à esmagadora maioria dos restantes inquiridos, professores e AO, que afirmam que gostavam de ler mais. Entre estes, apenas a maior parte dos professores estava a ler no momento do questionário, não sendo o caso dos AO.

A maior parte dos alunos inquiridos considera que lê o suficiente para realizar os trabalhos de casa e pouco menos de um terço afirma que não lê o suficiente, mas gostava de ler mais, evidenciando alguma preocupação relativa à baixa frequência da leitura e, conseqüente, desempenho escolar. Ainda no âmbito da leitura para a realização dos trabalhos de casa, a maioria dos alunos afirma ler com facilidade, sobretudo no caso do 3º ciclo. Ainda assim, uma percentagem, que consideramos significativa (cerca de, sensivelmente, um quinto) afirma que tem dificuldade ou muita dificuldade em ler, percentagem esta também mais acentuada no 3º ciclo. A dificuldade em ler, associada à conseqüente dificuldade de compreensão da leitura, constitui um dos fatores que potenciam o afastamento da leitura.

O facto de gostarem de ler mas lerem pouco, poderá ser justificado, pela clara preferência dos alunos pela internet, já que, quando comparamos o tempo despendido na leitura e na internet, semanalmente, percebemos que a maioria dos alunos dedica mais tempo à internet do que à leitura, sendo este facto mais visível nos alunos do 3º ciclo. Estes resultados estão em consonância com os do estudo de Neta (2008): a autora apurou que, cada vez mais, os jovens utilizam as novas tecnologias como suporte de leitura, facto que, em nosso entender, deveria ser mais valorizado no processo de ensino/aprendizagem e como meio de promoção dos hábitos de leitura.

Em relação à leitura, os alunos afirmam dedicar meia hora ou menos a esta atividade, percentagem ligeiramente inferior à apresentada em outros estudos, nomeadamente o de Clark e Rumbold (2006). Os alunos utilizam a internet, sobretudo, para acederem às redes sociais, espaços de interação social cada vez mais procurados. O panorama entre os encarregados de educação é idêntico no que se refere à leitura, pois a maioria dispensa, semanalmente, meia hora ou menos a esta atividade. Sendo os encarregados de educação os primeiros mediadores da leitura, com hábitos de leitura tão reduzidos, dificilmente poderão incentivar, eficazmente, os filhos a ler. No que concerne à utilização da internet, verificamos que existem divergências: entre os encarregados de

educação do 2º ciclo, o tempo dispensado à internet é igual ao dispensado à leitura, ou seja, meia hora ou menos e a maioria dos encarregados de educação do 3º ciclo afirma que não despense tempo nenhum, verificando-se a mesma situação com os AO. Em relação à leitura, metade destes últimos inquiridos afirma que, semanalmente, despense 1 a 2 horas nesta atividade. Assistimos, no seio destes dois grupos, a um baixo índice de utilização das novas tecnologias, que pode estar relacionado quer com a idade dos inquiridos, quer com as qualificações académicas, embora possam existir outras variáveis que expliquem esta tendência. A mesma correlação é estabelecida pelos autores Rodrigues e Mata (2003). Entre os encarregados de educação utilizadores da internet, a preferência, tal como se verifica entre os alunos, é o acesso às redes sociais, sendo também mencionada a pesquisa de assuntos, preferências igualmente verificadas junto dos AO. São os professores aqueles que mais tempo dedicam à leitura e à utilização da internet: a maioria dos do 2º ciclo gastam mais de 3 horas em ambas as atividades, enquanto os do 3º ciclo, mais de metade, dedicam 1 ou 2 horas à leitura e metade mais de três horas à internet. Ambos os PDB afirmam dispensar entre 1 a 2 horas na leitura, e relativamente à internet, os tempos de utilização são distintos: um gasta entre 1 a 2 horas e o outro mais de 3 horas. A internet é utilizada pelos professores, essencialmente, para pesquisar assuntos. Inferimos que, ainda que a leitura ocupe algum tempo aos professores, a internet, tal como acontece entre os alunos, é um instrumento cada vez mais disseminado entre os mesmos. A este propósito, os autores acima referidos, sugerem, também, a existência de uma elevada correlação entre a utilização das TIC e o nível de instrução. A maioria dos professores utiliza as novas tecnologias, sobretudo, para pesquisar assuntos.

A grande maioria dos alunos indica a internet como suporte de leitura mais utilizado, o que revela, mais uma vez, a crescente tendência de utilização das novas tecnologias. Ainda assim, o livro continua a assumir-se como um dos suportes mais utilizados, sendo o eleito de uma elevada percentagem de alunos. A maioria dos encarregados de educação inquiridos elege como suporte de leitura preferido o livro, mencionando ainda as revistas da vida social e as revistas de informação geral. Verificamos a mesma situação em relação aos AO, embora as preferências sejam hierarquizadas de forma inversa: revistas de informação, revistas da vida social e livros. À luz do que é concluído por Santos *et al* (2007), inferimos que estes resultados estão associados ao perfil dos nossos inquiridos, marcadamente feminino. Já os suportes de

leitura eleitos pelos professores são, claramente, distintos, com a maioria a adotar a internet, os livros e os livros técnicos, o que nos leva a crer que estas escolhas estão diretamente relacionadas com o desempenho da profissão. Já os PDB apresentam preferências distintas: o livro é a opção comum e, enquanto um acrescenta os livros técnicos e as revistas de informação geral, outro indica ainda as revistas específicas e os jornais diários/semanários.

A maioria dos alunos vê a leitura, sobretudo, como uma atividade privada, que se pratica em casa, mais concretamente no quarto ou na sala. Quase metade dos alunos do 2º ciclo também lê na biblioteca da escola, valor que diminui, para menos de um quinto, nos alunos do 3º ciclo. Os resultados obtidos comprovam os de outros autores, a título de exemplo Lajes *et al* (2007) ou Clark e Foster (2005). No ambiente familiar, os alunos afirmam ter acesso aos livros, pois a maioria refere ter mais de 100 livros em casa ou entre 50 a 100 (2º e 3º ciclo respetivamente). O género de livros que os alunos gostam mais de ler são os livros de aventuras, a banda desenhada, os livros de terror e os policiais. À exceção da categoria *terror*, os resultados são idênticos aos apurados em outros estudos, como os de Castro e Sousa (1996), Santos *et al.* (2000) ou Lajes *et al* (2007). As categorias menos apreciadas pelos jovens são, igualmente, semelhantes às apuradas nesses mesmos estudos: teatro, biografias/diários/históricos, poesia e viagens/explorações/reportagens. Os géneros de livros que a maioria dos alunos têm em casa são idênticos às suas preferências de leitura (aventura, banda desenhada e terror), o que nos permite concluir que as leituras a que temos acesso no meio familiar influenciam, de alguma forma, a preferência literária. O gosto literário dos encarregados de educação é um pouco divergente, quando comparado com o dos alunos, ainda que a preferência da maioria sejam, igualmente, os livros de aventuras, seguindo-se os romances e contos e depois os livros policiais. O perfil feminino, predominante entre os nossos inquiridos, pode explicar estes resultados, à semelhança do que acontece no estudo de Santos *et al.* (2007). Os resultados obtidos em relação à quantidade de livros que os encarregados de educação possuem parecem contrariar os dos alunos, mais concretamente os do 3º ciclo, uma vez que pouco mais de metade dos encarregados de educação inquiridos afirma possuir até 20 livros ou entre 21 e 50, enquanto os alunos afirmam ter mais. De qualquer modo, os resultados levam-nos a crer que o contacto com a leitura, tanto para os encarregados de educação como para os alunos, é limitado, não existindo, junto das famílias, um acervo bibliográfico extenso. A reduzida

