

RESUMO

Uma das funções primordiais da Biblioteca Escolar consiste na promoção do livro e da leitura. A leitura e, sobretudo, a sua compreensão determinam o sucesso individual, não só do aluno, como do cidadão em geral. A leitura é uma competência que condiciona os níveis de literacia da população. Problematizar leitura e literacia, processos de aquisição e fatores condicionantes desta aquisição, como o meio onde se insere o leitor e a BE, são questões essenciais neste estudo.

A Biblioteca da Escola onde se desenvolveu o presente estudo esteve encerrada um ano e meio para obras de construção de um novo espaço. Decorridos dois anos de funcionamento, importava conhecer a sensibilidade dos leitores da biblioteca escolar em relação às atividades até agora desenvolvidas e as suas expectativas em relação às atividades de promoção do livro e da leitura a desenvolver no futuro. Tendo como ponto de partida as orientações europeias e da Rede de Bibliotecas Escolares e do Plano Nacional de Leitura, procurou-se analisar os hábitos de leitura dos utilizadores e o seu posicionamento em relação às propostas de atividades de promoção do livro e da leitura, que serão ainda fundamentadas na reflexão sobre os processos de aquisição e de desenvolvimento da referida competência.

Palavras-chave: Leitura; promoção do livro e da leitura; expectativas dos leitores, Biblioteca Escolar

Abstract

The primary function of a school library is to promote reading and books. The personal success of a person or of an ordinary citizen is decided by his ability to read and even more by the fact that he understands what he is reading. The faculty of reading is a competence that will determine the levels of literacy of a population. The problematic caused by the reading ability and by the literacy of a population as well as the means of acquiring them, the triggers that will allow these acquisitions and the environment needed by the school library and by those who attend them are the essential elements of this study. The school library inside the school where study was developed was shut down during a period of a year and a half due to major transformations and the construction of a new space for the library. This new library has been reopened two years ago and it is necessary to evaluate the impact over the readers of our school library especially concerning the activities that have been developed until now as well as those concerning the promotion of books and reading in the future. Taking into consideration the European guides as well as those of the national plan on reading and those of the RBE, we shall propose activities that will promote reading and books. These activities will be based thinking of the acquisition process and the development of the competence in question.

Key-Words: Reading, Reading promotion; readers expectations, School Library

Ao António que sempre me apoiou e incentivou.
À Inês que teve paciência quando o tempo para
ela escasseou.
A ambos que nunca me deixaram desistir.

Agradecimento

Agradeço à Professora Doutora Glória Bastos pela sua pronta disponibilidade e preciosa orientação, sem a qual não teria nunca conseguido levar esta tarefa até ao fim. A Marie Catherine de Cabarrus que me ajudou na redação do *abstract*.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I. ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	5
1. O que falta para se ler mais?	5
2. Leitura: esboço de um conceito	7
2.1. Contributos da Psicologia Cognitiva para a construção do conceito de Leitura	10
2.2. Competência leitora e níveis de compreensão	11
2.3. Um modelo de compreensão de leitura consensual: do leitor ao contexto.....	18
2.4. Compreensão leitora e dimensões de leitura	21
3. Leitura e literacia.....	27
3.1. Leitura como fenómeno social	29
3.2. A leitura e a sua transversalidade.....	33
3.3. Programas de promoção de leitura e da literacia.....	38
3.4. Leitura, literacia – a situação portuguesa.....	41
3.5. A leitura nos programas de Português	48
4. Promoção da leitura: o papel da BE	53
4.1. A leitura por prazer	56
4.2. Motivar para a leitura	58
4.3. Ler na escola	60
4.4. Ler na BE, práticas e atividades de leitura	65
PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO: DOS HÁBITOS DE LEITURA ÀS EXPECTATIVAS SOBRE A BE	71
1. Introdução.....	71
2. Contextualização do Estudo empírico	73
2.1. Caracterização do meio envolvente	73
2.2. Caracterização da instituição	75
2.3. Caracterização da população-alvo	78
3. Aspetos metodológicos.....	81
3.1. Metodologia de recolha de dados.....	83
4. Apresentação e análise dos dados.....	87
4.1. Análise documental – A Leitura e literacia no Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar..	89

4.2.	Dados obtidos no inquérito.....	91
4.3.	Conceções e preferências de leituras.....	93
4.4.	Preferências e motivação para a leitura.....	96
4.5.	Frequência de leitura e motivação.....	99
4.6.	Hábitos de leitura no seio familiar	103
4.7.	Avaliação das práticas de leitura na aula quanto à qualidade e interesse.....	105
4.8.	As atividades de leitura que esperam ver na BE	107
4.9.	Caracterização do grupo de docentes.....	110
4.10.	Conceções e preferências de leitura	112
4.11.	Hábitos de leitura no seio das famílias dos alunos	121
4.12.	Avaliação das práticas de leitura na aula quanto à qualidade e interesse.....	123
4.13.	As atividades de leitura que esperam ver na BE	127
4.14.	O papel da BE na promoção do livro e da leitura	132

PARTE III. CONCLUSÕES 135

BIBLIOGRAFIA 147

ANEXOS 155

Anexo I – Matriz dos inquéritos aos alunos.....	155
Anexo II– Matriz dos inquéritos aos docentes	157
Anexo III – Inquérito aos alunos	158
Anexo IV – Inquérito aos docentes.....	162
Anexo V – Gráficos: caracterização do grupo (alunos).....	166
Anexo VI – Gráficos: preferências de leitura (alunos)	167
Anexo VII – Gráficos: fatores determinantes na escolha de um livro (alunos)	173
Anexo VIII – Gráficos: hábitos de leitura no seio da família (alunos)	177
Anexo IX – Gráficos: avaliação das práticas de leitura nas aulas (alunos).....	179
Anexo X – Gráficos: atividades que esperam ver desenvolvidas na BE (alunos)	181
Anexo XI – Gráficos: caracterização (docentes)	187
Anexo XII – Gráficos: preferências de leitura (docentes)	188
Anexo XIII – Gráficos: fatores determinantes na escolha de um livro (docentes).....	195
Anexo XIV – Gráficos: relação atividades em família e competência leitora dos alunos (doc.)	198
Anexo XV – Gráficos: avaliação das práticas de leitura em aula (docentes)	200
Anexo XVI – Gráficos: atividades que esperam ver desenvolvidas na BE (docentes).....	204
Anexo XVII – Gráficos: papel da BE (docentes).....	209

Índice de Gráficos

Tabela 1 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face ao sucesso (2011).	77
Tabela 2 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face à repetência (2011).	77
Tabela 3 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face ao abandono escolar (2011).	77
Tabela 4 – Número de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico por turma.	78
Tabela 5 – Número de alunos por turmas e Cursos.	79
Tabela 6 – Número de alunos por turma e cursos.	79
Tabela 7 – Número de alunos por turma.	80
Tabela 8 – Número de alunos e contacto com a BE.	82
Gráfico 1 – Inquiridos por sexo.	92
Gráfico 2 – Conceção de leitura: leitura, um prazer.	94
Gráfico 3 – Conceção de leitura: leitura, uma obrigação.	95
Gráfico 4 – Conceção de leitura: leitura como tarefa aborrecida.	95
Gráfico 5 – Conceção de leitura: leitura, uma aprendizagem.	96
Gráfico 6 – Frequência das atividades de leitura: livros.	100
Gráfico 7 – Frequência das atividades de leitura: jornais ou revistas.	101
Gráfico 8 – Atividades de leitura em casa: o pai ou a mãe liam histórias.	103
Gráfico 9 – Atividades de leitura em casa: o pai ou a mãe contavam histórias.	104
Gráfico 10 – Atividades que esperam ver na BE <i>Por Vezes</i> (3) e <i>Muitas Vezes</i> (4).	110
Gráfico 11 – Sexo dos inquiridos.	111
Gráfico 12 – Habilitações.	111
Gráfico 13 – Conceção de leitura: ler é um prazer.	113
Gráfico 14 – Conceção de leitura: ler é uma obrigação.	113
Gráfico 15 – Conceção de leitura: ler é uma tarefa aborrecida.	114
Gráfico 16 – Conceção de leitura: Ler é uma forma de aprender.	115
Gráfico 17 – Frequência de leitura: livros.	115
Gráfico 18 – Frequência de leitura: jornais e revistas.	Erro! Marcador não definido.

Índice de Figuras

Fig. 1 – O conceito de leitura.	9
Fig. 2 – Capacidade de Leitura, segundo Morais.	10
Fig. 3 – Determinantes na fluência na compreensão de textos.	14
Fig. 4 – Esquema da Compreensão leitora.	17
Fig. 5 – Modelo contemporâneo da compreensão da leitura.	18
Fig. 6 – As componentes da variável leitor.	19
Fig. 7 – Registos de títulos no âmbito do Depósito Legal.	36
Fig. 8 – Bibliotecas: número, utilizadores, volumes existentes e consultas.	37
Fig. 7 – Estudos relativos aos níveis de desempenho da população portuguesa em leitura.	41
Fig. 8 – Quadro Síntese dos resultados dos alunos portugueses.	44
Fig. 9 – Resultados PISA 2009 Literacia de Leitura.	45
Fig. 10 – Resultados PISA 2009 Literacia de Leitura.	46
Fig. 11 – Características distintivas da leitura e da animação da leitura.	66
Fig. 12 – Tipos de Animação da Leitura.	67

Glossário de Siglas e Abreviaturas

BE: Biblioteca Escolar

Dep. C. Socioecon.: Departamento de Ciências Socioeconómicas

Dep. Expressões: Departamento de Expressões

Dep. Línguas: Departamento de Línguas

Dep.C. Exatas: Departamento de Ciências Exatas e Experimentais

GAVE: Gabinete de Avaliação Educacional

GO: Grelha de observação (MABE)

INE: Instituto Nacional de Estatística

MABE: Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar

OECD: Organisation for economic Cooperation and development

PB: Professor bibliotecário

PISA: Programme for International Student Assessment

PNL: Plano Nacional de Leitura

QA: Questionários aos alunos (MABE)

QD: Questionários aos docentes (MABE)

QEE: Questionário aos Encarregados de Educação

RBE: Rede de Bibliotecas Escolares

Introdução

Domus sine libris est similis corpus sine anima.

Provérbio latino

“Uma casa sem livros é como um corpo sem alma” é uma das analogias usadas pelos antigos romanos para definirem um país sem literatura e escritores. Alicerçamos o nosso trabalho nesta proposição e reformulando-a podemos dizer: “Uma Biblioteca sem leitores é como um corpo sem alma”.

Assim, o tema do nosso estudo, situando-se no âmbito da promoção do livro e da leitura, é: Expectativas dos utilizadores face às Atividades da BE na área da leitura.

Acreditando igualmente que a promoção da leitura é a função primordial da Biblioteca Escolar, o facto de estarmos perante uma biblioteca que esteve encerrada durante dezoito meses, por obras de remodelação da escola, e que tem apenas dois anos de funcionamento, impõe que façamos o estudo do trabalho já desenvolvido e das expectativas dos nossos leitores em relação às atividades que esperam ver desenvolvidas, a partir deste momento, no âmbito da promoção do livro e da leitura.

Pretende-se, pois, com o desenvolvimento do presente trabalho de investigação, conseguir a definição dos grupos de leitores/produtores de texto e de não leitores/produtores de texto na escola onde se desenvolveu o estudo, tal como agrupar os utilizadores da BE pelas preferências temáticas para leitura. É igualmente nosso objetivo proceder ao estudo e adequação dos meios e recursos disponíveis ao perfil traçado do público-alvo e à promoção do livro e da leitura, através da análise das representações e práticas da comunidade escolar (professores e alunos) em relação à leitura e do diagnóstico de necessidades sentidas pelos alunos e professores para equacionar novas estratégias de ação na BE. Para alicerçar a escolha das estratégias mais adequadas ao perfil dos nossos leitores iremos fazer a revisão de literatura mais significativa sobre esta matéria, procurando, em primeiro lugar, definir o conceito de leitura e os fatores que determinam a sua aprendizagem.

Enquadra-se, ainda, este estudo numa conjuntura nacional e internacional, comprovada por múltiplos estudos, em que as populações se definem por um deficitário nível de competências no âmbito das literacias. A leitura é uma competência transversal e essencial para a construção de qualquer área de saber, mas o seu abandono

progressivo pelas famílias e jovens do século XXI tem vindo, cada vez mais, a comprometer o sucesso educativo e a aprendizagem ao longo da vida dos indivíduos.

Refletir sobre os modelos de aprendizagem da leitura, sobre as estratégias mais eficazes para formar leitores competentes é função de uma biblioteca escolar. Estando a Rede de Bibliotecas Escolares implantada no país inteiro há já 18 anos, tendo sido o seu papel primordial reforçado pelo Plano Nacional, resta-nos refletir sobre qual o caminho que nos aponta a teoria e cruzá-lo com as expectativas e opiniões dos nossos leitores para concluirmos sobre atividades verdadeiramente eficazes para apoiarmos os nossos utilizadores no desenvolvimento de competências leitoras.

Não podemos esquecer que ler não é apenas descodificar os grafemas e sua correspondência aos fonemas, nem a sua leitura por unidades de significado, mas que este é apenas um dos primeiros processos de aquisição da leitura. Para se ser leitor eficiente há que atingir diferentes níveis de compreensão leitora (cf. Morais, Inês Sim-Sim, Barroco, Zorrilla, Giasson, entre outros).

No contexto deste estudo, interessa ainda rever bibliografia sobre modelos de aprendizagem da leitura na escola, o papel e a intervenção da escola no desenvolvimento de competências de leitura. Verificar as razões que levam a que a escolarização da leitura conduza ao aniquilar da leitura por prazer e estudar o papel da leitura por prazer na formação de leitores eficazes que utilizarão a aprendizagem ao longo da vida, sem nunca perderem a competência adquirida, tornando-se cada vez mais eficientes, adaptando-se continuamente a novos ambientes e tipologias de leitura.

A leitura por prazer, se não tem lugar na aula, poderá ter lugar ou deverá ser remetida para a Biblioteca Escolar? Serão essas as expectativas dos nossos utilizadores?

Definido o tema e os objetivos, partimos para a fundamentação teórica do nosso tema, definindo conceitos fundamentais como leitura, literacias, leitura como fenómeno social e expectativas na promoção da leitura, designadamente em contexto de BE. Começaremos por refletir sobre a questão: O que falta para se ler mais? Na definição de um conceito de leitura se centrará seguidamente a nossa atenção, passando pelo contributo da psicologia cognitiva. Passaremos, então, ao estudo da competência leitora e aos níveis de compreensão existentes, para além de estudarmos as situações tipo e diferentes dimensões da leitura. A leitura e literacia serão confrontadas em capítulo posterior, como se distinguem os conceitos ou como se complementam. A leitura tem uma dimensão social e nesta dimensão surge a escola e na escola, por isso, também aqui terá lugar a reflexão sobre esta dimensão. Derivando deste capítulo sobre a leitura como

fenómeno social, estudaremos a situação portuguesa da leitura e literacia, assim como alguns casos internacionais. Deter-nos-emos ainda sobre os programas de combate à iliteracia: a Rede de Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de Leitura. A transversalidade da leitura será igualmente abordada, passando-se de seguida aos hábitos de leitura como construtores do sucesso escolar, assim como a forma como se lê na escola portuguesa, analisando as práticas recorrentes na promoção da leitura, neste contexto. A leitura por prazer será ainda alvo do nosso estudo, seguindo-se a reflexão sobre como motivar para a leitura. Decorrente da reflexão sobre as formas de motivação, estudaremos o papel da família na promoção e criação de hábitos de leitura, em paralelo com o papel da escola. Dentro da escola, interessa-nos, em particular, as práticas e atividades de leitura recorrentes nas Bibliotecas Escolares. Neste capítulo, retomaremos uma questão similar à inicial: afinal por que se lê? Para, por fim, questionarmos que expectativas se formam ao se promover a leitura.

Na parte empírica deste estudo, faremos a contextualização e caracterização do meio onde efetuámos a nossa investigação. Abordaremos as questões metodológicas e finalmente apresentaremos e analisaremos os dados obtidos.

É finalidade do presente estudo uma ação direta e imediata sobre os problemas, assim como um conhecimento do meio, seus recursos e conjugar a diferentes perspectivas dos indivíduos para encontrar respostas concretas e específicas para a questão de partida. Para se efetuar a recolha da informação sobre as expectativas da comunidade educativa sobre as atividades de promoção do livro e da leitura pela BE, será adotado como instrumento o inquérito por questionário. Uma vez que, neste estudo, se colocam questões referentes a impressões, opiniões dos indivíduos sobre ações realizadas e futuras, o inquérito por questionário recolherá dados que em associação com técnicas de análise de informação quantitativa, permitirão medir atitudes, conhecimentos e opiniões.

Do cruzamento dos dados recolhidos e sua generalização com a fundamentação teórica, chegaremos às conclusões e respostas à questão de partida: o livro e da leitura- expectativas dos utilizadores face às atividades da BE.