quantidade de livros que os encarregados de educação possuem é confirmada pelos dados que mostram o escasso investimento que fazem, anualmente, na aquisição deste suporte: a maioria refere que compra entre 1 a 5 livros, existindo ainda, principalmente, ao nível do 3º ciclo, uma percentagem significativa de encarregados de educação que afirma não comprar livros. Velasquez (2007) afirma que o número de livros que existem em casa é um dos fatores que interfere na realização em leitura, indicador do capital cultural da família. Consideramos estes dados preocupantes, tanto mais se levarmos em conta que os encarregados de educação são a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve e, como tal, os primeiros promotores de hábitos de leitura. A este respeito, Chambers (2007:2) é bastante elucidativo: “Adults who value reading and show that this is so, and the availability of books in large numbers are the two primary essentials in the growth of children as readers.” O género de livros mais lidos pelos AO é semelhante às preferências dos encarregados de educação: romances e contos, livros informativos e livros de aventuras. Ainda relativamente à quantidade de livros que possuem, verificamos que o panorama não difere, no que se refere aos AO, com a maioria a declarar que possui até 20 ou entre 50 a 100 livros, mantendo-se, igualmente, a tendência no que diz respeito à compra de livros, isto é, afirmam compra, anualmente, entre 1 a 5 livros. Já as preferências dos professores são distintas, com a maioria dos professores, de ambos os ciclos, a preferir os livros técnicos/de estudo, o que nos permite inferir que, uma vez mais, a leitura e as exigências da profissão são aspetos que estão interligados, sendo a leitura por prazer relegada para segundo plano e, pelo menos em relação aos professores do 3º ciclo, estas preferências parecem, como veremos mais adiante, influenciar as sugestões de leitura que fazem aos alunos. Apesar de a maioria dos professores afirmar que tem mais de 100 livros em casa, declara que, anualmente, compra entre 1 e 5 livros, sendo que os PDB afirmam que compram entre 4 a 10 livros. Detetamos, no que se refere à aquisição de livros, e em todos os grupos inquiridos, uma predominância dos pequenos compradores (Santos *et al*, 2007).

Mais de metade dos alunos inquiridos diz que os livros que leem lhes são oferecidos e, quase metade, afirma que são comprados ou requisitados na Biblioteca Municipal, destacando-se aqui o papel destas instituições na promoção da leitura, o que contraria os resultados obtidos por Lages *et al* (2007), em que o acesso aos livros na biblioteca pública tem uma baixa representatividade. Um pouco mais de um terço dos

alunos utiliza a biblioteca da escola para requisitar livros, sendo isso mais visível entre os alunos do 2º ciclo.

A capa dos livros é o fator de maior peso na escolha de um livro, para mais de metade dos alunos, bem como as sugestões de familiares e amigos, sendo esta situação mais notória nos alunos do 3º ciclo. A influência exercida pelos pares surge também em outros estudos por nós analisados (veja-se, a título de exemplo, Castro e Sousa, 1996; Lages *et al*, 2007; Clark, Osborne & Akerman, 2008). Em ambos os ciclos, a referência às sugestões da biblioteca da escola é, praticamente, nula.

Os alunos do 2º ciclo que inquirimos afirmam que, atualmente, leem mais do que antes. Já os do 3º ciclo, quase metade considera que lê menos. Os que consideram que leem mais fazem-no porque existem mais livros para ler, por considerarem os livros mais apelativos e devido à maior facilidade em encontrar materiais para ler. Em campo contrário, os que dizem ler menos atualmente, apontam, como principal causa, a diversificação de interesses. Em outros estudos que analisámos, encontrámos, igualmente, esta tendência: à medida que crescem, os jovens diversificam os seus interesses e assistimos a um declínio do gosto pela leitura, como comprovam, por exemplo, Castro e Sousa (1996), Clark e Foster (2005), Talpin (2003) ou Lages *et al*. (2007).

Os encarregados de educação inquiridos, afirmam que, atualmente, continuam a desenvolver ações, junto dos seus educandos, para promoverem a leitura, como conversar sobre as leituras que os filhos fazem ou oferecer livros, contrariando, este último dado, o entendimento dos educandos, que afirmam receber, dos pais, uma quantidade reduzida de livros. Pela literatura, percebemos que existe uma forte correlação entre a posse de livros, o gosto pela leitura e o desempenho na leitura, comprovada por Clark, Woodley & Lewis (2011: 7), que concluíram, no seu estudo, que a criança ou o jovem “that receiving a book as a gift is clearly linked to children’s reading abilities and having books of one’s own is associated with more frequent reading.” No nosso estudo, a atividade mais praticada pela maioria dos pais, de ambos os ciclos, é *aconselhar os educandos a disponibilizar tempo para a leitura*. Embora seja uma medida importante, constatamos que a prática efetiva e partilhada da leitura não é frequente entre as famílias, e atividades como pedir ao filho para ler ou acompanhá-lo à biblioteca são as que apresentam uma percentagem muito reduzida de praticantes.

Antecedentes e práticas de leitura de leitura dos alunos durante a infância

Perante os indicadores (i) vias os teus pais/familiares lerem, (ii) os teus pais/familiares liam para ti, (iii) os teus pais/familiares ofereciam-te livros e (iv) os teus pais/familiares contavam-te histórias, a maioria dos alunos refere que foi exposta a qualquer uma destas atividades, ainda que a frequência seja distinta entre os nossos inquiridos: metade dos alunos do 2º ciclo afirma que, na sua infância, estas atividades eram realizadas muitas vezes, enquanto a maioria dos do 3º ciclo afirma que estas práticas eram realizadas, não muitas, mas, apenas, algumas vezes. Das atitudes favoráveis à leitura, as mais mencionadas, em ambos os ciclos, são ouvir os pais/familiares lerem e a oferta de livros. Lages *et al.* (2007) apresenta um resultado diferente, apontando que a atitude mais mencionada no seu estudo é ver os familiares a ler, situação que no nosso estudo surge, maioritariamente, assinalada como presenciada raramente, sobretudo entre os alunos do 3º ciclo. A maioria dos alunos refere a mãe como principal figura incentivadora da leitura, comportamento confirmado em outros estudos, por exemplo Santos *et al.* (2007) ou Lages *et al.* (2007), o que nos permite concluir que, no meio familiar, a figura materna assume um papel preponderante na aquisição de hábitos de leitura. A maior parte dos alunos refere as seguintes atividades de promoção da leitura, desenvolvidas pelos pais durante a infância: contar histórias, oferecer livros e comprar livros. A maioria dos encarregados de educação participantes neste estudo corrobora estes dados, dando nota das mesmas atividades de promoção da leitura, praticadas durante a infância dos seus educandos. Mais de metade dos alunos do 2º ciclo afirma que, anualmente, são presenteados pelos pais com 3 ou mais livros; os amigos ou familiares ficam-se pela oferta de 1 ou 2 livros. O panorama no 3º ciclo é um pouco diferente, com a maioria destes alunos a afirmarem que, por ano, os pais lhes oferecem entre 1 e 2 livros, e igual número é oferecido por familiares ou amigos à maioria destes inquiridos. A situação é tanto mais preocupante se olharmos para a elevada percentagem de alunos que declara não receber qualquer livros dos pais (24%), sendo a esmagadora maioria do 3º ciclo. Os encarregados de educação inquiridos confirmam estes dados: a maioria afirma que, anualmente, oferece 1 ou 2 livros aos filhos e apenas uma pequena percentagem (35%) diz que oferece mais de 3 livros. Estes resultados são consonantes com os apresentados no estudo de Santos *et al.* (2007). Destacamos, ainda,

que cerca de um quinto dos encarregados de educação inquiridos (17%) diz não oferecer nenhum livro aos seus educandos.

Conceções sobre a leitura

De acordo com a maioria dos alunos inquiridos, são as raparigas quem mais pratica a leitura, estando esta conceção mais disseminada nos alunos do 3º ciclo. Entre os alunos do 2º ciclo, as opiniões dividem-se, sendo que cerca de metade dos alunos considera que as raparigas leem tanto como os rapazes. Apenas uma percentagem muito reduzida de alunos (4%, do 3º ciclo) afirma que os rapazes leem mais. Esta perspetiva é partilhada em outros estudos, veja-se a título de exemplo, Lages (2007), Klark, Osborne & Akerman (2008) ou o da EURYDICE (2011). Este ponto de vista é transversal aos encarregados de educação e aos AO. Mais de metade dos encarregados de educação afirma que as raparigas leem mais do que os rapazes, e pouco mais de um quarto afirma que os rapazes leem tanto como as raparigas. Uma percentagem muito restrita (5%) considera que são os rapazes quem mais pratica a leitura. Entre os AO inquiridos, a conceção é idêntica: mais de metade crê que as raparigas leem mais e os restantes consideram que rapazes e raparigas leem de igual forma. Nenhum dos inquiridos aponta os rapazes como maiores leitores. O panorama entre os professores é ligeiramente diferente: os professores do 3º ciclo e um dos PDB partilham da conceção dos encarregados de educação e dos AO, na medida em que a maioria considera que são as raparigas quem mais lê, e cerca de um quarto dos inquiridos pensa que os rapazes e as raparigas estão em patamares iguais. Já os professores do 2º ciclo e um dos PDB compartilham a sua perspetiva com a dos alunos, pois mais de metade crê que os rapazes leem tanto como as raparigas, e um terço acredita que são as raparigas. Entre os professores inquiridos, nenhum considera serem os rapazes os maiores leitores.

Os alunos associam uma diversidade de sentimentos e palavras-chave à prática da leitura, sendo que a maioria relaciona esta atividade com o conhecimento e a aprendizagem, seguindo-se a utilidade, o prazer e a diversão que esta proporciona. Também no seu estudo, Clark, Osborne & Akerman (2008) concluem que a maior parte dos inquiridos relaciona a leitura com sentimentos positivos. Cerca de um terço dos inquiridos associa a leitura a sentimentos/palavras com uma conotação mais negativa: aborrecimento, esforço, obrigação e, uma percentagem menos significativa (10%), inutilidade. A percentagem de alunos que indica sentimentos/palavras positivas em relação

à leitura é maior do que a dos alunos que afirmam não gostar de ler, pelo que inferimos que, ainda que não gostem de ler, muitos destes alunos concebem a leitura como um ato positivo. Os encarregados de educação inquiridos apresentam a mesma conceção: a esmagadora maioria associa a leitura ao conhecimento e à aprendizagem, seguindo-se a utilidade, o prazer e a diversão da leitura. Em campo oposto e, com menor expressividade, surgem os que nutrem sentimentos de cariz mais negativo em relação à leitura: obrigação, aborrecimento e esforço. Nenhum dos inquiridos associa a leitura à inutilidade. Tal como os alunos inquiridos, os encarregados de educação que relacionam a leitura com sentimentos positivos são em maior número do que aqueles que afirmam não gostar de ler. O ponto de situação em relação aos AO e professores inquiridos é, manifestamente, divergente do apresentado anteriormente. Entre estes, AO e professores, a linha de pensamento é análoga: em ambos os casos, a totalidade dos inquiridos associa a leitura, apenas, a indicadores positivos: conhecimento e aprendizagem, prazer, diversão e utilidade.

A maioria dos professores inquiridos defende que a leitura é *uma atividade interativa em que o leitor reconstrói o significado do texto, mobiliza informação e constrói conhecimento*. Esta visão, que reflete a negociação que a leitura pressupõe (Sim-Sim, 2006), é mais perceptível entre os professores do 3º ciclo. A segunda opção mais assinalada pelos professores, identifica a leitura como uma atividade que permite *compreender o conteúdo de uma mensagem escrita e construir conhecimento*. Salientamos que dois professores do 3º ciclo assinalam a opção que relaciona a leitura ao ato de identificar e decodificar símbolos gráficos. Temos consciência de que este é um número reduzido, no entanto, não deixa de ser surpreendente existirem professores que mantêm uma visão redutora da leitura, sobretudo porque esta conceção influencia as práticas que desenvolvem junto dos alunos.

A conceção de bom leitor é transversal a todos os inquiridos. Mais de metade dos alunos, de ambos os ciclos, relaciona o conceito de “bom leitor” com a capacidade de compreender o que lê. Igual perspetiva têm os encarregados de educação, os AO e os professores: a esmagadora maioria destes inquiridos considera que um bom leitor é aquele que compreende o que lê. Com base nestes resultados, inferimos que a leitura começa a ser encarada sob a perspetiva mencionada por Sim-Sim (2007: 7), que defende que “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto”.

A apreciação que os professores fazem sobre os hábitos de leitura dos alunos, é verdadeiramente negativa, com a esmagadora maioria dos inquiridos a considerar que estes são insuficientes ou muito insuficientes. Esta conceção não é consensual entre os encarregados de educação inquiridos: a maioria dos do 2º ciclo pensa que os seus educandos não leem o suficiente, enquanto mais de metade dos do 3º ciclo consideram os hábitos de leitura dos seus educandos suficientes. Em relação aos AO, verificamos que a conceção que têm sobre os hábitos de leitura dos alunos são congruentes com a dos professores, com a maioria a defender que são insuficientes ou muito insuficientes.

Ainda assim, uma larga maioria dos encarregados de educação por nós inquiridos considera que, atualmente, os jovens leem menos, não partilhando da opinião expressa pelos alunos, e indicam como principais causas o facto de os jovens optarem por outras atividades e a falta de hábitos de leitura. Damos nota ainda que, aproximadamente, um quinto dos encarregados de educação refere a falta de incentivo da família para promover a leitura, mais do que aqueles que apontam a falta de incentivo da escola. Do total dos encarregados de educação inquiridos, apenas cerca de um quinto considera que, atualmente, os jovens leem mais, e enquanto os pais dos alunos do 2º ciclo referem que isto se deve por haver mais livros para ler, os do 3º ciclo pensam que a principal causa se prende com o facto de os professores darem sugestões de leitura aos alunos. A esmagadora maioria dos AO partilha da conceção dos encarregados de educação afirmando que, atualmente, os jovens praticam a leitura com menos frequência mencionando, igualmente, a falta de hábitos de leitura e a diversificação dos interesses dos jovens como principais causas para essa situação. A reduzida percentagem de AO que creem que nos dias de hoje se pratica mais a leitura, aponta a escola como principal fator de promoção da leitura. Em linha com os encarregados de educação e os AO, também a grande maioria dos professores defende que, atualmente, os jovens leem menos e são unânimes em apontar a falta de hábitos de leitura e diversidade de interesses dos alunos como as primeiras causas para essa diminuição da frequência da leitura. Mais de metade dos inquiridos considera, ainda, a falta de incentivo da família na promoção da leitura.