Parte I. Enquadramento Conceptual

1. O que falta para se ler mais?¹

Falta de Leitura?

Não, acho que os miúdos não lêem pouco. Se não lessem, as editoras não queriam todas uma colecção ou uma linha infantil e juvenil, isso é que vende. Escolarizados lêem por obrigação, mas além disso também. Basta ver o fenómeno Harry Potter. O difícil é falarem do que lêem e vêem. É o facto de se falar pouco que está a estragar tudo.

Em que sentido?

As pessoas não conversam. Dantes, nem que fosse para dizer mal da prima, conversava-se em casa. Agora, põem-se em frente da televisão, os miúdos vão para o quarto, para o Messenger, e não se usam as palavras.

(Alice Vieira in Nunes, 2009)

As palavras da conceituada escritora para a infância e juventude, Alice Vieira, refletem a sua experiência diária de contacto com os seus leitores, nas visitas que efetua regularmente a escolas e bibliotecas. Ora se os “miúdos” leem, mas não sabem fazer uso da palavra para se expressarem sobre as suas leituras, uma primeira contradição, ou nova visão sobre o problema, surge no âmbito da problemática da leitura, pois o senso comum, e os diferentes estudos sobre níveis de leitura e literacia nacionais e internacionais, (Lages *et al.*, 2007), comprovam que os estudantes não leem.

Por outro lado, podemos subtrair deste depoimento que à competência leitora está diretamente associada a competência oral e conseqüentemente a escrita, pois o oral é anterior à escrita e à leitura. A leitura, escrita e oralidade são competências linguísticas interdependentes, pois «as crianças desenvolvem a sua capacidade de refletir e falar sobre a língua através da interação com os pais, com os professores e com os seus pares mais competentes. A capacidade de ler está baseada no seu conhecimento da linguagem falada. Por exemplo, aprendem que as palavras são unidades separadas da linguagem falada, e que isto está relacionado com as suas capacidades crescentes de reconhecer e escrever palavras» (Lages *et al.*, 2007, p.15) e, para se chegar à leitura, processo mais complexo de todos, podemos partir da oralidade ou da escrita (Bayona, 2005).

¹ Nas citações será mantido o texto original, pelo que não se aplicará o Acordo Ortográfico em vigor.

Partir da escrita para se chegar à leitura pode ser uma estratégia eficaz, pois, apesar de, como refere Bayona, implicar o uso de um código e de regras específicas, utiliza-se um texto próprio, enquanto que “la lectura le exige una dependencia obsesiva del otro” (Bayona, 2005, p. 162). Isto é, de acordo com alguns autores, a leitura depende do leitor/receptor, mas sobretudo do escritor/emissor, pois ele é que é o dono do discurso ao qual acedemos por meio da leitura. Assim, escrever sobre a leitura pode ser mais uma forma de apropriação daquilo que se lê. Pode ser uma forma eficaz de levar os não-leitores ao encontro da leitura.

Por outro lado, temos que concordar com Morais e com Calvo, que defendem que, hoje, não se lê menos, mas mais e de outra forma. Nos séculos anteriores ao séc. XX e XXI, existia uma institucionalização da leitura. A leitura estava reservada aos grupos sociais mais instruídos e cultos. Lia-se em família, nos meios mais ricos, lia-se publicamente, nas igrejas e nas reuniões sociais, em tertúlias e como entretenimento. A leitura acompanhava um elevado estatuto social. Diz Calvo que “esa supuesta desinstitucionalización corre en paralelo con una sincrónica reinstitucionalización hacia una nueva forma de ler, hacia a un nuevo destino lector” (2001, p. 14). Esta revolução leitora, como denomina Calvo, para além da magnitude quantitativa, da democratização ou universalização da leitura, deixa de ser religiosa para passar a ser laica ou profana, deixa de ser pública, feita no seio da família ou em reuniões e espetáculos para grupos sociais culturalmente mais desenvolvidos – já o era desde as “recitationes” romanas, no séc. I a.C. –, para passar a ser privada, feita na intimidade e introspectivamente. E a partir deste momento, “se paso de una lectura intensiva a una lectura extensiva e acumulativa” (Calvo, 2001, p. 16). Antes lia-se repetidamente um mesmo livro, como a Bíblia, e depois começou-se a considerar que a “lectura es buena, recomendable, porque enriquece moralmente tanto a las personas como a las colectividades, com tal que la lectura sea habitual e extensiva, para que los frutos morales, culturales o intelectuales extraídos se puedan ir acumulando para crear un patrimonio personal o colectivo” (Calvo, 2001, pp. 16-17).

Refere ainda o mesmo autor que “La lectura passa a ser la principal tecnologia del Yo” (Calvo, 2001, p. 18), uma vez que faculta a introspeção do sujeito que procura a sua verdade interna e que, ao projectá-la para um tempo alargado, conseguirá ser “sujeto dueño de sus actos” (p. 19). É assim que Calvo define esta revolução da leitura, sublinhando que a fundamental alteração reside na passagem de leitura pública à

privada e íntima, e com esta alteração a leitura assume uma função de formação interna do sujeito leitor.

No entanto, continuamos com a questão em aberto: lê-se mais ou menos? Há uma crise de leitura? Segundo Morais (1997) e Calvo (2001), lê-se mais, porém a exigência social em matéria de capacidade de leitura e de escrita, a par com a multiplicação das funções sociais e económicas em número e importância levam a que a exigência social aumente mais depressa do que a capacidade de leitura dos indivíduos. Multiplicaram-se as diferentes dimensões da leitura com o emergente e célere desenvolvimento de novos suportes de leitura e a leitura invadiu quase todas as áreas da atividade humana, principalmente a nível profissional e de inserção social. A crise da leitura pode advir do facto de todos terem acesso à leitura, mas não praticam a leitura “autorreferente, autossuficiente”, pois só se lê “textos instrumentales” (Calvo, 2001, p. 19). Daqui deriva um “iletrismo funcional” ou “analfabetismo funcional”. A leitura está agora ao serviço de uma nova oralidade, a veiculada pelos meios audiovisuais e tecnológicos. À mesma velocidade com que a informação aí produzida e recolhida perece, assim a “atención lectora excessivamente centrada en el presente, en el *hic et nunc*, será olvidada al cabo de algunas semanas”, acabando a leitura por perder a virtude de funcionar como “máquina del tiempo capaz de conjurar el futuro” (Calvo, 2001, p. 20).

Calvo, tal como Alice Vieira, citada no início deste capítulo, defende que a crise da leitura deriva do pouco uso que os indivíduos, nomeadamente as famílias, fazem da palavra, da escrita e da oralidade, apresentando uma solução para este século: teremos de retornar, enquanto sociedade, ao início bíblico: “No início era o VERBO”.

Assim, qualquer estratégia para promoção do livro e da leitura terá de se iniciar pela recuperação do FALAR.

2. Leitura: esboço de um conceito

Começamos por recorrer à etimologia para melhor compreendermos em que consiste ler e ser leitor. O verbo ler chegou ao Português, do Latim *legere*, que significa etimologicamente reunir, juntar, colher (flores, frutos...). Deste sentido primitivo, evoluiu para “ler”, mas no sentido de juntar as letras, ação de ler e ler em voz baixa (em

silêncio), pois esta ação é solitária e individual. Certo é que, no latim, rapidamente deu origem a um novo verbo: *intellego* ou *intelligo* (latim vulgar), formado pela preposição *inter* e o verbo *legere*, significando literalmente “recolher de dentro de” e daí o sentido de compreender. Assim, ler é o ato de recolher sentidos dentro de um texto e leitor é aquele que lê, aquele que recolhe os sentidos.

Devemos, neste ponto, corrigir a relação etimológica estabelecida por Bayona no seu artigo *Lectores Competentes*, quando refere que “«Leer es comprender». Y, aunque las etimologías constituyan un terreno tan resbaladizo como apasionante, conviene recordar que comprender viene de *intelligere*, e *intelligere* tal vez solo quiera decir «leer dentro», *intus legere*, o sea, leerse” (Bayona, 2005, p. 155). Ora, pelo acima exposto, facilmente se observa que, para além de não existir esta relação etimológica entre “compreender” e *intelligere*, há aqui uma má derivação etimológica, já que *intellego/intelligo* vem de “*inter et lego*” (Gaffiot, [1993], p. 837) e não de *intus legere*. O verbo compreender, quer em português quer em espanhol, tem a sua origem etimológica no verbo latino *comprehendere*, composto de *cum* e *prehendo*, que significa “ligar em conjunto” e “compreender pelos sentidos”.

Seja como for, percebemos que, já na Antiguidade, se entendia o ato de ler como um processo cognitivo individual, mas com uma índole mais sensitiva do que aquela que lhe é atribuída hoje pelos teóricos. Ao longo do século passado, a leitura tem sido alvo de uma investigação acurada, onde se entrecruzam influências da psicologia cognitiva, da linguística, da antropologia, da sociologia, modelos de aprendizagem e prática pedagógica, evoluindo da conceção mais tradicional que via a leitura “como a capacidade de pronunciar convenientemente o texto” (Vaz, 1998, p. 99), até à visão mais atual, que define a leitura como a extração de um sentido de um texto codificado (graficamente ou verbalmente) por um emissor (autor), por meio de um processo ativo desenvolvido pelo leitor.

Um leitor competente é, pois, aquele indivíduo que consegue recolher sentidos e percecioná-los num processo de compreensão interna. Não é aquele que lê muito, nem aquele que lê depressa, mas aquele que interage com o universo discursivo do texto de forma a ser capaz de o recriar.

Reis e Lopes (2002) definem leitura como a operação que dá um sentido ao texto com o auxílio de um conjunto de conceitos e em função do impensado ideológico, do fundo sociocultural oculto, do inconsciente analítico, da estruturação do imaginário, das ressonâncias retóricas, entre outros. Para estes autores, o leitor é entendido como

coprodutor do texto, pois atribui-lhe efeitos de sentido. Este conceito surge em Morais (1997) numa outra perspectiva, o livro como objeto físico, quando o leitor o abre e o “engole”, “devora”, “mastiga”, “saboreia”, passa a “ser vivo” (p. 13).

Também esta definição aponta denominadores comuns às definições anteriores: construção de sentidos; compreensão de texto; aprendizagem de um código; decifração automática do escrito e ainda outros fatores que se prendem com o texto, com o leitor e com o contexto.

Podemos esquematizar da seguinte forma o conceito de leitura:

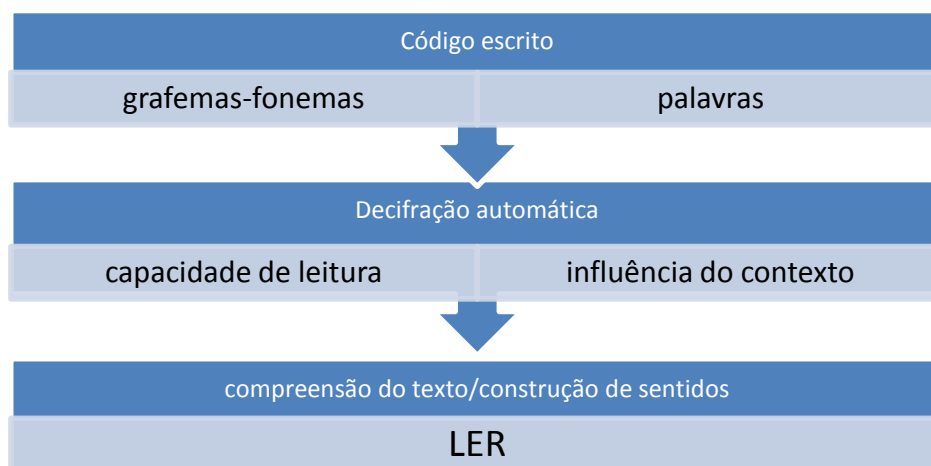


Fig. 1 – O conceito de leitura.

A leitura é, assim, o processo de compreender e construir sentidos de um texto, através da aprendizagem de um código escrito e da decifração automática desse mesmo código. Influem ainda neste processo de leitura, o leitor e as suas características, desde as físicas (cf. Morais e Vítor Cruz, problemas de dislexia e outras debilidades), às socioculturais; o texto, as suas características, tipologias, que determinam o objetivo de leitura e o contexto, onde se lê (local e suporte) e porque se lê, entendendo-se aqui contexto como as circunstâncias envolventes à leitura.

Na evolução do conceito de leitura, a psicologia cognitiva da leitura teve um papel determinante, por isso iremos analisar esta abordagem de uma forma mais detalhada, não nos centrando na forma como se faz a aquisição da leitura, mas quais os processos cognitivos implícitos no ato de ler.

2.1. Contributos da Psicologia Cognitiva para a construção do conceito de Leitura

Fazem parte da descodificação diferentes processos que a psicologia cognitiva tem vindo a estudar, tentando determinar o que leva o leitor a identificar letras, sílabas, palavras, até à compreensão do texto, através da transformação de um código gráfico em código fonológico.

A capacidade de leitura tem despertado o interesse da psicologia cognitiva desde o século XIX. E a primeira questão que coloca é: O que é a leitura? A resposta é aparentemente simples: é aquilo que estamos a fazer neste preciso momento (no processo de escrever e no processo de ler).

É importante conhecer, porém, o que distingue a leitura das restantes atividades humanas. A leitura é, antes de mais, um conjunto de processos particulares de aquisição de informação, onde importa distinguir capacidade de leitura, objetivos de leitura, atividade da leitura e desempenho de leitura.

Entende-se como desempenho da leitura “o resultado, o grau de sucesso da actividade da leitura” (Morais, 1997, p. 110). A atividade consiste no conjunto de processos físicos, desde mentais a motores e sensoriais. Por outro lado, os objetivos da leitura são a compreensão do texto ou a sua fruição estética. A capacidade de leitura é o processo que, enquanto educadores, nos interessa, pois consiste na “parte do conjunto dos recursos mentais que mobilizamos ao ler e que é específica da actividade da leitura, ou seja, que não é comum às outras atividades” (*ibidem*). Assim, a capacidade de leitura assenta nos processos perceptivos que transformam a forma física do sinal gráfico compreensível num texto escrito, por isso é uma “transformação de representações (ditas de entrada) noutras representações (ditas de saída)” (Morais, 1997, p. 110).

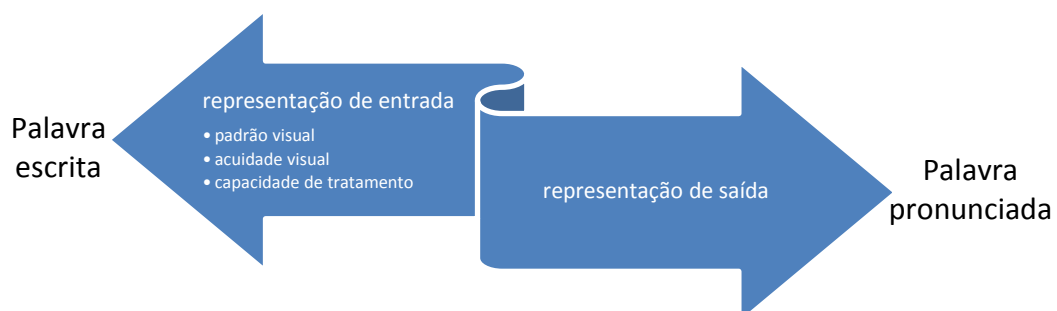


Fig. 2 – Capacidade de Leitura, segundo Morais (1997, p. 110).

É claro na teoria da psicologia cognitiva que sem compreensão não há leitura, no entanto, “os processos específicos da leitura não são os processos de compreensão, mas aqueles que levam à compreensão” (Morais, 1997, p. 112).

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura define-se como um processo ativo, de um leitor movido por vontade própria, que extrai do texto um significado que foi anteriormente codificado por um emissor (Pocinho, 2007, p. 7). A leitura é assim entendida como um processo interativo de reconstrução do significado do texto, numa relação entre leitor e texto. Na mesma perspectiva, Inês Sim-Sim define leitura da seguinte forma: “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (2007, p. 7). Sublinhando, no entanto, a importância da interação do leitor com o texto.

Interessa-nos na abordagem da perspectiva da psicologia cognitiva da leitura os processos intelectuais ou cognitivos envolvidos na leitura e não, em particular, a aprendizagem da leitura.

Percebemos, cruzando as perspectivas anteriores de Bayona, Reis e Lopes e Pocinho, que “Ler é compreender” e estas definições, com pequenas variações nos processos descritos, retomam a psicologia cognitiva da leitura. Inês Sim-Sim acrescenta: “Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (2007, p. 9).

A construção de significados perpassa todas as teorias e, claramente, situa o desenvolvimento das competências de leitura no caminho que levam o jovem leitor ao aumento progressivo do vocabulário e da capacidade de inferir significados pelo contexto (no texto ou através de inferências exteriores ao texto, como conhecimentos prévios ou dicionários). Contudo, a psicologia cognitiva da leitura atem-se aos aspetos cognitivos, centrando-se no leitor, deixando de lado, neste processo de aprendizagem, o texto e contexto.