Relação entre os hábitos de leitura e o desempenho escolar

Tanto no 2º ciclo como no 3º ciclo, a maioria dos alunos considera que as atividades de leitura são mais desenvolvidas nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa,

História e Geografia de Portugal (denominada História no 3º ciclo), Ciências da Natureza (designada Ciências Naturais no 3º ciclo) e Inglês. Os inquiridos do 2º ciclo apontam a Matemática, a Educação Musical, a Educação Física e a Educação Visual e Tecnológica como as disciplinas onde a leitura é menos praticada. Os alunos do 3º ciclo apresentam uma perspetiva diferente e indicam as Ciências Físico-químicas, a Educação Moral Religiosa Católica, a Cidadania, a Matemática, a Formação Física, a Educação Física, a Educação Musical, a Educação Visual e a Educação Tecnológica, como as disciplinas onde a leitura é menos praticada. Tendo em conta que a competência da leitura é transversal a todas as áreas, curriculares e não curriculares, e que todas estas são chamadas a dar o seu contributo para um melhor domínio da língua portuguesa (Sá, 2012) inferimos que, em diversas áreas, essa operacionalização é pouco visível e as atividades que promovem a leitura têm pouco peso no desenvolvimento da prática pedagógica.

Na sala de aula, as atividades de leitura praticadas com mais frequência, segundo a opinião da maioria dos alunos por nós inquiridos, são as seguintes: apresentar livros/autores à turma, ler em voz alta, pesquisar informação, preencher fichas de leitura, interpretar, comentar textos e o professor fazer sugestões de leitura. Em campo oposto, os alunos referem como práticas de leitura menos frequentes pesquisar sobre obras e/ou autores, ir à biblioteca da escola ou à biblioteca municipal, ler livros em conjunto, ler por diversão, ler revistas ou jornais e participar no jornal da escola. Com base nestes resultados concluímos, antes de mais, que as atividades que os alunos realizam no 2º ciclo continuam a ser realizadas no 3º ciclo, sugerindo a existência de uma categoria de atividades institucionalizada em detrimento da diversificação de ambientes e/ou materiais de aprendizagem que contribuam para o aumento dos hábitos de leitura. Por outro lado, ler parece associado à obrigação e ao trabalho escolar, e a leitura associada ao prazer parece não ter cabimento na sala de aula. Estes resultados são, maioritariamente, confirmados pelos professores de ambos os ciclos, os quais indicam, praticamente, as mesmas atividades mencionadas pelos alunos: interpretar/comentar textos, pesquisar informação e ler em voz alta. Estes resultados foram também encontrados no estudo de Menezes (2010) que, recorrendo à classificação de Amor (1993), refere que a leitura funcional e a leitura analítica, para pesquisa de informação e compreensão e reflexão crítica, são as mais praticadas nas salas de aula. Realçamos ainda que, no nosso estudo, as atividades *participar no jornal da escola, ir à biblioteca pública, ler por diversão e ler livros em*

conjunto não foram selecionadas por nenhum dos professores inquiridos e ir *à biblioteca da escola* foi indicada, apenas, por um dos participantes, o que reflete, quanto a nós, a desvalorização deste espaço no processo de ensino e aprendizagem.

A esmagadora maioria dos professores por nós inquiridos afirma fazer sugestões de leitura aos alunos. Entre estes existem diferenças consideráveis, no que se refere aos géneros mais sugeridos: os livros de aventura, de terror, a banda desenhada, os livros informativos, de ficção científica e os policiais são os géneros de leitura mais aconselhados pelos professores do 2º ciclo. Já os do 3º ciclo optam, maioritariamente, por sugerir leituras relacionadas com os conteúdos lecionados e os livros técnicos/de estudo. Ambos os PDB aconselham os romances e contos, e enquanto um indica também a aventura e o teatro, outro refere a poesia e os livros relacionados com os conteúdos. Dos resultados que temos vindo a apresentar, depreendemos que poderá existir uma correlação que consideramos nada animadora: à medida que os alunos progridem no nível de ensino vão-se afastando da leitura e, paralelamente, os professores vão deixando de praticar e aconselhar a leitura recreativa/por prazer, dando primazia à leitura funcional e analítica.

A esmagadora maioria dos AO afirma que nunca foi convidado, pelos órgãos de gestão da escola, para participar em atividades de promoção da leitura, o que nos sugere que as referidas atividades poderão não ser promovidas com a regularidade desejável.

A conceção dos professores sobre o nível de ensino que mais pratica a leitura não reúne consenso entre os nossos participantes: mais de metade dos professores do 2º ciclo acredita que são os alunos do 3º ciclo que leem com mais frequência, enquanto os do 3º ciclo apresentam uma opinião contrária, afirmando que são os alunos do 2º ciclo quem lê mais. Os dois PDB têm, igualmente, posições divergentes: um afirma que os alunos do 2º ciclo leem mais e o outro refere o contrário, apontando como maiores leitores os alunos do 3º ciclo. Em relação à frequência da leitura para realizar os trabalhos de casa, a opinião da maioria dos encarregados de educação inquiridos é coincidente, declarando que os seus educando leem com frequência relativa para efetuar aquelas tarefas. Já os AO, sobre a frequência da leitura dos alunos aquando dos tempos livres dos mesmos, no espaço escolar, são, praticamente, unânimes ao afirmarem que não é habitual observarem práticas de leitura durante aqueles momentos. Os resultados que temos vindo a apresentar permitem-nos concluir que a prática da leitura pelos alunos, em situações diversificadas, é limitada.

No que se refere à percepção sobre a existência de uma relação positiva entre a leitura e o desempenho/sucesso escolar, a posição dos nossos inquiridos é convergente, uma vez que a maioria crê que ambos os fatores estão interligados. Esta correlação positiva foi já estabelecida por autores que investigámos e indicamos, a título de exemplo, Cullinan (2000), Veiga (2000), Duarte e Ferraz (1997), Sim-Sim (2002) e Martins e Sá (2008). Apesar dos resultados, não poderemos deixar de referir alguns factos que consideramos inquietantes: relativamente aos professores, e neste caso os do 3º ciclo, uma reduzida percentagem (12%) não está segura da interligação entre hábitos de leitura e desempenho/sucesso escolar; relativamente aos encarregados de educação, uma percentagem que consideramos elevada (28%, sobretudo do 3º ciclo) reage da mesma forma, afirmando que esta relação *talvez* exista, acontecendo o mesmo a 29% dos AO inquiridos. Partilhamos da opinião de Sabino (2008) quando afirma que a “leitura assume, [...], uma importância vital como estratégia de melhoria do processo ensino – aprendizagem” (p. 2). A não percepção das potencialidades da leitura no processo de ensino e aprendizagem é ainda mais preocupante quando proferida por membros da comunidade educativa, com especiais responsabilidades na formação dos nossos jovens. Não podemos afirmar que os alunos são influenciados por esta conceção, no entanto, apesar da maioria dos alunos considerar que os hábitos de leitura têm reflexo no seu desempenho/sucesso, uma percentagem considerável, 33% (a maioria do 3º ciclo), não encontra qualquer relação entre estas premissas. De realçar ainda, que a maior parte dos alunos inquiridos considera que a correlação anteriormente mencionada, verifica-se, sobretudo, na disciplina de Língua Portuguesa, considerada também, pelos alunos, como uma das que mais promove a leitura. Apenas 10% do total de alunos inquiridos indica a existência daquela correlação em todas as disciplinas.