2.2. Competência leitora e níveis de compreensão

Importa, em primeiro lugar refletir sobre o conceito de compreensão leitora e em Inês Sim-Sim encontramos a seguinte definição:

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. (2007, p. 7)

Assim, dois leitores distintos perante um mesmo texto podem, por isso, obter níveis de compreensão distintos.

A fim de compreender os textos, utilizamos as nossas competências lexicais (isto é, o nosso conhecimento do sentido das palavras), bem como processos de análise sintáctica e de integração semântica; utilizamos até os nossos conhecimentos do mundo, a nossa experiência pessoal, mas todos estes processos e conhecimentos estão activos quando compreendemos a linguagem falada. (Morais, 1997, p. 112)

Todos estes processos foram sendo desenvolvidos na criança antes de ela ter começado a aprender a ler. Poderemos, porém, pedir à criança ou ao jovem que leia o texto da mesma forma que nós o fazemos? Se a criança ou jovem não lê um texto da mesma forma que nós, não significa necessariamente que tenha sido incapaz de descodificar os signos gráficos, pode apenas espelhar que as mesmas palavras tenham despertado nela e em nós universos mentais, conhecimentos e procedimentos de raciocínio diferentes.

Interessa-nos, enquanto mediadores de leitura no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, o conhecimento do processo descrito por Moraes, pois já não iremos interferir numa fase inicial da aprendizagem da leitura, mas no seu desenvolvimento, pelo que um dos objetivos do nosso trabalho deverá ser a oferta de ambientes ricos de leitura que propiciem a aquisição de novo vocabulário.

Na sequência do *Modelo do sistema de leitura de palavras*, de Moraes (1997, p. 128), o leitor hábil para além de ser aquele que compreende, é aquele que reconhece as palavras. “As interacções entre as representações ortográficas e fonológicas de partes de palavras provavelmente acontecem no leitor hábil, mesmo que estes dois tipos de representações dependam de zonas cerebrais distintas” (Morais, 1997, p. 151), uma vez que a ativação da via fonológica permite a este leitor a análise em contexto da palavra desconhecida que por via fonológica reconhece e pronuncia, descobrindo-lhe um sentido plausível. Deste modo, o leitor hábil lê mais textos e compreende-os de forma global.

Segundo a psicologia cognitiva, a leitura hábil envolve “processos específicos e complexos” e “a sua aprendizagem passa pela descoberta e pela utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas” (Morais, 1997, p. 155). Sendo objetivo da leitura a compreensão dos textos, esta advém, segundo a perspectiva da psicologia cognitiva da capacidade de descodificação e não da “compreensão que o leitor-aprendiz pode atingir” (p. 158), assim o impulso para a leitura é dado pela atividade de descodificação, que funciona como um “propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para desaparecer a seguir nos segredos da infância” (*ibidem*).

Aprender a ler é começar a ler textos significativos e o crescimento da competência leitora depende exclusivamente do exercício da leitura. Segundo Moraes, que refere, por contraposição à perspectiva psicolinguística, os autores da “conceção romântica da leitura” como Goodman e Smith, o leitor hábil necessita cada vez menos do contexto. Aliás, os maus leitores fazem uma maior utilização do contexto pela inferioridade ao nível da descodificação, levando a que o conhecimento derivado do contexto se interponha constantemente para facultar o reconhecimento da palavra. A ausência do efeito do contexto pode surgir, com palavras que são conhecidas, por três fatores: uma “capacidade de identificação das palavras muito elevada” ou muito baixa e que não permite o seu reconhecimento pelo contexto, ou por um conhecimento fraco do significado das palavras integradas na frase. O contexto assume, pois, grande relevância não para a identificação de palavras, mas para a apreensão do seu sentido.

No entanto, a pronúncia de uma palavra pode constituir o primeiro obstáculo à capacidade de leitura, pois faz a convergência da representação de entrada com a linguagem falada: o significado correspondente pode não ser ativado. Pode a criança chegar à leitura fonológica da palavra, mas por não a conhecer, não conseguir obter o seu significado e “esbarrar” na sua leitura. Por vezes, pelo contexto em que esta palavra se encontra, consegue-se deduzir o seu significado.

Inês Sim-Sim (2007) sistematiza da seguinte forma os fatores determinantes da compreensão de textos:



(inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003)

Fig. 3 – Determinantes na fluência na compreensão de textos (Sim-Sim, 2007, p. 10).

Observando este esquema, ou modelo cognitivo da leitura, verificamos que tal como no modelo de Morais, o ponto central é o reconhecimento da palavra. Segue-se o conhecimento da língua, que se encontra proximamente em interação com o reconhecimento da palavra, com a consciência fonológica, a correspondência som/letra e reconhecimento global das palavras. Adiciona-se, neste modelo, a experiência individual da leitura, onde se inclui o conhecimento sobre o tema, e, ainda, a experiência e conhecimento do mundo, onde se integra o relato das experiências.

Defende Giasson (1993) que a compreensão leitora depende da interação dos seguintes fatores: o leitor, o texto e o contexto. O leitor interage com o texto pelas suas características pessoais, por sua vez cada texto possui características específicas que determinam a compreensão. Por fim, o contexto interage na compreensão, pois implica as circunstâncias em que a mesma ocorre. No modelo de Giasson, explanado no estudo *A Compreensão na Leitura* considera “a leitura [como] um processo interativo”, cujo

modelo de compreensão depende de três componentes essenciais: o texto, o leitor e o contexto (1993, p. 21).

Esta definição de leitura e dos fatores que determinam a compreensão leitora assentam as teorias de Inês Sim-Sim, Micaelo, o Plano Nacional de Leitura, começando-se por defender que o texto, de acordo com a investigação mais recente – Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Giasson, 1993; Irwin, 1986 e os estudos PISA², 2000-2006 – é o fator que influencia mais preponderantemente a compreensão leitora, pois da tipologia do texto derivam diferentes níveis de compreensão.

“Hoy en día se sostiene que el conocimiento se almacena en estructuras de conocimiento y la comprensión es considerada como el proceso fundamental de todos los implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento” (Zorrilla, 2001, p. 105). Podemos, pois, daqui depreender e das referências anteriores que as “estructuras de conocimiento” são o reconhecimento da palavra (psicologia cognitiva e Sim-Sim), “conhecimento da língua” (Sim-sim), isto é, os processos físicos e mentais de processamento do texto escrito. Por outro lado, quando se define a compreensão leitora como o processo de integração das estruturas de conhecimento, fala-se dos restantes mecanismos, como interação do leitor com o texto (Barroco, Morais) e a experiência de leitura e do mundo (Sim-sim).

Esta perspetiva é comprovada por Zorrilla quando faz depender o nível de compreensão leitora do grau de “criação, modificação, elaboração e integração das estruturas de conhecimento” (Zorrilla, 2001, pp. 105-106). Logo, a compreensão leitora assume um papel fulcral no processo de leitura e é um processo tanto inconsciente, como consciente de utilização de estratégias diversificadas pelo leitor. Entre o leitor e o texto dá-se uma interação ativa, um processo de utilização de chaves dadas por um autor em função do conhecimento ou experiência prévia do leitor para inferir o significado pretendido pelo autor.

Segundo Zorrilla (2001), a compreensão implica em primeiro lugar a utilização de “estrategias de razonamiento” ou de racionalização: o leitor utiliza estratégias diversificadas que permitem a construção de um modelo sobre o significado do texto a partir quer das chaves do próprio texto, quer a partir das chaves armazenadas nas suas estruturas de conhecimento. Para tal, utiliza esquemas e estruturas de conhecimento, assim como os diferentes sistemas de chaves dados pelo texto, que podem ser:

² *Programme for International Student Assessment* of the OECD

grafofônicas, sintáticas, semânticas, entre outras. Em segundo lugar, entra o conhecimento sobre o conteúdo – “conocimiento sobre el contenido” (p. 107) – ou, também, designado o conhecimento prévio, que consiste na informação ou conhecimento que o leitor já possui sobre o tema em concreto que vai ler e ainda as experiências e conhecimentos gerais sobre o mundo. A terceira estratégia da “razão” é o conhecimento metacognitivo”, ou o conhecimento que o leitor possui sobre a sua própria base de conhecimento e sobre as exigências da tarefa com que se depara (Zorrilla, 2001, p. 107).

Assim, se explica que das mesmas chaves dadas por um mesmo texto/autor se obtenham diferentes leituras ou compreensões, mas, por outro lado, também se explica que a abordagem dessas mesmas chaves (grafofônicas, sintáticas, semânticas) tenha que obter um fundo comum de compreensão. À medida que o leitor vai enriquecendo as suas experiências de leitura e aumentando os seus esquemas individuais, a sua compreensão leitora vai proporcionalmente aumentando.

Quatro tipos ou níveis de compreensão são distinguidos por Zorrilla (2001): *compreensão literal*, *compreensão interpretativa*, *compreensão avaliativa ou crítica* e *compreensão de apreciação*. Estes níveis são, assim, descritos pelo autor: “comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica, nivel de la apreciación” (Zorrilla, 2001, pp. 110-111). Por ser esta classificação mais atual e mais detalhada, iremos aprofundá-la um pouco, uma vez que a abordagem desta questão interessa para a escolha ajustada das atividades de leitura às expectativas dos nossos leitores e que possam dar resposta às suas necessidades de leitura.

No primeiro nível, *compreensão literal*, o leitor faz uso de duas capacidades fulcrais: reconhecimento e recordação. No âmbito do reconhecimento será capaz de localizar e identificar elementos, reconhecer detalhes (como nomes, personagens, tempo e espaço), determinar ideias principais e secundárias, relações de causa e efeito e reconhecer os traços das personagens. No âmbito da recordação, será capaz de relembrar feitos, épocas, lugares, detalhes, ideias principais e secundárias, relações causa-efeito e traços das personagens.

No segundo nível, *reorganização da informação*, o leitor procede a uma nova “ordenação das ideias e informações através de processos de classificação e síntese” (Zorrilla, 2001, p. 110). O leitor faz uso das suas capacidades de classificar – categorizar personagens, objetos lugares –; pesquisar, produzindo uma reprodução

esquemática do texto; resumir, condensando o texto e sintetizar, reformulando ideias e ações.

No nível da *compreensão inferencial*, o terceiro, o leitor alia ao texto a sua experiência pessoal e traça conjeturas e hipóteses, fazendo a inferência de: detalhes adicionais; ideias principais – deduzir de uma ideia principal um ensinamento moral, por exemplo –; ideias secundárias – ordenando-as, se no texto aparecerem desordenadas –; causa-efeito, podendo estabelecer hipóteses sobre as motivações das personagens.

O quarto nível, *leitura crítica*, compreende os juízos valorativos do leitor sobre a realidade, a fantasia e sobre os valores. No quinto nível, o da *apreciação*, situa-se o impacto psicológico e estético do texto sobre o leitor. Aqui o leitor realiza inferências sobre relações lógicas – motivos, possibilidades, causas psicológicas, causas físicas – e inferências restritas ao texto sobre relações espaciais e temporais, referências pronominais, ambiguidades lexicais e relações entre os elementos da oração.

Podemos sintetizar os níveis de compreensão nos três essenciais, abaixo esquematizados:

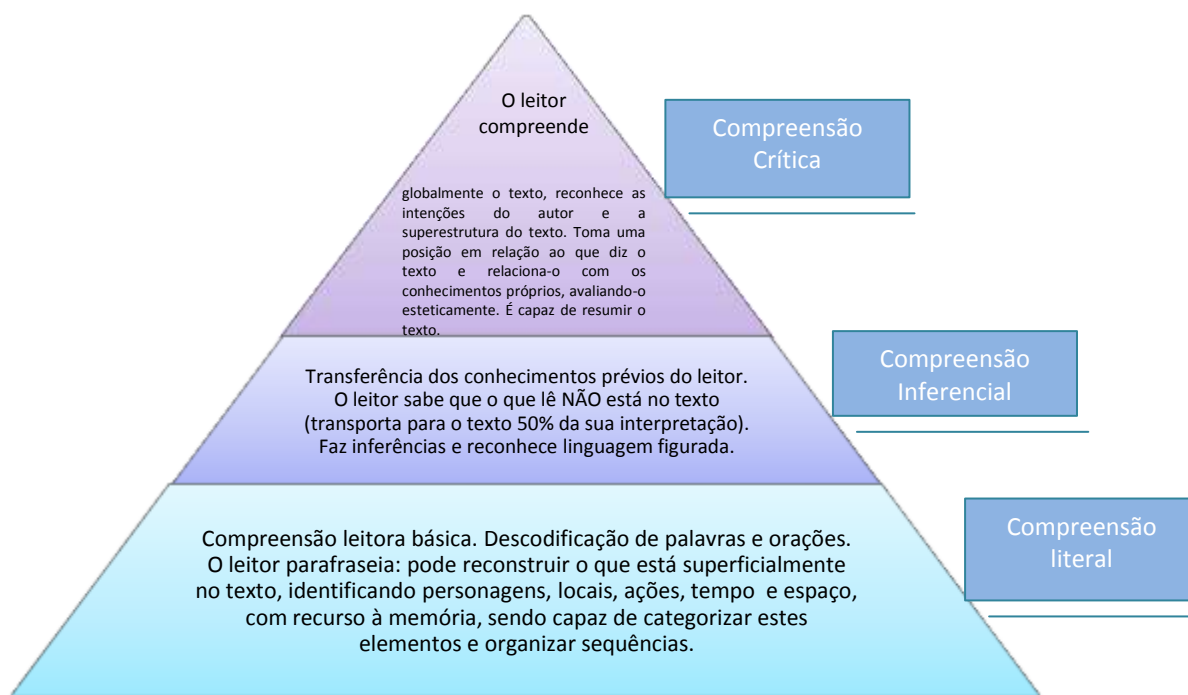


Fig. 4 – Esquema da Compreensão leitora.

A leitura é um ato de compreensão, com o objetivo de construir significado a partir da descodificação de um texto escrito, que ocorre em vários níveis, que vão da compreensão literal à apreciação. No processo de leitura intervém a capacidade de leitura do leitor que depende de processos cognitivos, esquemas mentais, da sua

experiência pessoal e leitura do mundo. No entanto, se a leitura é compreender e construir significados, então ler é leitura inferencial e crítica, aquela em que o leitor transfere para os sentidos criados pelo autor no texto, os seus próprios saberes. No cruzar destes dois fatores reside o papel do processo ensino aprendizagem, ao fornecer experiências cada vez mais diversificadas e complexas ao leitor para que este possa desenvolver os esquemas mentais, afetivos e culturais que o tornarão cada vez mais autônomo.

2.3. Um modelo de compreensão de leitura consensual: do leitor ao contexto

Como acabámos de referir, se a psicologia cognitiva contribuiu de forma relevante para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem e compreensão da leitura, ao centrar-se no leitor colocou de parte dois componentes essenciais: texto e contexto.

Jocelyne Giasson apresenta-nos o seguinte modelo, que se tornou cada vez mais consensual e no qual a maioria dos modelos e estudos mais recentes se têm baseado:

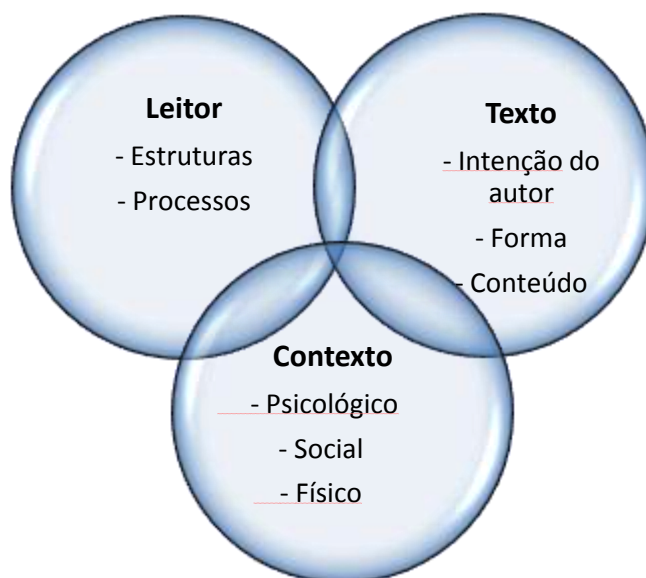


Fig. 5 – Modelo contemporâneo da compreensão da leitura (Giasson, 1993, p. 21).

Se nos modelos tradicionais de leitura a atividade de leitura se traduzia na lista sequencial de competências a ensinar de forma hierárquica e o domínio dessas competências separadamente significava dominar a leitura, este modelo afigura-se mais global e orientado para a integração das competências: a leitura é processo holístico e

unitário. Compreende a interação entre as competências, pois uma competência de leitura separada do seu contexto perde uma parte do seu significado.