Papel da biblioteca da escola na promoção da leitura

Debruçamo-nos agora sobre o papel da biblioteca da escola na promoção dos hábitos de leitura dos alunos. A maioria dos alunos do 2º ciclo diz ter ido à biblioteca 5 ou mais vezes, durante o último mês anterior à aplicação do questionário. No mesmo espaço de tempo, os alunos do 3º ciclo afirmam que frequentaram este espaço 1 ou 2 vezes. Perante o exposto, inferimos que da mesma forma que existe um afastamento da leitura, relacionado com a progressão escolar, parece existir, igualmente, um afastamento da

biblioteca da escola, causado pelo mesmo fator. A maioria dos alunos, de ambos os ciclos, declara que vai à biblioteca apenas para ocupar o tempo livre. A esmagadora maioria dos encarregados de educação afirma que não frequenta a biblioteca da escola e o mesmo acontece com a maioria dos AO. Esta situação levam-nos a pensar que, ou a biblioteca não dinamiza atividades de promoção de leitura que envolvam a comunidade educativa, ou estes inquiridos não têm por hábito frequentar aquele espaço. Detetamos aqui um afastamento dos encarregados de educação não só da leitura, como das atividades escolares, repartindo-se as responsabilidades, provavelmente, por eles próprios e pelos professores/escola. Gamboa (2010: 315), no seu estudo, identificou, igualmente, este afastamento mencionando a necessidade da escola intervir neste contexto, sob pena de “não só reproduzir como também acentuar os efeitos negativos da pouca exposição das famílias ao capital escolar.” A autora destaca o papel que o aluno pode ter, neste âmbito, como mediador da promoção de leitura em casa, contribuindo para a promoção de uma maior literacia familiar, conduzindo a melhores e maiores hábitos de leitura do próprio aluno. Verificamos que, entre os professores inquiridos, mais de metade diz frequentar a biblioteca. No entanto, os alunos, sobre as atividades que realizam neste espaço, indicam como menos frequente *acompanhar o professor numa atividade na biblioteca*. Deduzimos, deste modo, que a frequência da biblioteca, por parte dos professores é, sobretudo, uma atividade pessoal. E, mais do que levar os alunos à biblioteca, afigura-se-nos primordial ultrapassar, primeiramente, a resistência de alguns professores, por motivos que não abordamos neste estudo, em integrar a BE como parceira no processo educativo, tendo plena consciência de que esta “desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999: 1).

O PRL, implementado no arquipélago com o intuito de desenvolver competências e práticas de leitura, é um projeto, praticamente, desconhecido dos inquiridos do nosso estudo. Tal como os encarregados de educação e os AO, a maioria dos professores diz não ter conhecimento do PRL. Entre aqueles que têm conhecimento da sua existência, e incluímos aqui os PDB, a maioria afirma que os materiais disponibilizados, essencialmente livros, não são adequados aos interesses ou necessidades dos alunos por serem *pouco motivadores, pouco apelativos* e serem *leituras densas*. A desadequação proferida pelos professores contraria o que é preconizado na Resolução do Conselho do Governo que

implementa o PRL, e com o qual se pretende concretizar “estratégias específicas em adequação com as características e as necessidades da população açoriana e do sistema educativo regional.” No entanto, os PDB afirmam que o número de requisições de livros na biblioteca da escola não aumentou depois da implementação do PRL.

Os PDB apontam algumas atividades promovidas pela biblioteca da escola, no sentido de promover a leitura: troca de livros, exposições, informação alusiva à importância da leitura, leitura de contos ao 1º ciclo e informação do top+ dos livros. Ainda assim, levando em conta a frequência da biblioteca pelos alunos, consideramos que estas atividades parecem ser insuficientes para motivar e aumentar a frequência da biblioteca.

Em consonância com o que é referido pelos alunos, também os PDB indicam que os alunos se deslocam à biblioteca, essencialmente, para consultar livros sobre as matérias que estão a estudar, para preparar/fazer trabalhos escolares, para requisitar livros para ler nos tempos livres ou na biblioteca e para ocupar o tempo.

Relativamente às dificuldades encontradas por estes PDB para dinamizar os hábitos de leitura, percebemos que os pontos comuns entre estes dois inquiridos se prendem com o facto de o fundo documental se encontrar desatualizado e não existirem, em número suficiente, computadores de qualidade com ligação à internet. É ainda referida a insuficiência de verba destinada à biblioteca da escola e a falta de formação especializada do professor destacado na biblioteca. Atentando nas atividades que os alunos referem realizar na biblioteca, corroboradas pelos PDB, nas atividades que são promovidas naquele espaço e nas dificuldades sentidas para dinamizar a biblioteca da escola, estamos em crer que esta não está a cumprir o seu papel de promotora dos hábitos de leitura, estando ainda muito longe da biblioteca escolar que se pretende nesta era da informação e do conhecimento, a qual deixa de ser “just a library”, para se tornar numa biblioteca que acarinha a leitura, num centro de aprendizagem e conhecimento, promovendo competências que permitam a aprendizagem ao longo da vida (Das, s/d).

A parceria com a Biblioteca Municipal desperta interesse em ambos os PDB, seja pelo facto de disponibilizar e atualizar, de forma mais constante, o fundo documental, seja por permitir a partilha de ideias e perspetivas sobre a promoção da leitura. Das (s/d) destaca os benefícios que o conceito “joint-use” pode trazer, salientando que estas parcerias, para serem bem-sucedidas devem assentar em “ações cuidadosamente

planeadas, em relação às quais ambas as partes definem objectivos, descrevendo semelhanças e diferenças” (p. 6).

Relativamente às atividades que os alunos mais gostavam de ver desenvolvidas pela biblioteca da escola, as opiniões são diversificadas e algo divergentes entre os dois ciclo. As propostas referidas pelos alunos do 2º ciclo são, por ordem de preferência: dinamizar clubes de leitura, promover atividades com livros/autores, participar em atividades como concursos ou projetos, aprender a pesquisar informação e participar em atividades de leitura utilizando as tecnologias de informação e comunicação. As sugestões do 3º ciclo, igualmente dispersas pelas diferentes hipóteses apresentadas, priorizam outros interesses: participar em atividades de leitura utilizando as tecnologias de informação e comunicação, participar em atividades como concursos ou projetos, aprender a pesquisar informação, promover atividades com livros e/ou autores e dinamizar clubes de leitura. Concluimos que, apesar de não existirem atividades que reúnam maior consenso, os alunos demonstram que estão recetivos a novas atividades a desenvolver pela biblioteca. Relativamente aos professores, a maioria dos nossos inquiridos do 2º ciclo, em consonância com os alunos do mesmo ciclo, opta pela dinamização de clubes de leitura, enquanto os do 3º ciclo indicam, simultaneamente, atividades com livros/autores, aprender a pesquisar informação e participar em concursos/projetos relacionados com a leitura. Relativamente aos encarregados de educação, mais de metade dos do 2º ciclo, tal como os alunos e professores, apontam, em paralelo, a dinamização de clubes de leitura e as atividades com livros/autores, enquanto a preferência da maioria dos do 3º ciclo recai na atividade com livros/autores. Em conformidade com os alunos e professores do 2º ciclo, também a esmagadora maioria dos AO sugerem a dinamização de clubes de leitura. Perante estes resultados, presumimos que as atividades que a biblioteca da escola, eventualmente, venha a dinamizar serão valorizadas pela comunidade educativa.