O sentido estava no texto e cabia ao leitor captar esse sentido e transpô-lo para a sua memória. Ler era compreender o que o autor escrevera sem qualquer liberdade de interpretação. O modelo de compreensão de Giasson coloca a criação do sentido no leitor que utiliza o texto, os seus conhecimentos e a sua intenção de leitura.

Olhando, agora, para a primeira variável deste modelo, o leitor, temos as seguintes componentes: as estruturas e os processos.

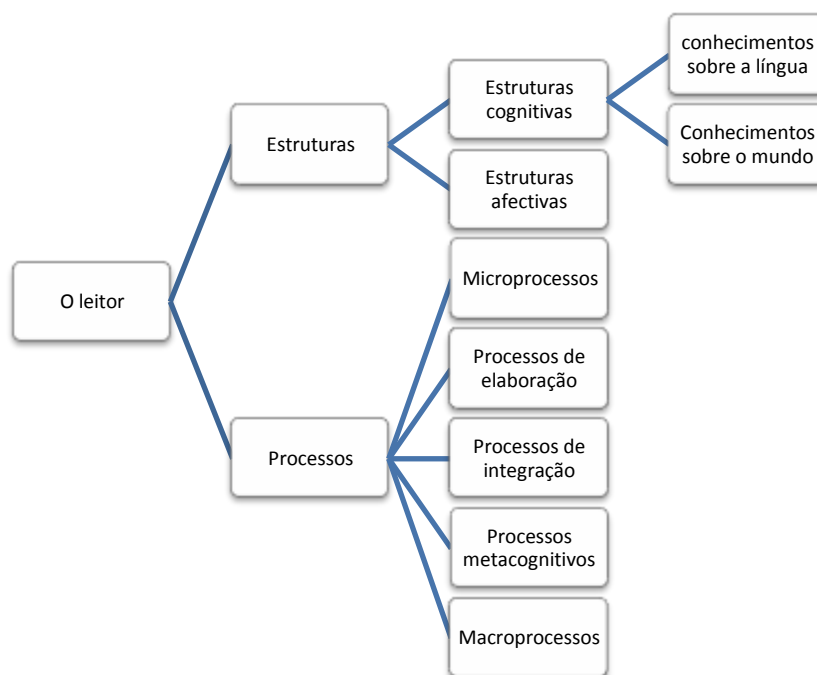


Fig. 6 – As componentes da variável leitor (Giasson, 1993, p. 25).

Entende-se por estruturas as características que possui o leitor (o que o leitor é), independentemente das situações de leitura. O leitor possui as seguintes estruturas cognitivas sobre a língua: conhecimentos fonológicos, que lhe permitem “distinguir os fonemas característicos da sua língua”; conhecimentos sintáticos, isto é, “a ordem das palavras na frase”; conhecimentos semânticos, consistem nos “conhecimentos do sentido das palavras e das relações entre elas” e os conhecimentos pragmáticos, através dos quais o leitor sabe “quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar uma linguagem mais formal...” (Giasson, 1993, p. 26). Por outro lado, o leitor detém dentro das estruturas cognitivas os conhecimentos do mundo. Estes consistem na capacidade de relacionar os conhecimentos (prévios) sobre o mundo que vão influenciar a compreensão e a capacidade de aquisição de conhecimentos novos.

Nas componentes do leitor, Giasson integra ainda a estruturas afetivas. As estruturas afetivas englobam a atitude geral face à leitura e os interesses desenvolvidos pelo leitor. Estas estruturas desempenham um papel tão relevante como as estruturas cognitivas (o medo do insucesso, a autoestima, etc. podem condicionar a capacidade de compreensão).

No que diz respeito aos processos, que integram a variável leitor temos ainda: os microprocessos, a nível da frase; os processos de integração, na relação entre as frases: marcas explícitas e relações implícitas; os macroprocessos, a nível do texto; os processos de elaboração, que vão além do texto – inferência – e os processos metacognitivos, que gerem a compreensão do texto. Os microprocessos definem-se no reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras, microselecção (informação a reter numa frase). Por sua vez, os processos de integração residem na utilização de: referentes (anáforas, catáforas), conectores, inferências baseadas em esquemas, entre outros. Os macroprocessos estão orientados para a compreensão global do texto, para laços que permitem fazer do texto um todo coerente, para a identificação das ideias principais, resumo e utilização da estrutura do texto. Os processos de elaboração “permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor” (Giasson, 1993, p. 33). Por último, “os processos metacognitivos gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação” (Giasson, 1993, p. 33).

Da variável texto dependem diferentes comportamentos do leitor segundo a natureza dos textos. Assim, surge a necessidade de os classificar e esta classificação deve ser feita de acordo com a intenção do autor e os géneros literários. Segundo Giasson, este é um conceito geralmente reconhecido e bem aceite pelos professores. “O autor pode persuadir, informar, distrair” (Giasson, 1993, p. 36). De acordo com estas intenções, assim se classificam os textos como: textos informativos e persuasivos. No entanto, Giasson adverte que não devemos confundir intenção do autor com género literário, pois um autor pode ter a intenção de distrair e escolher um romance ou banda desenhada e pode querer informar e recorrer, da mesma forma, a uma banda desenhada.

A segunda componente da variável texto é a estrutura do texto e o seu conteúdo. Existem duas categorias que se distinguem pela estrutura: os textos que contam histórias ou acontecimentos e os textos que explicam um conceito ou princípios. Giasson, no que se refere às intenções de comunicação, recorre a Marshall (1984), que as distingue em três principais: agir sobre as emoções do leitor (poemas, contos, narrativas,...); agir

sobre os comportamentos do leitor (caminhos a seguir, informações, modos de emprego, enunciados de problemas, conselhos de prudência,...) e agir sobre os conhecimentos do leitor: resumos, artigos, monografias, entre outros (Giasson, 1993).

A estrutura do texto está intimamente ligada ao conteúdo e “diz respeito ao modo como as ideias se organizam num texto, enquanto que o conteúdo remete para o tema, para os conceitos apresentados no texto” (Giasson, 1993, p. 36).

A terceira variável é o contexto, que se subdivide em psicológico, físico e social. Como contexto psicológico, entende-se as condições contextuais próprias do leitor – o seu interesse pelo texto a ler, a sua motivação, a sua intenção de leitura. De entre estas componentes, a última é a mais importante, pois determina aquilo que o leitor virá a compreender e a reter do texto. O contexto social compreende “todas as formas de interação [que se podem produzir] entre o leitor e o professor ou entre ele e os seus pares; as situações de leitura perante um grupo por oposição a situações de leitura individual por oposição a situações de leitura perante um grupo; as leituras sem apoio, por oposição às leituras orientadas” (Giasson, 1993, p. 42). Por contexto físico entende-se as condições materiais que envolvem a leitura: o ruído, o frio ou conforto, a cadeira, o silêncio, entre muitas outras condições. Estas condições são bem conhecidas dos professores, tal como o sublinha Giasson.

Resta-nos sublinhar, tal como a autora, que a compreensão na leitura resulta da “interacção entre o leitor, o texto e o contexto” (1993, p. 43) e quanto mais imbrincadas for esta interacção maior será o nível de compreensão da leitura.

2.4. Compreensão leitora e dimensões de leitura

Escreve Zorrilla que:

Los textos escritos constituyen medios culturales para la construcción del sentido social, son portadores de significación y contribuyen a ampliar la visión del mundo, a desarrollar la capacidad de análisis y crítica, y a despertar la conciencia de la comunicación de cada sujeto lector, con una tradición y una cultura en la que han nacido ciertos textos y en la que el mismo lector ha llegado a ser persona” (Zorrilla, 2001, p. 112).

Assim, o leitor recorre à leitura em diferentes situações e com diferentes objetivos.

Existem diversas propostas de classificação de acordo com a tipologia de textos e objetivos de leitura. Iremos abordar a de Leonor Cadório, já que sintetiza as teorias de

Amor (2006) e de Charmeux (1985), compilando as teorias mais recorrentes e consensuais. Esta classificação é relevante para o presente estudo, porque determina e influencia a compreensão leitora, logo poderá ter implicações nas estratégias de promoção de leitura mais adequadas ao perfil dos nossos utilizadores. Começaremos, porém, por abordar a perspectiva de Zorrilla que aborda a compreensão leitora em articulação com duas grandes tipologias textuais.

Zorrilla distingue como tipologia de textos que determinam a compreensão leitora dois tipos: o texto narrativo, que pode incluir o texto descritivo, e o texto expositivo. Defende que o texto narrativo é de compreensão mais fácil do que o texto expositivo, argumentando que “en la exposición se transmite información nueva y se explican nuevos temas, en la narración se describen nuevas variaciones sobre información ya conocida” (Zorrilla, 2001, p. 112). Prossegue, explicitando a afirmação, defendendo que o leitor, perante um texto expositivo, tem de estar constantemente a verificar a veracidade das afirmações, no entanto, perante uma narração, como pode ser fictícia, não precisa de estar constantemente a confrontar a verdade do que lê com o seu próprio conhecimento. No texto narrativo, o leitor encontra pontos de referência constantes e que podem ser esquematizados mentalmente, como o tempo, espaço e local. Estas referências são mais gerais ou vagas num texto expositivo. Por outro lado, defende que a narração está muito mais próxima do discurso oral do que o texto expositivo. A sequencialização de ações organizada por relações temporais e causais da narração, face à abundância de concetualizações descritivas do texto expositivo, tornam a compreensão da leitura da narração mais fácil. Da mesma forma, os mecanismos de coerência textual utilizados no texto expositivo implicam um nível superior de compreensão leitora. As diferenças apresentadas entre uma tipologia e outra implicam que no texto narrativo seja ativado o conhecimento e no texto expositivo a estrutura proposicional e superficial do texto.

Entendendo a leitura como “um conceito polimórfico que abarca várias modalidades ou situações” (Cadório, 2001, p. 26), Leonor Cadório categoriza três tipos de situações de leitura, para quem já aprendeu a ler. São eles:

- 1 – Situação de leitura Funcional (Amor, 1993)
- 2 – Situação de leitura Analítica e Crítica (Amor, 1993)
- 3 – Situação de leitura Literária denominada de Prazer ou Ficção (Charmeux, 1985)

A leitura funcional define-se como aquela que se faz para procurar informação e dados. É uma leitura “para aprender, encontrar uma solução, trabalhar, para encontrar uma resposta” (Charmeux, 1988; citado por Cadório, 2001, p. 26). O desenvolvimento de competências neste tipo de leitura é essencial para a capacidade de leitura e de compreensão nos outros dois tipos de situação de leitura. Cabe à escola o proporcionar de estratégias e atividades que o torne o aluno proficiente em leitura funcional, para que não vá engrossar o já elevado número de “analfabetos funcionais” (Cadório, 2001, p. 26). Para tal, atividades como a apreensão do sentido de textos com níveis de dificuldade crescente, a leitura e seguimento de instruções com segurança, a procura de respostas para problemas e questões específicas, o apelo à recordação de factos e a tomada de notas, tal como a utilização de dicionários, índices, enciclopédias e outros recursos na pesquisa de elementos precisos, facultam o desenvolvimento de competências em leitura funcional. Cadório sublinha que “muitas das dificuldades dos alunos advêm de obstáculos trazidos pelo não desenvolvimento de aptidões que levam a uma boa leitura funcional” (2001, pp. 26-27). Quando o jovem se depara com obstáculos por não conseguir aceder ao significado correto do que lê, e vê o seu esforço não dar frutos em situações sucessivas, facilmente se sentirá desmotivado para realizar atividades que impliquem uma situação de leitura. Deve-se salientar que este primeiro tipo de situação de leitura é o mais recorrente no nosso ensino, “dominado pela cultura escrita” (Cadório, 2001, p. 27), o que implica que, se é na leitura funcional que se geram muitas das dificuldades de leitura dos jovens, estas dificuldades estarão no cerne do ensino da leitura e da institucionalização da leitura. Cabe-nos, pois, refletir sobre a validade das estratégias e atividades que têm vindo a ser utilizadas para o desenvolvimento das competências na leitura funcional.

A situação de leitura analítica e crítica, menos recorrente no ensino, é, no entanto, frequente nas aulas de língua materna, e tem a ver com práticas de análise textual. Estas implicam atividades referentes à leitura funcional e ainda outras como: “hierarquizar elementos num conjunto de dados [...]; captar as relações lógicas entre as componentes de uma situação/texto; [...] exercer a crítica” (Amor, 2006, pp. 95-96). Esta situação de leitura tem de ser praticada com consistência e frequência.

No 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, muitas vezes os alunos não desenvolveram os conhecimentos prévios para uma análise e crítica textual eficientes. Tal como Cadório defende, dever-se-ia seguir o percurso e as etapas enunciadas nos programas, adequando-as ao desenvolvimento dos alunos. Sublinha,

igualmente, que, por vezes, os alunos não têm dificuldades de interpretação, nem de aplicação de conceitos, mas simplesmente rejeitam as tarefas inerentes a esta situação de leitura porque não gostam delas. Encontramos explicação para esta atitude no uso excessivo que se faz de determinados tipos de análise e os professores devem, segundo Cadório, subscrita por nós, atentar nos métodos e estratégias que utilizam nesta situação de leitura de modo a terem também em atenção o gosto dos alunos e os desafios da sociedade de informação.

A situação de leitura literária ou por prazer acabou por se ver afastada do contexto escolar. Como sublinha Cadório, “as pessoas aprendem a ler, têm de saber ler; mas isso não significa que leiam por hábito, por prazer, por alienação, por descontração. O que a escola tem instituído é o saber ler e raramente o gosto de ler” (2001, p. 28), numa dissociação “institucionalizada” entre saber e prazer e gosto. Saber é dever, com carga social e económica; prazer e gosto é passatempo e algo que se faz por mote próprio e individualmente. “Numa sociedade que se pretende mais humanizada, é necessário que se proceda a um maior nivelamento destas duas vertentes da leitura” (Cadório, 2001, p. 18).

“Através da leitura, os indivíduos aprendem a compreender o mundo e a si próprios, a resolver não só os problemas atinentes à sua pessoa mas também a cooperar com os outros na solução dos seus” (Silva, 2002, pp. 142-143). É deste modo que Lino Moreira da Silva define uma das funções da leitura, a socializadora, que dá resposta a questões pessoais e questões de relacionamento do sujeito com a sociedade. O mesmo autor enuncia ainda outras funções da leitura, não menos importantes, como o desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento da imaginação e das emoções, assim como a transmissão, procura de informação e de cultura, na perspetiva de uma aprendizagem que efetua ao longo da vida (Silva, 2002, pp. 140-145). Defende, ainda, que, se a leitura, pelas suas funções e finalidades, é “imprescindível na escola e na vida” (p. 145), cabe à escola proporcionar as condições necessárias para a correta e eficiente aprendizagem e desenvolvimento de competências de leitura.

Por outro lado, Cadório sistematiza quatro tipologias para as dimensões da leitura, que acabam por estar interligadas com as situações de leitura: *dimensão informativa, formativa, socializadora e lúdica* (2001, p. 38).

A primeira dimensão referida, a *informativa*, serve à situação tipo funcional, já que é a leitura mais utilitária e recorrente no dia-a-dia. Inicialmente a informação era transmitida sobretudo através da comunicação oral, ou por via pictórica ou não-

verbalmente. Hoje, é veiculada essencialmente pela escrita e é exigida nos atos mais simples da vida humana, como realizar uma tarefa escolar, preencher um formulário, ler um jornal, ver um noticiário, usar o computador, ler indicações de direções nas estradas ou as tabuletas dos nomes das ruas por onde circulamos. Inúmeros, como os suportes e tipos de textos de dimensão informativa, serão os benefícios da sua leitura, pois os não leitores são os novos excluídos sociais, vivendo-se numa “sociedade de informação”, sem se ler é impensável a aquisição de informações e a comunicação entre os seres humanos. Para chegarmos à relevância desta dimensão de leitura, basta determo-nos na etimologia da palavra “informar” do latim: *in-* (preposição, *dentro de/no interior* ou prefixo com o mesmo sentido) (Gaffiot, [1993], p. 788), e *formo, as, ãre, ãui, atum* (verbo transitivo, com significado de *formar, moldar, dar forma*) (Gaffiot, [1993], p. 680). Assim, *informação* é aquilo que forma alguém ou alguma coisa interiormente ou intelectualmente. Desta análise, facilmente, compreendemos a função social desta dimensão da leitura, tal como a sua função pessoal, pois informação é algo que vem do mundo exterior e que nos molda, forma ou transforma por dentro.

A segunda dimensão é a *formativa*, tendo como “uma das grandes vantagens [...] o aperfeiçoamento intelectual, linguístico, e simultaneamente o aperfeiçoamento do pensamento” (Cadório, 2001, p. 38).

Retomando a etimologia, esta é a dimensão que remete a leitura para o sujeito leitor, tem por função dar forma, transformar o leitor. Como se processa esta formação do leitor? Através da sua construção pessoal, quer intelectualmente, quer linguisticamente, “ouvindo as palavras, apropriando-se delas e do seu universo de referência” (*ibidem*). Esta dimensão requer ao leitor recolhimento, uma leitura atenta e reflexiva. Nesta dimensão cabem atividades como o enriquecimento das estruturas lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

Cadório diz-nos que é nesta dimensão que reside um dos maiores obstáculos para o ensino, “a deficiência vocabular, morfológica e sintáctica dos alunos que frequentam a escola, já sem contar com a falta de sensibilidade à linguagem literária e simbólica” (2001, p. 38).

“Ler é ler-se. O leitor, ao longo da sua leitura, estabelece uma comunicação com a obra, de modo que ele próprio se vai lendo e relendo, na sequência dos acontecimentos escritos (...) numa transformação da própria personalidade” (Cadório, 2001, p. 39). É essencial a esta dimensão a situação tipo de Leitura Literária ou por Prazer, tendo-se a consciência de que qualquer aprendizagem se faz de forma mais

eficiente quando é feita por mote próprio, por prazer (cf. Morais, Sim-Sim, Cadório, entre outros citados). Por outro lado, é nesta dimensão que a escola pode valorizar a leitura, pois “os alunos e leitores, no geral podem aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar, ser mais autônomos, menos passivos, mais ágeis e com mais defesas” (*idem, ibidem*). Os leitores autônomos e com sucesso leem mais e melhor, pois não estão marcados por esforços infrutíferos e conseguem sozinhos realizar todas as atividades intelectuais, psicológicas e cognitivas necessárias, não só à leitura, mas, sobretudo, à fruição do texto.

A leitura possui, ainda, uma dimensão *socializadora*, porque, como já referimos noutros momentos, nos permite a reflexão sobre o mundo que nos rodeia e a integração nesse mesmo mundo, proporcionando a partilha da sua “memória colectiva” (Cadório, 2001, p. 40). A leitura faculta-nos o contato com diferentes modelos, padrões e modos de agir e de pensar diferentes ou comuns, colocando-nos constantemente perante o outro, num questionamento permanente sobre o lugar que ocupamos no nosso mundo. Nesta dimensão, a leitura situa-nos em relação à nossa herança cultural, para além de nos facultar o contato com a multiculturalidade, o que nos permite o enraizamento numa cultura, que nos localiza no mundo, fazendo-nos conhecer o nosso passado, assim como o presente. Um leitor mais ativo, crítico, que frui o que lê e conhece terá maior capacidade de agir e intervir na sua sociedade.

A leitura na dimensão *lúdica* cruza-se claramente com a situação tipo de leitura por escolha própria, sobretudo no âmbito da leitura de literatura, mas podendo abarcar outras variedades textuais, pois a leitura para fruição tem de ser voluntária, conduzida pela vontade própria de cada um, pelo seu gosto e interesse. Diz-se que hoje não há lugar para esta leitura, pela fugacidade do tempo e a multiplicidade de ocupações de lazer existentes, no entanto esta dimensão da leitura proporciona emoções e sentimentos de evasão, liberdade e sonho e está mais facilmente ao alcance dos leitores. Hoje, as livrarias *online*, os livros disponíveis em formato *ebook*, a que se podem aceder ou descarregar de qualquer parte, uns em formato gráfico (pdf), outros com a integração de elementos audiovisuais e interativos, mais apelativos e interessantes, revolucionam o mercado do livro e colocam o leitor à distância de um clique da leitura. No entanto, também aqui a escola tem uma responsabilidade grande, por diferentes fatores, nomeadamente: a elevada carga horária letiva dos alunos impede-os de ler mais por prazer e de visitarem com frequência as Bibliotecas; as aulas têm de se adaptar às novas

tecnologias e formas de leitura, introduzindo, a par com o livro em papel, as leituras interativas e animadas visual e auditivamente. Devemos acrescentar, à semelhança de Leonor Cadório, que, quando se aborda a situação tipo de leitura literária, deve-se contemplar a dimensão estética, pois ler uma obra literária é privar com uma obra artística e conceitos de beleza.

3. Leitura e literacia

De acordo com o artigo de Maria do Carmo Gomes *et al.* “Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais”, literacia define-se como a capacidade de processamento, na vida diária, de informação escrita de uso corrente. Este processamento realiza-se na utilização das competências de leitura, escrita e cálculo. Devemos ainda sublinhar que a literacia é um campo cujo estudo é difícil, pois rapidamente as competências a ela associadas evoluem rapidamente, tal como o aparecimento de novas literacias, uma vez que depende da evolução das capacidades individuais e das céleres transformações que a sociedade sofre. Por seu lado, “O PISA define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (Serrão, 2010, p. 7).

Por outro lado, tal como defende Azevedo, citando Rosa Maria Torres (2008), a literacia “é uma componente essencial da educação e ela corresponde a um direito básico da pessoa: a capacidade de cada um em usar a informação escrita constitui um direito, independente da idade ou da frequência ou não a de um determinado sistema escolar” (Azevedo, 2011, p.1).

Assim, literacia é um desafio premente da sociedade atual, que põe à prova “o ser capaz de ler, de escrever e de interpretar, com eficácia, as representações gráficas e simbólicas do mundo contemporâneo” (Azevedo, 2011, p. 1).

Sendo a literacia a manifestação da capacidade de praticar, no dia-a-dia, o exercício da leitura e da escrita, utilizando os conhecimentos adequados de forma autónoma e voluntária (Azevedo, 2011), é um conjunto de competências do qual depende a integração do indivíduo na sociedade. Assim, a i(literacia), como refere

Maria do Carmo Gomes, no artigo “Literexclusão na Vida Quotidiana”, é uma “literexclusão”, pois está associada a um estrato social baixo e cujas oportunidades nunca serão iguais às dos indivíduos com elevado grau de proficiência: “A literexclusão é uma dimensão de exclusão social que revela as incapacidades processuais dos indivíduos se relacionarem e utilizarem a informação escrita em materiais impressos através das competências básicas de literacia, como o são a leitura, a escrita e o cálculo” (Gomes, 2003, p. 88).

Neste artigo, a autora associa ao *Estudo Nacional de Literacia* (ENL), coordenado por Ana Benavente, cujos resultados foram publicados em 1996 e ao estudo de Freitas, Casanova e Alves, *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa* de 1997, exemplos concretos da implicação dos níveis de proficiência alcançados em Portugal e que ilustram como a vida dos indivíduos que se inserem no nível 1 e 2 pode ser dificultada desde o preenchimento de um documento para pedido de Bilhete de Identidade à deslocação a um serviço de saúde. Poderemos dizer que os números abstratos do artigo *Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais* (Gomes, 2003) se tornam visíveis neste artigo, ressaltando a gravidade do problema que se colocava, na década de 90, à sociedade portuguesa. Pela intervenção do Plano Nacional de Leitura e Rede de Bibliotecas Escolares esta tendência tem vindo a inverter-se, tal como ficou patente no estudo *A Leitura em Portugal* de 2007: ao contrário dos restantes países europeus o número de jornais e revistas publicados manteve-se, tendo alguns passado à forma digital e número de leitores tem vindo a aumentar, da mesma forma, o orçamento gasto pelo agregado familiar em livros, revistas e jornais aumentou, assim como a frequências de bibliotecas (Santos, 2007, pp. 28-33).

À semelhança de Maria do Carmo Gomes, Morais defende que o iletrismo funcional, entendido como a incapacidade real de ler e de escrever as informações necessárias para o trabalho e para a vida do cidadão, além da sua passagem pela escola, se relaciona com fatores como a idade, o nível escolar e o rendimento financeiro. Sublinha ainda que os problemas de leitura são mais frequentes e acentuados entre as pessoas mais velhas e que derivam do facto da escolaridade obrigatória ter sido generalizada e o nível escolar tem aumentado significativamente, para além da “diminuição provável da frequência da actividade de leitura entre os mais velhos” (Morais, 1997, p. 17). No entanto, se a sociedade de informação está em permanente e rápida evolução, assim o conceito de literacia em leitura está em íntima relação com

este constante devir: “A literacia é vista como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade” (Pinto, 2002, p. 102). A mesma autora acrescenta, ainda, que se espera de cada cidadão “um investimento constante atendendo a que se trata de um processo que se encontra continuamente envolvido; da sociedade a que pertence espera-se a abertura indispensável à actualização desta particular narrativa em torno da identidade pessoal, que, seguramente, mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre imperfeita” (Pinto, 2002, p. 95).

3.1. Leitura como fenómeno social

Do depoimento inicial que transcrevemos de Alice Vieira poderemos partir para um novo ponto da nossa reflexão, a leitura enquanto fenómeno social, cultural e económico. Se o uso (ou não uso) da palavra no seio das famílias se entende como intimamente relacionado com o processo da leitura e dificuldades de expressão sobre aquilo que se lê, a família tem um papel a desempenhar e determina o grau de proficiência do falante/leitor/escritor.

Falar, ler e escrever são atos de partilha. Falamos com alguém sobre algo, lemos as palavras de alguém que para nós escreveu. Sem o proficiente domínio das competências necessárias ao exercício destes atos, não seremos cidadãos socialmente integrados:

Deste modo, desenvolver competências de compreensão na leitura é um dos objectivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social.// A capacidade de usar a informação escrita é uma questão de sobrevivência na vida do cidadão, um factor de facilidade no acesso à cultura comum e na sua partilha, na mobilidade social. A incapacidade de o fazer constitui um factor de redução do nível e da qualidade da participação social, logo, de exclusão social (Martins e de Sá, s.d., p. 6).

Esta conceção é ainda defendida por Inês Sim-Sim: “Através da língua comunicamos, expressamos identidade, aprendemos, amamos, exercemos o nosso direito de cidadania” (2001, p. 12). Menezes diz que “a leitura é uma forma de

integração social e compreensão do mundo e, concomitantemente, uma forma de conhecimento e de satisfação pessoal por parte do ser humano” (2010, p. 10).

Define-se assim o papel social da leitura (e da escrita): um indivíduo competente em leitura pode ser um cidadão integrado e um indivíduo sem competências neste domínio pode transformar-se num excluído social. Esta ideia é desenvolvida por Morais, que distingue ledor de leitor, alertando para a postura que a sociedade assume perante um e outro: “hoje em dia, o ledor, por mais sensato que seja, não é sempre uma referência social aceite. O que conta para a sociedade, não é o ser ledor, mas leitor (1997, p. 16).

No entender de Morais, “ledor” é aquele que lê por prazer e lê tudo o que lhe interessa, lê quase compulsivamente. Este “ledor” é aquele que, em tempos, a história considerava igualmente um excluído da sociedade, porque os excessos da leitura eram perniciosos, podiam perturbar o entendimento, ou levar os espíritos mais *românticos* ao suicídio. Por seu lado, o leitor é aquele que lê de forma competente e com objetivos claros de leitura. Aquele que lê para se instruir, logo ser melhor aceite pela sociedade, porque assume um estatuto social mais elevado do que os não instruídos e não leitores. Pelo que, podemos, nesta perspetiva, verificar que o problema social da leitura se coloca não só entre leitores e não leitores, mas também entre ledores e leitores, surgindo nesta última oposição uma outra forma de exclusão social face à leitura e tipos de leitores. Logo, conclui Morais que “a leitura, enquanto questão social, é raramente vista como leitura pelo prazer” (1997, p. 16).

A aquisição de competências de leitura determina, igualmente, a forma como o indivíduo se assume enquanto cidadão, pois, tal como diz Morais, “a leitura é uma questão pública” (1997, p. 12), explicitando que, se a leitura “é um meio de aquisição de informação”, constitui “um acto social” (*idem, ibidem*). A leitura como problema social é uma questão que preocupa teóricos e políticos, sobretudo a partir do século XIX. Em França, neste século, a leitura passou a ser considerada como um dos direitos do homem de acesso ao saber, tendo sido mesmo consignado na lei Jules Ferry, em 1882. Por outro lado, em Portugal, em meados do século XX, nasceu o conceito de escolaridade mínima obrigatória e Salazar definia que era “suficiente” para os seus concidadãos saberem “ler, escrever e contar”. Contudo, apesar de a leitura ser, há quase três séculos considerada como um direito dos cidadãos e, por isso, se considerar que esta está intimamente ligada a um acto social – isto é, só quem sabe ler, pode exercer plenamente a sua cidadania –, a verdade é que a população mundial continua com taxas de iletrismo preocupantes, mais

elevadas nos indivíduos do sexo feminino: cerca de 35% das mulheres são iletradas (Morais, 1997, p. 16).

Fernanda Soares reitera a visão da leitura como ato social, quando cita Sarto (2007, p. 11), que define o ato de não se ser capaz de ler como sendo “en último término, abdicar de la libertad” (Soares, 2008, p. 25). Prossegue sublinhando que “temos de dominar, pelo menos parcialmente, o capital simbólico que é a Língua” (pp. 25-26), para podermos exercer a cidadania e para desenvolvermos as nossas competências na sociedade da informação, cujas solicitações são contínuas, diárias e de resposta cada vez mais rápida e complexa.

Economicamente faz-se depender, cada vez mais, da leitura a empregabilidade e o sucesso profissional. Moraes dizia, em 1997, que os níveis de leitura e escrita eram já “insatisfatórios” e que provavelmente seriam totalmente inadequados no ano 2000, já que “as exigências da sociedade aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos, e até mesmo que a dos jovens acabados de sair da escola” (Morais, 1997, p. 20). Estas exigências prendem-se com a aquisição de léxicos científicos e técnicos que se aprendem através da leitura, cujo volume e velocidade de crescimento acompanha a celeridade da evolução da sociedade de informação, exigindo aos indivíduos uma acumulação muito rápida de conhecimentos cada vez mais especializados. Assim, a leitura, suas múltiplas formas, saiu da esfera dos “letrados” e invadiu todas as áreas da atividade humana, sobretudo a nível profissional, onde é exigida uma qualificação cada vez mais especializada e elevada. Qualquer trabalho qualificado, mesmo que manual, implica uma aprendizagem teórica, logo desde os quadros superiores aos médios e de base, passam boa parte do seu tempo a ler e escrever, na preparação da sua profissão.

Um elevado nível de competências de leitura e escrita, indispensável aos quadros dirigentes e de topo, não é sinónimo, nesta sociedade, de estabilidade profissional, mas de um crescente e permanente esforço de desenvolvimento de competências cada vez mais elevadas, pois nelas reside a distinção entre os profissionais que progridem na carreira, que mantêm os seus lugares ou são dispensados.

Assim, as funções sociais e económicas da leitura e da escrita, no nosso século, multiplicaram-se em número e importância como nunca antes. Se falarmos, porém, de uma crise de hábitos de leitura e de capacidade de leitura, temos de, à semelhança de Moraes, afirmar que “na realidade, nunca tantos indivíduos foram capazes de ler e de escrever” (Morais, 1997, p. 19). Concordando com Moraes, podemos concluir que a leitura só será desenvolvida e generalizada num contexto de uma “política global de

desenvolvimento cultural”, logo, quando as condições materiais e cognitivas estiveram garantidas, o indivíduo poderá desenvolver a dimensão pessoal da leitura.

Se para a Humanidade “No início era o verbo”, nesta problemática, *no início era a família*, onde se fazem as primeiras aquisições linguísticas, onde se deve ouvir contar as primeiras histórias de fadas, onde se leem os primeiros livros, onde se desenham os primeiros rabiscos, onde se proferem as primeiras palavras.

Começemos, pois, por refletir sobre a determinação da cultura familiar.

No estudo sobre *Os Estudantes e a Leitura*, realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, afirma-se o seguinte:

Mas se tanto a emergência do gosto de ler como a sua prática e hábito têm origem nas características pessoais, a sua sobredeterminação é produzida pelo contexto envolvente, onde as culturas familiares, grupais e escolares, embora com peso dissemelhante, assumem papel de enquadramento (Lages *et al.*, 2007, p. 26).

No estudo de Lages *et al.*, *Os Estudante e a leitura*, já referido anteriormente, verifica-se, a partir de dados recolhidos por inquiridos à população portuguesa (alunos e pais), orientados para os diferentes estádios de desenvolvimento do processo de leitura – 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e Ensino Secundário – que se pode estabelecer uma correlação positiva entre a quantidade de livros existentes em casa, o grau de instrução dos pais, a percentagem de pais que contam e leem histórias aos filhos e os hábitos de leitura destes últimos, assim como o elevado nível de proficiência de leitura. Entre os indivíduos com formação de nível médio ou superior, já no estudo de Freitas e Santos (1992), não se encontravam não-leitores, enquanto que entre as classes de operários, de comerciantes e de agricultores foram identificados não-leitores. Também Inês Sim-Sim corrobora esta relação: os valores mais elevados de leitura situam-se nos grupos sociais com maior nível de instrução médio-superior e superior (Sim-Sim, 2001, p. 13).