No que concerne ao envolvimento, efetivo, dos nossos inquiridos numa atividade a promover pela biblioteca, as opiniões são divergentes: os AO são os que apresentam maior disponibilidade para participar em atividades de promoção da leitura (apenas 1 inquirido se mostra indisponível); de igual forma, a maioria dos professores menciona o seu interesse em colaborar nas referidas atividades, ainda que 24% afirme o contrário; o caso dos encarregados de educação é o mais perturbante, uma vez que mais de metade da amostra se mostra indisponível para se envolver em atividades potenciadoras dos hábitos leitura.

7.2. - Limitações do estudo e sugestões para investigação futura

Na ilha das Flores existe apenas uma escola com todos os níveis de ensino que compõem o ensino básico. Por isso, não nos fazia sentido não incluir todas as turmas na nossa investigação. Devido à dimensão da amostra que participou no estudo, não podemos generalizar os resultados obtidos. No entanto, temos a firme convicção de que este estudo, pese embora as suas limitações, dá um contributo considerável para conhecer as conceções e práticas que os agentes da comunidade educativa, nomeadamente, alunos, professores, encarregados de educação e assistentes operacionais têm sobre a leitura.

Com este propósito, elaborámos um questionário que nos permitisse recolher os dados necessários. Procurámos que este instrumento de recolha de dados focasse as mesmas questões, para todos os participantes, no sentido de podermos aferir e comparar os resultados. Na construção do questionário, procurámos ter em conta a sua dimensão, para não desmotivar os participantes, bem como a quantidade de questões abertas, tentando evitar constrangimentos aquando da análise dos dados. Ainda assim, consideramos que, possivelmente, fomos demasiado ambiciosos e, embora tenhamos recolhido uma quantidade considerável de dados importantes, o questionário poderia, eventualmente, ter menos algumas questões. Recomendamos, por isso, que num estudo futuro se pondere este aspeto, ainda que sob pena de não se obter informação relevante para o estudo.

No decorrer do nosso estudo, deparámo-nos com grandes dificuldades em aceder a bibliografia, uma vez que, nesta ilha, a biblioteca municipal não dispõe da literatura específica de que necessitámos, pelo que socorremo-nos, sobretudo, de fontes disponíveis *online* para darmos corpo ao nosso estudo.

Sugerimos, para investigação futura, a realização de estudos alargados a outros níveis de ensino, nomeadamente ao pré-escolar e 1º ciclo, no intuito de averiguar a relação que têm com a leitura, o que pode contribuir para tomada de decisões estratégicas, atempadamente, no âmbito da promoção de hábitos de leitura permanentes e duradouros. No mesmo sentido, seria profícuo realizar o mesmo tipo de estudo, de carácter longitudinal, com os alunos do ensino secundário, investigando sobre conceções e hábitos de leitura que estes alunos possuem. Aconselhamos, igualmente, a realização de estudos de investigação-ação, promovidos pela biblioteca da escola, em estreita colaboração com os restantes docentes, aplicando atividades que são consideradas, neste estudo, pela comunidade

educativa, apelativas para os alunos, a título de exemplo, dinamização de clubes de leitura ou promoção de atividades de leitura utilizando as novas tecnologias, para avaliar a evolução dos hábitos de leitura dos alunos e o reflexo das mesmos na aprendizagem.

Salientamos ainda a importância de futuros estudos que incidam sobre os pais/encarregados de educação e os AO, enquanto membros efetivos da comunidade educativa. Como referimos anteriormente, as referências a estudos sobre estes grupos, no âmbito das conceções sobre a leitura são, praticamente, inexistentes, sobretudo, a nível nacional, sendo este, por conseguinte, um campo com muito a explorar em termos de investigação científica.

Consideramos o objeto de estudo desta investigação de extrema importância, uma vez que nos permite conhecer as conceções e práticas de leitura da comunidade educativa da EB1,2,3/JI/S Padre Maurício de Freitas, e só a apropriação desse conhecimento permite refletir e delinear estratégias que permitam melhorar as práticas de todos os intervenientes no processo educativo.

Ainda neste âmbito, parece-nos que seria benéfica uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e a interligação desta com a promoção dos hábitos de leitura. A leitura, em contexto escolar, não pode passar, sobretudo, pela análise ou comentários a textos, em detrimento da leitura lúdica. Afigura-se-nos urgente a alteração das práticas pedagógicas, suportadas por atividades que, verdadeiramente, promovam a interação dos alunos com atividades de leitura motivadoras e a aquisição de hábitos de leitura eficiente e duradouros, que desenvolvam a capacidade de os alunos serem os principais construtores do seu conhecimento, agora e ao longo da sua vida. Paralelamente, consideramos pertinente a integração das novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica, no sentido de motivar e ir ao encontro dos interesses dos alunos.

Não poderíamos de deixar de referir igualmente o PRL. Não pomos em causa os princípios orientadores deste Plano, apenas sugerimos uma maior divulgação entre a comunidade educativa e uma auscultação sobre a adequação das obras, aos próprios alunos, potenciais leitores das mesmas.

Fazendo um balanço da investigação que desenvolvemos, consideramos que esta nos abriu horizontes, dando um contributo significativo no nosso crescimento pessoal e profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALA (1989). Presidential Committee on Information Literacy: final report. Disponível em <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [Acedido em 17/11/2012]

ALÇADA, Isabel e CALÇADA, Teresa (2007). *Criar hábitos de leitura precocemente*. Revista Noesis: Dossier Querer é Poder. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS68.pdf> [Acedido em 15/12/2012]

ALMEIDA, Benedita de (2003). *Concepções e ações de leitura de professores alfabetizadores em escolas do campo*. Disponível em www.alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/.../C11004.doc [Acedido em 15/12/2015]

ARRUDA, Angela (2002). *Teoria das representações sociais e teorias de gênero*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf> [Acedido em 17/12/2015]

AUGER, Anamarie, REICH, Stephanie M. & PENNER, Emily K. (2014). *The effect of baby books on mothers' Reading beliefs and Reading practices*. Disponível em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4171731/> [Acedido em 21/12/2015]

BAMBERGER, Richard (1975). *Promoting the Reading habit*. Paris: The Unesco Press. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000134/013412eo.pdf> [Acedido em 11/12/2015]

BARROSO, João (s/d). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf [Acedido em 27/12/2015]

BELL, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

BENAVENTE, A., Rosa, A. Costa, F., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação*. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica> [Acedido em 29/11/2015]

BOGDAN, R. e BIKLEN S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora

BOUSTANE-BOUBIR, Naouel (2010). *Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE1 chez des étudiants algériens*. Université d'Annaba. Disponível em <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/boustane.pdf> [Acedido em 16/11/2015]

CABRERO, M. (s.d.). “*Familias, lectura y biblioteca escolar.*” Disponível em <http://www.moodle.univ-ab.pt/moodle/file.php/45161/Familias.pdf> [Acedido em 09/06/2012].