Por outro lado, existe igualmente uma relação paralela entre o número de adultos leitores e o número de educandos que também são leitores. Assim, ambientes familiares propiciadores de leitura contribuem para a formação de leitores (Sim-Sim, 2001). Os contactos com meios de cultura – visitas a museus, livrarias, cinema, teatros, espetáculos musicais – são igualmente favorecedores do gosto pela leitura e dependem do grau de escolarização dos pais (Lages *et al.*, 2007).

É o acesso directo e constante ao livro, em casa, que tem o efeito mais directo e significativo no gosto pela leitura e na sua prática. A existência de muitos livros em casa é, de resto, consequência do papel que a leitura tem na vida dos adultos, os quais, pelos seus exemplos e incentivos dão a conhecer à criança ou ao adolescente o valor que ela tem nas suas vidas. No limite, diríamos que não seria preciso mais que a simples observação de comportamento dos pais ou de outros familiares para que crianças e adolescentes se apercebam de que a leitura é imprescindível a quem queira estar a par de tudo o que de mais significativo as sociedades produzem. (Lages *et al.*, 2007, p. 111)

Se a leitura é um fenómeno social e com impacto no desenvolvimento socioeconómico das populações, sendo a família a estrutura base da nossa sociedade, a forma como a leitura é assumida no seu seio, será também um dos componentes da leitura como fenómeno social.

3.2. A leitura e a sua transversalidade

A leitura tem sido considerada uma porta aberta para o saber, na qual oportuniza a cada leitor o aprendizado profundo, reflexivo, mas também prazeroso, de modo que ao penetrar no mundo da leitura e compreensão textual, a eficácia pessoal é gratificante para o seu meio social (Santana, 2011, p. 3).

Como vimos no capítulo, *A Leitura como fenómeno Social*, a leitura tem uma função social, servindo como fator de integração ou de exclusão social. Determina de forma decisiva o sucesso profissional do indivíduo e, no seu sentido mais lato, de leitura funcional e informativa, é cada vez mais exigida a cada minuto do nosso quotidiano e ao longo da vida. Logo, como afirma Santana, a leitura é uma porta aberta para o saber e o nível de competência de compreensão leitora de cada um eleva a nossa autoestima. Se é porta para o saber, facilmente compreendemos a sua transversalidade não só a todos os ramos do saber e atividade intelectual humana, mas, em particular, em situação formal de aprendizagem, ao currículo.

Cabendo à Biblioteca Escolar, não só a promoção da leitura, mas também do livro, seja qual for o seu suporte, de impresso ao digital, sublinhamos igualmente a transversalidade e o valor deste, retomando as palavras de Sobrino: “O livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento do que nos rodeia. Evidentemente que não é o único (há a imprensa, a rádio, a Tv...) que nos ajuda a relacionar com os problemas fundamentais do ser humano, mas é o que mais contribui para o seu aprofundamento” (2000, p. 36).

Defende, ainda, o mesmo autor que através do livro e da leitura, a criança e o jovem podem desenvolver uma educação para os valores: valores afetivos – como diz, citando Rosseau, “se a razão é o que constitui o homem, é o sentimento que o conduz” (Sobrino, 2000, p. 37) –, valores estéticos – como diz Steinbeck “é quase impossível ler algo de belo sem sentir vontade de produzir algo belo” (*idem, ibidem*) – e valores morais, éticos, valores sociais, que respondem às normas de convivência e respeito às atitudes de solidariedade e de compromisso com a justiça” (*idem, ibidem*). Estes valores, segundo este autor, serão mais facilmente encontrados e veiculados por meio da literatura infantil e juvenil. Preconizando, no entanto, aquilo que iremos encontrar, não só nos programas curriculares no país vizinho (Espanha), como nos nossos, para além de nos programas nacionais de promoção da leitura como a Rede de Bibliotecas Escolares e Plano Nacional de Leitura, a procura de temas transversais ou transdisciplinares, que diz: “devem encontrar-se presentes em todas as etapas escolares e em todas as disciplinas, quer sob a forma de atitudes e valores positivos que devem ser encorajados, quer sob a forma de regras que têm de ser respeitadas” (*idem, ibidem*).

Entende-se certamente a verdade da afirmação: “El hecho de no comprender es el peor obstáculo con el que puede tropezarse una persona con ganas de aprender, y puede convertirse en la causa explícita y más significativa de no desear aprender y estudiar” (Bayona, 2005, p. 156). A não compreensão determina a apetência de uma criança ou jovem para ler, aprender e estudar, logo determina o seu (in)sucesso escolar. Sobrino diz a este propósito que: “podemos afirmar que a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura são factores importantes do êxito escolar” (Sobrino, 2000, p. 36). Pocinho, citando o estudo de Pocinho e Freitas, de 2003, acrescenta: “As competências associadas à leitura e à escrita ganham particular importância na escola, dado que cruzam transversalmente todas as disciplinas” (Pocinho, 2007, p. 1).

Reforça ainda, sublinhando que:

Todas as aprendizagens escolares pressupõem a mestria da leitura e da escrita, que constituem modos de aquisição de conhecimento comuns a todas as disciplinas, pois mobilizam um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à selecção de estratégias e técnicas. Daí que o sucesso escolar dependa, em parte, destas estratégias e, por isso, estas devem ser objecto de um ensino sistematizado por parte da escola (Pocinho, 2007, p. 2).

Na verdade, são vários os estudos que demonstram a clara dependência dos níveis de proficiência em leitura e escrita e o sucesso escolar dos alunos, como Pocinho, 2000, Pocinho & Freitas, 2003, e Elvira Moreira dos Santos, 2000.

Elvira Santos afirma que estudar é ler, logo, quando muitos alunos dizem que não sabem estudar e os professores explicam que o fator do insucesso é a ausência de métodos de estudo, não estamos a ir ao cerne da questão, pois “tendo em conta a posição hegemónica da leitura no conjunto de actividades que os estudantes desenvolvem, com vista a corresponderem aos objectivos das diversas disciplinas, não é possível dissociar os métodos de estudo das estratégias necessárias ao processamento de textos” (Santos, 2000, p. 55). É função da escola formar cidadãos autónomos, sujeitos ativos na sua aprendizagem, assim, cabe à escola encontrar as estratégias adequadas para ensinar métodos de processamento de textos, desde a focalização da atenção, à codificação da informação e à sua recuperação. Isto porque estudar é uma forma específica de leitura e é transversal a toda a aprendizagem, logo determina o sucesso do aluno. Ao fim ao cabo, quando se fala de leitura específica, fala-se de leitura funcional e formativa, que já vimos que é uma das modalidades de leitura em que os jovens portugueses revelam níveis de desempenho baixos.

João A. Lopes, no seu estudo *Problemas de Comportamento, Aprendizagem e 'Ensinagem'* (2002), afirma que nenhum aluno por mais dotado que seja de inteligência, poderá, sem ser fluente em leitura e possuidor de elevado nível de compreensão leitora, obter sucesso e dominar conhecimentos de alguma matéria curricular. São-lhe sempre necessárias as competências básicas de leitura e escrita.

Pocinho alerta para uma realidade preocupante no nosso sistema de ensino, que já abordámos anteriormente: “Paradoxalmente, no sistema educativo português é quase certo que qualquer aluno atinge o final da escolaridade obrigatória, quer saiba ler e escrever ou não” (2007, p. 6). Este facto deve-se, em primeiro lugar, aos níveis de literacia dos nossos jovens, sobretudo no que se refere aos baixos níveis de desempenho em leitura funcional e texto não-contínuo – PISA 2009 (cf. 3.2. Leitura, literacia – a situação portuguesa). No entanto, esta situação tem vindo a melhorar, tal como fica patente no relatório PISA 2012 e ainda no estudo da Santos (2007) *A Leitura em Portugal*, onde o gosto pela leitura evoluiu da seguinte forma:

Uma grande maioria (nove em cada dez) dos que gostavam de ler na infância (que são, lembre-se, 65% do total da amostra) afirma continuar a gostar de ler, sendo que as razões mais apontadas são gostar de aprender e de se cultivar, por gosto e prazer, e como passatempo e distração (p. 183).

O que falta então para que se leia com maior eficiência? A posição de Elvira Santos pode ser esclarecedora em relação a esta questão. Até aqui, já percebemos que “ler é compreender”, que para ler é preciso aprender, mas aprender é mais do que conhecer a correspondência fonema/grafema e sentidos correspondentes. Esta é a primeira tarefa, a descodificação, e que se faz num nível elementar de aprendizagem, no 1º Ciclo. A resposta está no “hábito” e “mais do que transmitir às crianças e aos jovens um saber já feito, importa despertá-los para o carácter mutável desse saber e torná-los permeáveis à ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares” (Santos, 2000, pp. 67-68).

Para definir “hábito de leitura”, não podemos ficar pelos sentidos dados por um dicionário de língua portuguesa, tampouco por um dicionário de psicologia, como afirma Santos, pois não é um comportamento automático ou impulsivo, depende inteiramente do leitor. Assim, a leitura torna-se num “hábito, quando, através de uma prática repetida ou prolongada, ela se instala como uma atitude integrada na própria vida da pessoa” (Santos, 2000, p. 69), quando a leitura passa a ser uma atividade regular ou contínua no quotidiano de um indivíduo.

O “hábito de leitura” é analisado por Lino Moreira da Silva, em *Bibliotecas Escolares e Construção do Sucesso Escolar* (2002, pp. 164-183), nos diferentes fatores que o determinam e para o caso português. Quanto aos índices de leitura de livros, tomando como referência os dados disponíveis à data do estudo, 1983 a 1996, conclui que houve um crescimento, mesmo que pouco significativo, no número de livros lidos por leitor e no número total de leitores, tendo-se registado um ligeiro decréscimo do ano de 1995 (53,9 %) para 1996 (52,1%). Tendo o estudo a sua validade, o fato é que já decorreram cerca de dez a doze anos em relação às datas dos últimos dados aí registados. Servem, porém como indicador global do que se passou naqueles anos.

Para os dados referentes à publicação de títulos, monografias e publicações, podemos atualizar com dados BNP e Pordata.

Tempo	Total	Monografias	Publicações periódicas
2008	17.778	17.331	397
2009	17.015	16.480	435
2010	17.203	16.818	385
2011	16.839	16.471	368

Última actualização: 2012-04-03 10:45:16

Fig. 7 – Registos de títulos no âmbito do Depósito Legal³.

³ **Depósito Legal:** Depósito obrigatório de um ou vários exemplares de toda e qualquer publicação feito numa instituição pública para tal designada. São objecto de depósito legal as obras impressas ou publicadas em qualquer

Podemos observar que, apesar de se ter registado um decréscimo de 939 desde 2008 até 2011, em média são publicados por dia 46,2 novos títulos.

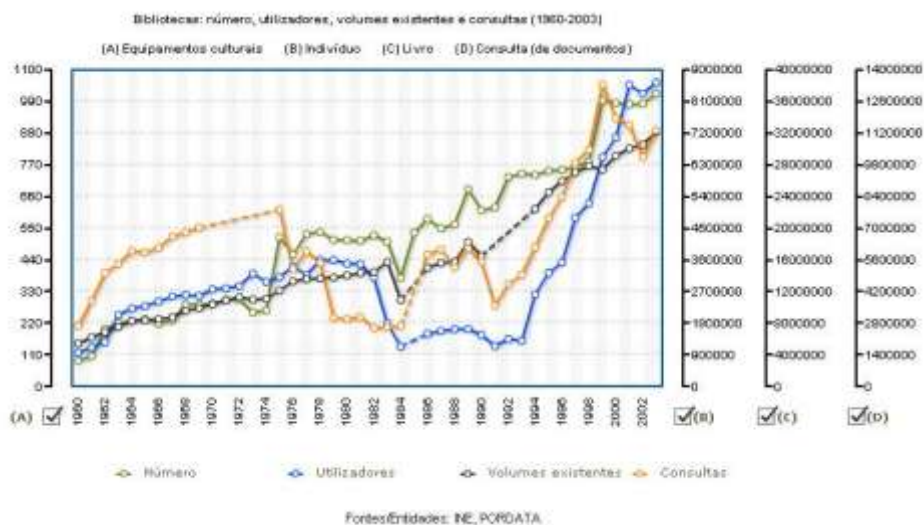


Fig. 8 – Bibliotecas: número, utilizadores, volumes existentes e consultas (1960-2003) (PORDATA, 2012).

Não existindo um estudo mais recente sobre o número de leitores individuais, podemos no entanto refletir um pouco sobre o número de utilizadores de Bibliotecas Públicas e o número de consultas de documentos. Quanto ao número de utilizadores, desde 1960 até 2003, regista-se um aumento de 7.684.163, facto que é reforçado claramente pelo aumento de número de equipamentos pelo país. No entanto, interessa, em particular, o número de consultas por utilizador e que, neste contexto, é definido como “todo o acto de leitura/estudo realizado por qualquer pessoa ou instituição” (PORDATA, 2012). Entre 1960 e 2003, houve um aumento significativo de leituras, que se traduz numa diferença de 8.641.314.

Comparando estes dados com o estudo de Lino Moreira da Silva, verificamos que a tendência para o aumento de leitores e publicações se mantém, o que, apesar de tudo, não possa significar que sejamos um país com “hábitos de leitura”, pelos baixos índices que traduzem.

Desenvolver a “apetência e o gosto pela leitura”, demonstrando o seu papel crucial no acesso ao conhecimento é a função da escola. No entanto, existem fatores exteriores à escola que determinam o desenvolvimento desta apetência. Já referimos que o desenvolvimento da leitura, na escola portuguesa, se centra no documento impresso. Vários estudos, como o de Lages (2007), Coutinho e Azevedo (2007), Menezes (2010),

ponto do País, seja qual for a sua natureza e o seu sistema de reprodução. (Decreto-Lei n.º 74/82, de 3 de Março). (PORDATA, 2012)

Soares (2008), sublinham a importância da família e do contato, extra escola, com objetos de leitura, na criação de hábitos de leitura nas crianças e jovens. Santos corroborando esta ideia diz que “parece evidente que a criança ou o jovem, que convive de perto com materiais impressos e com pessoas que habitualmente lêem, terá maior tendência e uma motivação mais acentuada para ler, do que aqueles para quem os livros e a leitura constituem elementos de exceção” (Santos, 2000, p. 71).

A ausência de contato com o documento impresso e pessoas no seio familiar com hábitos de leitura, invariavelmente conduzem a que as crianças e jovens revelem baixas expectativas face à leitura. Consequentemente a aprendizagem e ensino da leitura deve assentar na curiosidade e desejo de aprender (Santos, 2000).

3.3. Programas de promoção de leitura e da literacia

É na última década do século XX, no cenário acima descrito, que nascem os dois programas de índole governamental: PNL (Plano Nacional de Leitura) e RBE (Rede de Bibliotecas Escolares).

A Rede de Bibliotecas Escolares é definida no relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, assumindo-se como uma “política articulada pelos Ministérios da Educação e da Cultura” (Veiga, 1996, p. 15), que visa “promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do “desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública” — Despacho Conjunto nº 43/ME/MC/95, de 29 de Dezembro” (Veiga, 1996, p. 13).

Dentro das escolas, e como forma de reforçar a leitura escolarizada ou a denominada, nos programas de Língua Portuguesa, leitura orientada ou contratual, surge a Biblioteca Escolar como local privilegiado para a leitura recreativa e autónoma. Neste âmbito, na promoção do livro e da leitura, cabe à BE um papel primordial, central e sobretudo interventivo.

A função da biblioteca é enunciada em *Lançar a Rede De Bibliotecas Escolares*:

Hoje, seja qual for o nome por que são designadas, as bibliotecas escolares, sobre as quais nos propomos reflectir, surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como: (i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e

actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística (Veiga, 1996, p. 15).

O fundamento para o investimento nas Bibliotecas Escolares enraíza nos estudos sobre literacia e que concluíram que existe uma ligação indissociável entre a acessibilidade a recursos e espaços de leitura e os resultados dos alunos (Veiga, 1996).

Por outro lado, em 2006 nasce o Plano Nacional de Leitura, que se define igualmente como um programa de “iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo assumido como uma prioridade política” (Plano Nacional de Leitura, 2011). Define-se para o PNL um objetivo primordial: “O Plano Nacional de Leitura tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus.” Afirmando que se destina:

a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura (Plano Nacional de Leitura, 2011).

Nos primeiros anos de existência do PNL, poucas eram as articulações existentes entre este e o programa RBE, no entanto, desde o ano de 2008 assistimos a uma progressiva e crescente articulação entre os programas no desenvolvimento de atividades conjuntas, onde o PNL se assume como dinamizador e a RBE como apoio e suporte quase instrumental. Temos como exemplo o projeto aLer+ que foi apresentado no dia 20 de Junho de 2008, com o objetivo de “incentivar as escolas a desenvolverem uma cultura integrada de leitura e a apostarem no trabalho em rede, envolvendo toda a comunidade escolar, as famílias, as bibliotecas públicas...” (Plano Nacional de Leitura, 2009). Enuncia-se, ainda, como objetivo deste projeto:

Pretende-se que as escolas e bibliotecas escolares em estreita parceria com as bibliotecas públicas e toda a comunidade possam criar uma cultura integrada de leitura. O projecto será lançado em 33 escolas, em todo o país, durante o ano lectivo 2008/2009. Após a avaliação do primeiro ano serão definidas estratégias de ampliação. (Plano Nacional de Leitura, 2011)

Hoje cabe, mais do nunca, à BE desenvolver nos alunos competências de informação, “contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto” (Veiga, 1996, p. 15). Assim, a BE deve constituir-se como uma medida política e como um centro de recursos multimédia de livre acesso, que proporcione o acesso a todo o tipo de informação – literária, científica, meios de comunicação social, audiovisual e informatizada.

Com escreve M. E. Martins, “Para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade” (2012). É nesta perspetiva que a BE tem de articular as suas atividades, nomeadamente a promoção do livro e da leitura, proporcionando experiências de leitura bastante diversificadas e adequadas aos alunos e professores.

No entanto, qualquer projeto neste âmbito, levado a cabo pela BE, para obter sucesso, tem de assumir a Biblioteca como centro nevrálgico da promoção da leitura, mas que apenas sobrevive e ajuda a resolver os problemas de (i)literacia e dos alunos quando a Escola entende esta ação como sua. A articulação e cooperação entre os diferentes órgãos e estruturas educativas têm de ser efetivas e estarem expressas como necessidade coletiva nos diferentes documentos orientadores da escola, desde o seu Projeto Educativo de Escola, aos Planos Curriculares de Turma e Planos Individuais dos alunos.

A Biblioteca Escolar do Século XXI deve assim ser perspetivada, assumindo-se como “uma função na escola” (Das, 2012), usando todas as novas tecnologias e antecipando-se na utilização de novos métodos de ensino aprendizagem. Esta conceção não se distancia da de Nunes que define a BE como “ser palpitante no seio da comunidade escolar” e “coração da escola” (2003, p. 2). Tão pouco das *Directrizes Da Ifla/Unesco Para Bibliotecas Escolares*: “A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA/UNESCO, 2006, p. 4).

3.4. Leitura, literacia – a situação portuguesa

Até este momento falámos do valor da leitura e sobre as condicionantes gerais que determinam a formação de leitores. No entanto, não podemos escamotear que, ao contrário do que afirma Alice Vieira, a leitura, em particular, e a literacia, entendida como a capacidade de processamento, na vida diária, de informação escrita de uso corrente, constituía um dos mais graves problemas da sociedade portuguesa (Gomes *et al.*, s.d.). Basta determo-nos nos estudos nacionais e internacionais sobre esta questão. Fernando Gonçalves sintetiza os estudos efetuados sobre os níveis de literacia da população portuguesa e a reação do país a cada um da seguinte forma:

<p>1990/91</p>	<p>Primeiro estudo mundial sobre literacia e compreensão da leitura (<i>The Evaluation of Educational Achievement</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> – participaram 32 países, incluindo Portugal; – envolveu alunos de 9 e 14 anos; – Portugal ficou colocado nos últimos lugares da escala, especialmente no que respeita à população de 9 anos (e em lugar pouco confortável, para os restantes); – o director mundial do estudo, Warwick Elley (1992), atribui os maus resultados de Portugal aos poucos investimentos na educação (falta de equipamento e conforto nas escolas, e baixa frequência de estruturas pré-escolares). <p>Como reagiu o país?</p> <ul style="list-style-type: none"> – o estudo caiu no esquecimento governamental. (Sequeira, F. 2002)
<p>1995</p>	<p>Um estudo nacional sobre literacia adulta, efectuado por Ana Benavente e colaboradores, confirma as necessidades em que se movimenta uma grande parte da população nas tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo.</p> <p><i>Outros estudos provenientes de Universidades, de Centros e Institutos de Investigação e de trabalhos académicos têm vindo a confirmar que existem problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura e escrita nas nossas escolas derivando para a vida adulta uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso, nas mais diversas situações.</i> (Sequeira, F. 2002)</p> <p>Como reagiu o país?</p> <p>Os estudos feitos, as respectivas constatações, as experiências estrangeiras e as reivindicações dos responsáveis pela rede de leitura pública (bibliotecários) terão levado ao lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares. (Gonçalves, 2002)</p>
<p>2000</p>	<p>PISA 2000 (estudo dirigido a jovens de 15 anos)</p> <p><i>(...) a situação média dos alunos portugueses nesta recolha de informação sobre literacia de leitura é preocupante. O valor da média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e está muito distanciado dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.</i> (Relatório PISA 2000)</p>
<p>2003</p>	<p>PISA 2003 (estudo dirigido a jovens de 15 anos)</p> <p><i>Relativamente à literacia em contexto de leitura: (...) a pequena diferença positiva que a amostra de 2003 revelou em relação à de 2000 não é significativa.</i> (p. 52)</p> <p><i>Em todos os domínios avaliados – leitura, matemática, ciências e resolução de problemas – os alunos portugueses de 15 anos tiveram um desempenho modesto, uma vez comparado com os correspondentes valores médios dos países do espaço OCDE.</i> (p. 66) (Relatório PISA 2003)</p>

Fig. 7 – Estudos relativos aos níveis de desempenho da população portuguesa em literacia de leitura (Gonçalves, s.d., p. 36).

Olhando para estudos internacionais mais antigos e que medem também os níveis de literacia da população portuguesa, temos de referir os realizados no âmbito do PISA 2000, 2003, sendo os mais recentes os de: 2006, 2009, e o último de 2012. Estes estudos foram lançados pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997, com o objetivo de aferir os sistemas educativos a partir dos níveis de desempenho dos alunos, num contexto conceptual internacionalmente aceite e definido. Procura-se com este estudo, desenhado para uma organização em três ciclos, “medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm de forma a enfrentarem os desafios da vida real, em vez de simplesmente avaliar o domínio que detêm sobre o conteúdo do seu currículo escolar específico” (GAVE, 2012). Em 2000, o estudo centrou-se no domínio da literacia em contexto de leitura; em 2003, o estudo dirigiu-se principalmente à avaliação da literacia matemática, tendo como domínios secundários as literacias de leitura e científica, assim como a resolução de problemas; em 2006, o estudo avaliou o nível de proficiência dos alunos em literacia científica.

No que se refere ao PISA 2006, terceiro ano do ciclo, envolveu em Portugal 173 escolas, nomeadamente 155 públicas e 18 privadas, e 5109 alunos, do 7.º ao 11.º ano de escolaridade. Na literacia em ciências, Portugal apresenta um valor de 474, em comparação com 459 em 2000 e 468 em 2003.

Apesar do referido projeto ter por objetivo principal avaliar os níveis de literacia científica, procedeu-se igualmente à comparação dos níveis de literacia de leitura, registados em 2000 e os de 2006. Na literacia em leitura, o valor de 2006 é superior ao de 2000, mas inferior ao de 2003. “O desempenho médio global dos alunos portugueses na literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (com o desempenho de 470 em 2000) e negativa relativamente a 2003 (com o desempenho de 478 nesse ano)” (Pinto-Ferreira, 2007, p. 42).

Tal como nas restantes literacias, os resultados dos alunos portugueses em literacia da leitura são semelhantes aos restantes países mediterrânicos, como a Itália, Grécia e Espanha. Os graus de proficiência neste domínio, apesar de revelarem uma melhoria de 2000 para 2006, continuam a ser muito fracos, de nível 1 e 2, numa escala de 1 a 5. Como resultado positivo podemos entender a redução da percentagem de

alunos, estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade, com desempenhos abaixo do nível 1 (Pinto-Ferreira, 2007).

Se os níveis de desempenho nos primeiros três ciclos de avaliação, de 2000 a 2006, dos jovens portugueses na avaliação da literacia de leitura, matemática e ciências, tinham ficado entre os níveis mais baixos, no PISA 2009 (OECD, 2009), que afere, novamente, a literacia em leitura, como domínio central e os outros dois como secundários, registam-se significativas melhorias.

Importa definir, em primeiro lugar, o conceito de literacia, à luz do PISA, apesar de não diferir muito do que já foi enunciado a este respeito:

PISA's conception of reading literacy encompasses the range of situations in which people read, the different ways written texts are presented, and the variety of ways that readers approach and use texts, from the functional and finite, such as finding a particular piece of practical information, to the deep and far-reaching, such as understanding other ways of doing, thinking and being (OECD, 2010, p. 6).

Interessa sobretudo a avaliação da capacidade dos alunos para lerem textos de uso diário, isto é, fazerem uma leitura funcional, sem se avaliar o domínio do conhecimento explícito da língua, variantes estilísticas ou características culturais.

Literacia científica é entendida como o “conhecimento científico e à utilização desse conhecimento para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenómenos científicos e elaborar conclusões fundamentadas sobre questões relacionadas com ciência”, integra igualmente o conceito a “compreensão das características próprias da ciência enquanto forma de conhecimento e de investigação”; a “consciência do modo como ciência e tecnologia influenciam os ambientes material, intelectual e cultural das sociedades” e ainda a “vontade de envolvimento em questões relacionadas com ciência e com o conhecimento científico, enquanto cidadão consciente” (Serrão, 2010, p. 7). Entendendo-se como uma avaliação das competências, das atitudes, dos conhecimentos na relação com os contextos em que se aplicam.

No último estudo, PISA 2009, os níveis de desempenho dos jovens portugueses sofreram uma significativa melhoria: “Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura” (Serrão, 2010, p. 8). De entre os três grandes grupos de média constituídos pela OCDE, Portugal situa-se no

grupo da “média” a par com países como Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Suécia, Irlanda e Hungria.

	2006	2009	Dif.
Leitura	472	489	+17
Matemática	466	487	+21
Ciências	474	493	+19

Fig. 8 – Quadro Síntese dos resultados dos alunos portugueses (Serrão, 2010, p. 8).

Portugal é o 4º país que mais evoluiu positivamente nos níveis de desempenho em literacia da leitura e matemática e o 2º país em literacia científica. No conjunto dos três domínios de literacia, Portugal foi o país da OCDE que mais evoluiu, somando uma subida de 20 pontos. O relatório síntese explica esta melhoria pela diminuição de alunos com nível de desempenho negativo, abaixo de 1 ou com 1, assim como pelo aumento de jovens com níveis desempenhos médios e excelentes (3, 4, 5 e 6). Os resultados devem-se também, segundo o relatório, de Portugal ser “o 6.º país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconómicas” e “um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho, em leitura” (Ferreira, 2010, p. 12).

Sendo objeto deste estudo a promoção do livro e da leitura, vamo-nos deter um pouco nos fatores de sucesso enunciados no documento *A Escola Portuguesa de hoje e a relação professor-aluno. O desempenho dos alunos portugueses a leitura* (Serrão, 2011). De acordo com o referido relatório, integrado nas reflexões sobre os resultados PISA 2009, os textos utilizados como instrumentos de avaliação seguiram a seguinte tipologia:

- Textos contínuos: incluindo diferentes tipos de prosas como a narrativa, a exposição, a argumentação
- Textos não-contínuos: incluindo gráficos, formulários e listas
- Textos mistos: incluindo textos de formato contínuo e não contínuo
- Textos múltiplos: incluindo textos independentes (do mesmo formato ou não) justapostos por um objectivo específico. (Serrão, 2011, p. 2)

Foram ainda definidas como tarefas ou processos, os seguintes:

- Aceder e retirar informação de um texto
- Integrar e interpretar o que lê
- Reflectir e avaliar, afastando-se do texto e relacionando-o com a sua própria experiência (Serrão, 2011, p. 3).

	2000	2009	Varição
Leitura	470	489	+ 19
Aceder e retirar	455	488	+33
Integrar e interpretar	473	487	+14
Reflectir e avaliar	480	496	+16

Fig. 9 – Resultados PISA 2009 Literacia de Leitura (Serrão, 2011, p. 4).

Analisando o quadro de resultados por processos, verificamos que, no geral, se registou uma melhoria significativa. No entanto, se nos determos nos processos em si, fica patente que o nível de desempenho dos alunos é melhor nos níveis de compreensão mais baixos, isto é, no nível de compreensão literal – aceder e retirar –, e nível de compreensão inferencial, apresentando pontuação inferior na compreensão crítica. A melhoria registada é claramente positiva, mas não significa que a compreensão leitora dos nossos jovens tenha já atingido o nível desejável ou as finalidades enunciadas no próprio PISA 2009: “O PISA define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo para compreender, usar, reflectir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial e participar na sociedade” (Serrão, 2011, p. 1). Nesta aceção de literacia de leitura, os alunos são capazes de usar, mas revelam algumas dificuldades na reflexão e apropriação dos textos escritos.

O mesmo relatório sublinha que os jovens obtiveram maior sucesso, 492 pontos, na subescala textos contínuos e menor, 488 pontos, na de textos não-contínuos. Já havíamos refletido acima sobre a tipologia textual e sua influência nos níveis de compreensão. Deste modo, sabemos que um texto do tipo narrativo, como é apresentado no teste PISA, na página 3 do documento de Anabela Serrão (2011), é de mais fácil compreensão para a maioria dos leitores, enquanto o texto não-contínuo da página 4 do mesmo documento, exigindo uma leitura funcional, através da qual o jovem deve procurar informação e dados, é uma situação de leitura mais complexa e exigente e onde se geram os maiores obstáculos, segundo Cadório e Emília Amor. Esta leitura funcional é também a situação que deve servir de base a todas as outras situações, a leitura analítica e crítica e a leitura literária. O texto não-contínuo, apresentado na página 3 do referido relatório, integra-se ainda na dimensão da leitura informativa, também ela fundamental numa leitura quotidiana e funcional, que serve para se desenvolverem “as actividades básicas de integração social” (Cadório, 2001, p. 37). “É necessário ler para realizar tarefas escolares, para preencher um formulário, para ver televisão, para ler o

jornal, para consultar uma lista telefónica...” (*ibidem*) e para encontrar o caminho mais adequado, mais rápido e direto para o nosso destino numa viagem de metropolitano – acrescentamos nós. E foi nesta tarefa que os nossos jovens encontraram maiores obstáculos, sendo, no entanto, o tipo de leitura mais necessário à integração na “sociedade da informação” em que vivemos: “Um analfabeto funcional nos dias de hoje é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica leitura” (Cadório, 2001, p. 37). Esta mesma análise é feita por Carvalho e Sousa que concluem: “Segundo a avaliação do PISA, os alunos portugueses situaram-se acima da média europeia no que diz respeito à leitura de textos narrativos, mas revelaram muitas dificuldades em textos não narrativos. Além destes textos verificou-se, também, que a leitura de textos não contínuos coloca muitos problemas aos alunos” (2011, p. 116)

Reportando-nos ao estudo de Anabela Serrão, sabemos que as raparigas, em média, obtiveram nos diferentes processos ou tarefas de leitura uma pontuação mais elevada do que os rapazes. As razões não foram aqui explanadas.

Preocupantes, continuam a ser, porém, os resultados dos alunos na realização das diferentes tarefas, pois continuam a revelar que os jovens têm maiores dificuldades, mesmo os que atingiram o nível 5 e 6, que representam apenas 4,8% dos alunos testados, na leitura funcional. Fato corroborado por Carvalho e Sousa que afirmam sobre este aspeto, o seguinte: “De acordo com o relatório do GAVE (2001) sobre o PISA de 2000, cerca de 60% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE foram bem sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 1 e 2 e em Portugal, bem assim como no Brasil esta percentagem não atingiu os 50%. De referir ainda que nem 5% dos alunos dos dois países em questão chegaram a atingir o nível 5 (o mais elevado) no exame, enquanto a média da OCDE foi de 9%” (2011, p. 115).

	2009
Aceder e retirar	5,8%
Integrar e interpretar	5,1%
Reflectir e avaliar	7,6 %
Textos contínuos	6,0%
Textos não-contínuos	5,3%

Fig.10 – Resultados PISA 2009 Literacia de Leitura (Serrão, 2011, p. 6).

Perante o quadro e a definição do conceito de literacia de leitura pelo PISA, questionamos se os nossos alunos ao terem atingido resultados médios, mas com

debilidades na leitura funcional, “no final da escolaridade obrigatória, estarão preparados para fazer face às novas exigências da sociedade” (Serrão, 2011, p. 1)? A resposta é obviamente: talvez alguns e de modo ainda pouco seguro.

De entre os fatores que mais contribuem para o desempenho da leitura dos alunos portugueses estão os recursos das escolas, que compreendem a biblioteca na escola, as aulas de recuperação a português, as aulas de enriquecimento a Português e a diversidade de leituras.