CARVALHO, Maria Joana (2011). *Mudança nos hábitos e práticas de leitura nos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico.* Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17942/1/Maria%20Joana%20Pinto%20Ode%20Carvalho.pdf> [Acedido em 30/11/2015]

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 07-10-2015]

CHAMBERS, A. (2007). *The Theatre of Reading.* Disponível em <http://aidanchambers.co.uk/theatreofreading.pdf> [Acedido em 15/11/2012]

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/0000/0577/Reading_Connects_Survey_2005.pdf [Acedido em 11/11/2015]

CLARK, Christina, OSBORNE Sarah & AKERMAN, Rodie (2008). *Young people’s self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school.* Disponível em http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0558/Self-perceptions_as_readers_2008.pdf [Acedido em 10/11/2015]

CLARK, Christina e RUMBOLD, Kate (2006). *Reading for pleasure – a research overview.* Disponível em: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf [Acedido em 10/11/2015].

CLARK, Christina, WOODLEY, Jane & LEWIS, Fiona (2011). *The gift of Reading in2011: Children and young people’s access to books and attitudes towards Reading.* Disponível em http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1392/The_Gift_of_Reading_in_2011.pdf [Acedido em 30/11/2015]

CÓRDOVA, Doris, OCHOA, Karla & RIZK, Mirna (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes.* Disponível em <file:///C:/Users/Leonor/Downloads/Dialnet-ConcepcionesSobreLaEnsenanzaDeLaLecturaEnUnGrupoDe-3223318.pdf> [Acedido em 21/12/2015]

CORONAS, Mariano. (s/d). *La biblioteca escolar. Un espácio para ler, escribir y aprender*. Disponível em <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/blitz3-cas.pdf> [Acedido em 20/11/2015]

CRUZ, VITOR (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

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 15/09/2014]

CUNHA, V. e CAPELLINI, S. (s/d). *Leitura: Descodificação ou Obtenção do sentido?* Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=332&path%5B%5D=351> [Acedido em 06/10/2012]

DAS, Lourense H. (s/d). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares. Disponível em http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf [Acedido em 01/12/2015]

Decreto Legislativo Regional nº 11/2006/A. Disponível em http://www.azores.gov.pt/NR/rdonlyres/3E1F3639-1E1E-49C0-A7FD4AA32AA3E400/126333/DecLegReg11_2006_A.pdf [Acedido em 29/12/2015]

DELLISA, Paula Roberta Rocha (2011). *Oficina de leitura e escrita para pais: um estudo sobre concepções de letramento*. Universidade de Campinas. Disponível em file:///C:/Users/Leonor/Downloads/DelissaPaulaRobertaRocha_MP.pdf [Acedido em 22/12/2015]

DIAS, M.O. (2010). *Planos de investigação: avançando passo a passo*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Lda.

EURYDICE (2009). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Comissão Europeia. Disponível em http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/120PT.pdf [Acedido em 15/10/2015]

FACHINETTO, Eliane A. e RAMOS, Flávia B. (2006). *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Disponível em <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/reflexoe.html> [Acedido em 20/12/2012]

FIRMINO, C. (2006). *A leitura em questão: Foucambert pela leiturização social*. Disponível em http://www.lecture.org/ressources/portugais/a_leitura.pdf [Acedido em 06/10/2012]

FOUCAMBERT, J. (1980). *O que é aprender a ler?* Associação Francesa pela Leitura. Disponível em http://www.lecture.org/ressources/portugais/o_que.pdf [Acedido em 19/11/2012]

GAMBOA, Maria José (2010). *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura: Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro.

GIL, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2.ed. São Paulo: Atlas. Disponível em <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social-1989.pdf> [Acedido em 15/11/2012]

GOMES, Maria do Carmo (2003). *Literexclusão na vida quotidiana*. Sociologia, problemas e práticas, nº 41 – pp.63-92. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n41/n41a03.pdf> [Acedido em 30/11/2015]

GONÇALVES, Félix Manuel L. (2010). *A escola em mudança: uma reflexão sobre as competências e os desafios que se colocam ao assistente operacional*. Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15637/1/ana.pdf> [Acedido em 27/12/2015]

GOUVEIA, Joana M. S. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. Universidade Portucalense. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/209/2/TME%20382.pdf> [Acedido em 22/03/2013]

GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sa. Disponível em <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf> [Acedido em 10/11/2012]

HASER, Cigdem e STAR, Jon R. (s/d). *Preservice teachers' beliefs about mathematical understanding*. Michigan State University. Disponível em <https://www.msu.edu/~jonstar/papers/Cigdem.pdf> [Acedido em 17/12/2015]

IFLA/UNESCO (1999). *Manifesto da Biblioteca Escolar*. Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas: secção de bibliotecas escolares e centros de recursos. Disponível em http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf [Acedido em 13/12/2015]

ITURBE, Kepa Osoro (2000). *Biblioteca Escolar y hábito lector*. Disponível em <file:///C:/Users/Leonor/Downloads/Dialnet-BibliotecaEscolarYHbitoLector-2043928.pdf> [Acedido em 13/12/2015]

ITURBE, Kepa Osoro (2004). *El poder del libro y la lectura: Aires de libertad para el Pensamiento cautivo*. Col. Literatura infantil e juvenil, nº 201. Disponível em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/6725.pdf> [Acedido em 19/12/2012]

LAGES, M. F. et al. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudados/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf> [Acedido em 04/10/2012]

LIMA, J. e PACHECO, J. A. (org.). (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MANGUEL, A. (2007). *Como Pinóquio aprendeu a ler*. Revista Noesis: Dossier Querer é Poder. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/NOESIS68.pdf> [Acedido em 15/12/2012]

MANZANO, Mercedes G. (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.

MARTINS, Margarida A. e NIZA, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINS, M. E. e SÁ, C. M. (2008). *Ser leitor no Século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*. In Casa da leitura. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf [Acedido em 19/11/2012]

MASHBURN, Andrew e MCGINTY Anita (s/d). *Relation of Maternal Education and Home Literacy Environment to Early Literacy Skills*. Disponível em http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/Chen_Poster.pdf [Acedido em 21/12/2015]

MATA, L. (2004). *Era uma vez...* Análise Psicológica, 1 (XXII): 95-108. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a10.pdf> [Acedido em 06/10/2012]

MENEZES, Isilda (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e impacto na aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários*. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1678> [Acedido em 12/11/2012]

MIRET, Inés et al. (s/d). *Lectura y bibliotecas escolares*. Fundación Santillana. Disponível em <http://www.oei.es/metas2021/LECTURA.pdf> [Acedido em 13/12/2015]

MORALES, Oscar Alberto (2000). *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 16/12/2015]

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 <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1982> [Acedido em 12/05/2014]

NINA, I. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1223> [Acedido em 04/10/2012].

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES (2010). Disponível em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27> [Acedido em 15/09/2015]

OCDE (2012). *Final report*. EU High level group. Disponível em <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf> [Acedido em 05/10/2012]

OLIVEIRA, Márcio de (2010). *O Conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares*. Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94. Disponível em <file:///C:/Users/Leonor/Downloads/30352-143997-1-PB.pdf> [Acedido em 15/12/2015]

OLIVEIRA, L., PEREIRA, A. e SANTIAGO, R. (2004). *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, D. (2008). *O ensino da compreensão escrita em língua estrangeira*. Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Patos de Minas: UNIPAM. Disponível em [http://unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1\(revisto\)/OEnsinoDaCompreensaoEscrita.pdf](http://unipam.edu.br/cratilo/images/stories/file/artigos/2008_1(revisto)/OEnsinoDaCompreensaoEscrita.pdf) [Acedido em 10/12/2012]

PAIS, Maria Paula (2011). *A escola e os ambientes de leitura. Conceção, perceção, motivação e emoção no contexto físico da aula e da biblioteca escolar*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8829/4/Paula_Coelho_Pais_TESE_DOUTORAMENTO_VOL.I_PRINCIPAL.pdf [Acedido em 10/03/2016]

PEREIRA, L. (2003). *Ler e escrever, na escola, com as crianças*. Casa da Leitura. Gulbenkian. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_ler_escola_a.pdf. [Acedido em 16/12/2012]

POERSCHÉ, José M. e CHIELE, Lucianna K. (s/d). *A compreensão da leitura como indicadora do nível de inteligência*. Pontifícia Universidade Católica- RS. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8424.pdf> [Acedido em 15/04/2015]

PONTE, João Pedro da (1992). *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. Universidade de Lisboa. Disponível em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92_Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92_Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf) [Acedido em 18/12/2015]

PRÊTEUR, Yves e LOUVET-SCHMAUSS, Eva (1991). *Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire: étude comparative selon deux systèmes socio-culturels et politiques (RFA et France)*. Disponível em http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_1_1967 [Acedido em 22/12/2015]

Programa de Português do Ensino Básico (2009) Ministério da Educação. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11> [Acedido em 27/12/2012]

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2012). Ministério da Educação e Ciência. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf [Acedido em 10/03/2016]

Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015). Ministério da Educação e Ciência. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf [Acedido em 10/03/2016]

QUIVY, Raymond, e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Resolução do Conselho do Governo nº 82/2011 de 6 de junho de 2011. Disponível em <https://www.edu.azores.gov.pt/projectos/planoregionalleitura/Documents/Resolu%C3%A7%C3%A3odoConselhodoGovernoN822011.pdf> [Acedido em 30/12/2015]

REVOREDO, Mariana e SOUZA, Renata J. (s/d). *Família e escola: em busca da formação do leitor*. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/7/Trabalhocompleto-CILLIJ-MarianaRevoredo.pdf> [Acedido em 04/12/2015]

RODRIGUES, M. L & MATA, J.T. (2003). *A utilização de computador e da internet pela população portuguesa*. Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 43. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/spp/n43/n43a10.pdf> [Acedido em 15/09/2015]

RUMELHART, David e MCCLELLAND, James (1981). *Interactive processing through spreading activation*. University of Pittsburg http://psych.stanford.edu/~jlm/papers/PublicationFiles/80-89_Add_To_ONLINE_Pubs/RumelhartMcClelland81InteractiveProcessesInReading.pdf [Acedido em 19/09/2015]

SANCHES, Simone e FREITAS, Tânia Antonia Cassemiro de (2006). *As concepções de leitura no ensino fundamental*. Disponível em http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2006_g/textos/013.htm [Acedido em 19/12/2015]

SANTOS, Isabel (2002). *A investigação e os seus implícitos: contributos para uma discussão*. VI Simposio de la SEIEM. Logroño. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/esp.pdf> [Acedido em 10/10/2012]

SANTOS, M. (Coord.) (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE. Disponível em http://www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf [Acedido em 04/10/2012]

SARDINHA, Maria da Graça G. (2007). *Literacia em leitura: identidade e construção da cidadania*. Atas do congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas. Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/510/pdf> [Acedido em 16/11/2012]

SCHWARZBOLD, C. (2012). *Desenvolvimento da competência leitora: desafio ao professor de língua portuguesa*. Anais do SIELP. Vol. 2, n.º 1. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2012/542.pdf> [Acedido em 15/11/2012]

SCRIBNER, Sylvia (1984). *Literacy in Three Metaphors*. American Journal of Education. Disponível em <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/maybe/scrubner%201984%20literacy%20in%20three%20metaphors.pdf> [Acedido em 30/11/2015]

SERRA, Maria de Fátima G. F. (2006). *Um olhar sobre a literatura juvenil: o caso da biblioteca municipal Rocha Peixoto*. Disponível em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6494/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20leitura%20juvenil.pdf> [Acedido em 30/11/2015]

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1999). *Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino*. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213> [Acedido em 21/12/2015]

SILVA, Maria Vitória da (2007). *Leitura na escola: concepções de professores de diferentes disciplinas das séries finais do Ensino Fundamental*. Universidade Federal de S. Carlos. Disponível em http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1660 [Acedido em 20/12/2015]

SIM-SIM, I. (2002). “*Formar leitores: a inversão do círculo.*” Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf [Acedido em 10/07/2012]

SIM-SIM, Inês (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

SIM-SIM, Inês (2007). *O ensino da leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf [Acedido em 15/07/2012]

SOLÉ, Isabel (1996). *Lectura en educación infantil? Sí, gracias!* Disponível em http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/ccp03/fase_2/f2_p.ci_material_complementari_1_procediments_descodificcacio_i_ole_lectura-en-educacion-infantil-si-gracias.pdf [Acedido em 04/12/2015]

SPIEGEL, Dixie Lee (1992). *A portrait of parents of successful readers*. Annual Meeting of the National Reading Conference, Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353548.pdf> [Acedido em 11/12/2015]

TALPIN, Jean-Marc (2003) *Quels enjeux psychiques pour la lecture à l'adolescence?* Bulletin des bibliothèques de France, vol. 48, n°3, pp. 5-10. Disponível em <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0005-001> [Acedido em 20/07/2015]

TODD, R., Lamb, E. and others (1992). *The Power of Information Literacy: Unity of Education and Resources for the 21st Century*. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354916.pdf> [Acedido em 10/07/2012]

UNESCO (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> [Acedido em 28/11/2015]

VEIGA, Maria José A. (2000). *Ler ou não ler eis a questão*. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_ler_nao.pdf [Acedido em 20/07/2012]

VELASQUEZ, M. Fernandes. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita: estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076?mode=full> [Acedido em 15/01/2013]

VELOSO, R. (2005). *A leitura literária*. Casa da leitura. Disponível em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_leit_litera_a_C.pdf [Acedido em 20/12/2012]

VIANA, Fernanda L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina. Disponível em http://pt.slideshare.net/Alvesana/ensino-da-compreensao-leitora?from_action=save [Acedido em 19/12/2012]

VIANA, Fernanda L. e TEIXEIRA, Maria M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Disponível em [file:///C:/Users/Leonor/Downloads/Aprender%20a%20ler%20Da%20aprendizagem%20informal%20C3%A0%20aprendizagem%20formal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Leonor/Downloads/Aprender%20a%20ler%20Da%20aprendizagem%20informal%20C3%A0%20aprendizagem%20formal%20(1).pdf) [Acedido em 04/12/2015]

YABAR, Luis (2007). *Plan lector: lineamientos y formulación*. Disponível em <http://myslide.es/education/plan-lector-lineamientos-y-formulacion-anexo-l-yabar.html> [Acedido em 28/11/2015]