Conclui-se, pois, que “Os alunos portugueses revelam mais dificuldades na realização de tarefas que envolvam textos não-contínuos” (Serrão, 2011, p. 10), o que quer dizer na leitura funcional, dimensão informativa e formativa. “Os melhores resultados são obtidos em tarefas que tenham como principal objectivo reflectir e avaliar” (*ibidem*), mas quando se trata do conjunto de jovens que atinge o nível de desempenho 5 e 6, que não são a maioria dos testados. Sublinhámos que pelos resultados se subtrai que “As raparigas têm sistematicamente melhores resultados do que os rapazes a leitura”, o que se explica uma tendência global no desempenho da mulher no nível de escolaridade que atinge no nosso país e na Europa.

No estudo de Anabela Serrão conclui-se igualmente que “Um conjunto alargado de factores de vários níveis de análise – recursos, atitudes, aprendizagens – influenciam o desempenho dos alunos na leitura”, assim como “A oferta de mais tempo de estudo na disciplina de Português, seja através de aulas de recuperação ou de enriquecimento, parece ser factor promotor de bons resultados a leitura” (2011, p. 10). Devemos sobre estas conclusões adicionar que estes fatores podem depender das políticas educativas, entre elas o reforço do papel da Rede de Bibliotecas Escolares, que a partir de 2008 se articula e se sintoniza com o programa nacional de promoção do livro da leitura, o Plano Nacional de Leitura, criado em 2006. Num ponto abaixo iremos refletir sobre estes dois projetos nacionais, pelo que aqui apenas fica esta menção e a sua contribuição relação causa-efeito.

3.5. A leitura nos programas de Português

Escreve Inês Sim-Sim que:

A leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do indivíduo. A respectiva mestria permite o aumento das competências verbais e dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada indivíduo (Sim-Sim, 1997, p. 27).

Este processo interativo baseia-se em processos de descodificação e de automatização, assumindo a escola o papel de criar leitores fluentes, isto é, com rapidez de decifração, precisão, e eficiência do significado subtraído do documento escrito (Pocinho, 2007). Como pudemos anteriormente verificar a escola portuguesa, apesar de alguma preocupação do sistema político e educativo ao propor programas e projetos para elevação dos níveis de competência leitora dos jovens, não está a dar resposta eficiente. São várias as razões explicativas desta situação, tendo já sido abordadas algumas delas, como o nível socioeconómico e cultural das famílias, a problemas de ordem cognitiva de cada indivíduo, à tipologia de textos e contextos que rodeiam a leitura.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências básicas da Língua Portuguesa*, revisão de 2001, as competências em leitura constituíam um dos eixos alicerçadores de todo o currículo e uma das metas é: “Ser um leitor fluente e crítico.”

A leitura, enquanto competência específica, é clarificada por ciclos, construídos em espiral e em grau de complexificação crescente. Não nos interessa, neste trabalho analisar em particular cada ciclo, mas apenas verificar que situações e dimensões de leitura são preconizadas nos *Programas Curriculares de Língua Portuguesa – Plano de Organização*, do Ensino Básico (Ministério de Educação, 2001), do 3º Ciclo do Ensino Básico, no *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), e ainda no *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (Coelho, 2001).

No atual *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), a leitura assume uma definição que atualiza o conceito pela teoria mais recente, adaptando-o à sociedade de informação e aos novos suportes de leitura:

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. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (p. 16).

Desde a enunciação dos objetivos para o domínio da leitura, a explicitação de que o programa de ciclo se organiza segundo o princípio da progressão, à apresentação de descritores de desempenho para cada domínio, este novo programa, que apenas entrou em vigor para o 7º ano no ano letivo passado, 2011-2012, apresenta uma organização mais clara, mais orientadora e adequada às necessidades educativas dos alunos de hoje. As modalidades de leitura subdividem-se em: *Ler para construir conhecimento(s)*, *Ler para apreciar textos variados* e *Ler textos literários*.

Na leitura para construção de conhecimentos, deve ser oferecido ao leitor diferentes tipologias textuais com intencionalidades comunicativas distintas, desde textos narrativos, a científicos, argumentativos, instrucionais, de modo a capacitar o leitor de competências para definir intencionalidades e escolher percursos de leitura de forma cada vez mais autónoma, para interpretar textos com diferentes graus de complexidade, identificando finalidade, contextos e intenção do autor, para além de características e tipologias textuais.

No âmbito do ler para apreciar textos variados, o aprendente deve ser incentivado a exprimir, de forma fundamentada, os seus pontos de vista e críticas sobre textos lidos em diferentes suportes, para além de encontrar os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos, para poder ler por iniciativa e por gosto, de forma cada vez mais intensiva e progressivamente escolhendo textos mais complexos.

Em *ler textos literários*, temos claramente a análise crítica e textual, em paralelo com o reconhecimento de características que inserem os textos em épocas e gostos estilísticos, valorizando a obra como património coletivo.

Sobre o *corpus textual* é esclarecido o seguinte: “No 3.º ciclo, pretende-se que os alunos aprofundem o estudo reflectido dos textos, pelo que deverão ser promovidas oportunidades de aprendizagem que alarguem e consolidem os processos de compreensão, produção e fruição. Esses textos, de diferente natureza (escritos, falados, visuais) e complexidade, integram-se no campo da literatura, nos textos do quotidiano e

dos *media*, permitindo ampliar o conhecimento de como os sentidos são construídos e comunicados” (Reis, 2009, p. 136).

Esta orientação obriga o professor a adequar as escolhas de modo a treinar não só a leitura literária, como a leitura funcional. Por outro lado, a subdivisão das modalidades de leitura, onde descritores de ordem da leitura funcional perpassam as modalidades de leitura, assim como a leitura por prazer, parece ir ao encontro das avaliações sucessivas das competências de leitura dos nossos jovens e do ensino que efetivamente se deve fazer da leitura, em progressão e consubstanciada no fomento do gosto pela leitura.

Para a constituição dos *corpora* textuais são estabelecidos os seguintes critérios globais: representatividade e qualidade dos textos; integridade das obras; diversidade textual e progressão. Critérios, cuja explicitação não é necessária por ser a designação por si só já bastante clara.

São elencadas leituras mínimas que devem integrar o Plano Curricular de Turma, percorrendo as diferentes tipologias textuais de índole nacional ou universal, a diversidade e a progressão, de forma a promover a “autonomia progressiva do aluno, ampliando e consolidando as suas competências de leitor. O objetivo será atingir um perfil de leitor mais confiante e mais arguto; para isso, neste ciclo, os alunos serão envolvidos de forma mais intensa na compreensão das relações entre linguagem, estrutura e estilo, através do contacto com textos escritos variados” (Reis, 2009, p. 139).

Preconiza-se ainda uma “educação literária”, no sentido de adequar a “diversidade linguística que caracteriza a população escolar deve igualmente orientar a selecção de textos representativos das tradições culturais em presença” (Reis, 2009, p. 137).

No caso dos textos literários, o sentido da diversidade deve conduzir à valorização de diferenças de modo, género e subgénero literário, de temática, de estilo e de vinculação histórico-cultural; sublinhe-se e faça-se ver ao aluno que, neste caso, não se está perante um mero “tipo” de texto, equiparável aos anteriores, mas antes perante textos com um estatuto estético e cultural próprio. São os textos literários que favorecem um “diálogo” mais complexo e mais rico com a experiência pessoal do aluno, alargando as suas experiências, despertando a sua curiosidade e ampliando o seu conhecimento do mundo e dos outros. (Reis, 2009, p. 137)

O texto literário já tem aqui uma grande relevância, porém, com o cuidado de atualizar os objetivos da sua leitura e os títulos. Promove-se a formação cultural do

aluno, através do conhecimento de um *corpus* clássico, e promove-se também a sua aproximação da leitura ao inserir textos de autores contemporâneos.

Apela-se ainda a um trabalho de relação da leitura com outras artes, como a pintura e a música, para o alargamento do valor cultural e social da literatura.

No mês de Agosto de 2012, o Ministério da Educação e Ciência, ciente dos problemas da população escolar em desenvolver competências de leitura, lançou as *Metas Curriculares do Ensino Básico das disciplinas de Português* (Buescu, 2012). É mais uma medida no sentido de dotar os nossos alunos das competências básicas em leitura e escrita.

Numa primeira observação global, este documento surge com o objetivo principal de clarificar e precisar os conteúdos, objetivos e descritores do *Programa do Ensino Básico*, servindo como orientador para avaliação interna e externa das escolas.

O domínio da “Educação Literária” assume-se, contudo, no próprio documento, como uma “opção da política da língua e da política do ensino”. Defende-se ainda que “Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, 2012, pp. 5-6). Aumentou-se o número mínimo de leituras orientadas para oito textos narrativos, 1 dramático e 16 poemas, que eram apenas entre três a cinco, no 3º Ciclo, no Programa de 2001 (Ministério da Educação, 2001, pp. 33-36), e mais de 10 textos, no Programa de 2009, coordenado por Carlos Reis. Explicitou-se a lista genérica que era definida no antigo *Programa* de 2001, trabalho que já havia sido feito pela listagem em anexo ao novo *Programa* de 2009, mas que não obrigava alunos e professores a um *corpus* de textos estanque. Para a leitura autónoma, mantém-se a lista do Plano Nacional de Leitura.

No domínio da leitura, no 7º, 8º ou 9º ano, em 2001, temos os descritores referentes a uma leitura funcional, que se operacionalizava da leitura em voz alta à leitura e interpretação de textos de tipologias diversificada, como textos narrativos, textos biográficos, retratos e autorretratos, textos informativos, textos expositivos, textos de opinião, críticas, comentários, descrições, cartas, reportagens, entrevistas, roteiros, texto publicitário, passando ainda pela dimensão da apreciação crítica. No entanto, em 2009, nos descritores, encontramos já o domínio “Ler textos literários”, com a explicitação dos descritores para este domínio, cuja leitura deve ser acompanhada pelo referencial de textos (Reis, 2009, p. 125).

No domínio da “Educação Literária”, os descritores contemplam a leitura e interpretação de textos literários, a apreciação e a leitura e escrita para fruição estética, devendo os alunos ler textos literários de diferentes épocas e géneros, identificar temas, ideias, recursos estilísticos, simbologias e desenvolver a autonomia de modo a lerem por iniciativa própria e por gosto.

As *Metas de Aprendizagem*, nas leituras que propõem, vêm reiterar o já estabelecido no *Programa do Ensino Básico* coordenado por Reis e acrescentar um *corpus* textual demasiado extenso, cuja leitura estabelecida como meta é inexecutável, quer pelas competências dos alunos, quer pelo elevado número de alunos por turma, quer pela desadequação aos tempos escolares existentes para o seu cumprimento.

No que se refere ao *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (Coelho, 2001), coloca-se a ênfase na competência linguística do aluno, que é essencialmente adquirida na reflexão sobre o conhecimento explícito da língua.

O texto literário surge como objeto de análise e estudo, não como leitura por si. A leitura surge, sobretudo, na sua dimensão funcional. A leitura surge como domínio que promove o “acesso a textos de várias tipologias, preferencialmente relacionados com a área de formação ou com o interesse dos alunos, bem como a textos dos domínios transaccional e educativo, que contribuem para a formação da cidadania.” (Coelho, 2001, p. 5) Neste domínio, e por facultar o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, assim como o contato com as dimensões humanista, social e artística, deve ser incentivada e trabalhada a leitura do texto literário, que surge ainda numa nova prática de ensino, na leitura contratual, num acordo formal celebrado entre aluno e professor, através do qual o aluno se compromete a fazer leituras autónomas. Caberá aqui a leitura recreativa ou por prazer.

Sendo duas das finalidades deste programa, “Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária” (Coelho, 2001, p. 6) e “promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum”, são selecionados autores e textos de leitura obrigatória “de reconhecido mérito literário” (Coelho, 2001, p. 6), que propiciam contacto com um património cultural comum.

A leitura do texto literário deverá ser estimulada, pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua. O convívio com os textos literários acontecerá também quando se puserem em prática contratos de leitura a estabelecer entre professor e alunos.

Da análise dos diferentes programas e orientações curriculares do ensino da língua materna podemos concluir que é dada grande relevância à leitura. A leitura subdivide-se essencialmente, nos níveis de escolaridade objeto do nosso estudo (3º Ciclo e Ensino Secundário), em três modalidades: leitura funcional – pesquisa de dados e informações para solucionar um problema específico –; leitura analítica e crítica – construção pormenorizada da significação do texto, visando a capacidade de análises críticas autónomas –, e leitura recreativa – fruição estética e pessoal dos textos.

4. Promoção da leitura: o papel da BE

“Na aula de Português, a leitura, por norma, é um meio para atingir um fim, e não um objectivo em si, a avaliar pelos programas do ensino secundário”, defende Cadório, em 2001, momento em que o *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (Coelho, 2001) era discutido e lançado. Resta saber se as práticas mudaram muito após este período e com a entrada em vigor do novo programa. Como Cadório acrescenta “o peso do cumprimento dos programas, face a situações de exame, constroem o professor de língua e literatura maternas a práticas conducentes à leitura de eleição pessoal e de carácter mais livre” (Cadório, 2001, p. 28).

Antes e depois do novo programa, os constrangimentos mantêm-se, pelo que as obras que são lecionadas são as do cânone literário e que vão ser objeto de exame.

Temos aqui a subversão de todos os princípios que norteiam a motivação e ensino aprendizagem da leitura, mas pelas ações e intenções estamos a incentivar a leitura. Como diz Silvia Castrillón, “la acción sustituye a la pasión, y, como dice

Graciela Montes “se paga tributo al activismo. La acción (siempre bien vista en la escuela) llega a tiempo para justificar la oscura pasión de la lectura” (Castrillón, 2001, p. 30). Por outro lado, esta prática de leitura por prazer, porque escolhida pelo aluno, e alguns projetos de animação de leitura, tal como a própria autora diz, “intentan, com el fin de no asustar a los niños, despojar la enseñanza de la lectura de todo esfuerzo y dificultad” (Castrillón, 2001, p. 29).

Todas estas atividades, sob o pretexto de terem uma componente lúdica e libertadora, e que pouco a pouco invadiram a circulação do livro nas escolas, contraditoriamente, não promovem a “leitura como uma ferramenta do pensamento e da reflexão, despoja-se a literatura de todo o carácter libertador, do seu carácter de formadora da autonomia e da capacidade crítica” (Castrillón, 2001).

Tal como afirma Glória Bastos, acreditamos que “a escola é, assim, um dos locais privilegiados onde o encontro da criança (e jovem – acrescentamos nós) com o livro se pode concretizar de forma cativante” (Bastos, 1999, p. 286). Preconiza ainda a criação de um “espaço **temporal** onde a **leitura recreativa**” (p. 287, sublinhado no original), na sala de aula, para que a leitura tenha lugar livre de questionários e de processos avaliativos que a restrinjam.

Durante longos anos e até ao presente, as atividades de promoção de leitura e de desenvolvimento de literacias têm sido atribuídas às BE e ao Departamento de Língua Portuguesa. De tal forma esta articulação está enraizada nas escolas que seria interessante efetuar um estudo para conhecer qual o perfil de formação inicial daqueles que hoje são os novos professores bibliotecários. Contudo não nos cabe aqui esta reflexão.

Esta responsabilização deriva certamente da consciência que aqueles profissionais adquiriram ao longo da sua prática letiva de que o sucesso e insucesso dos alunos na aprendizagem da língua materna determina o bom e mau leitor e, em primeira instância, compete ao professor de língua materna desenvolver estratégias para cumprimento dos objetivos da disciplina, onde a compreensão e expressão escrita/leitura são competências essenciais nos diferentes ciclos de ensino. Este facto é devidamente explanado por Inês Sim-Sim (2001).

Contudo, ouvimos cada vez mais assiduamente nas escolas que “todos somos professores de Português”, alertando-se, desta forma, para um problema profundo que acabou por ser clarificado pelos diferentes estudos sobre os níveis de literacia da população: a escola enraíza o insucesso dos alunos nas diferentes áreas disciplinares,

nas dificuldades de leitura dos alunos de todo o tipo de enunciados (científicos, matemáticos, filosóficos, entre outros). A causa está bem identificada, tal como os estudos sobre literacia nos comprovam, mas a atribuição de responsabilidades na sua correção é que não. Não se pode fazer recair a responsabilidade de formar um leitor competente apenas sobre o professor de língua materna, pois a cada disciplina cabe uma metalinguagem própria e, aí sim, *todos nos tornamos professores de português*. O insucesso dos nossos alunos é um problema de ausência de competências nas várias literacias. Assim, a um problema global tem que corresponder uma resposta global, cooperativa, consertada e articulada. Aqui cabe a ação do Conselho de Turma, do Projeto Curricular de turma, do Projeto Curricular de Escola, do Projeto Educativo de Escola e da Biblioteca Escolar, enquanto núcleo congregador das atividades de promoção do livro e da leitura.

Qual o papel que cabe à BE na promoção da leitura? A promoção do livro e da leitura é sem dúvida uma das suas funções primordiais, tal como nos diz o mais recente documento orientador, *Aprender com a BE*, que define três áreas que estruturam o referencial:

- A. Literacia da Leitura
- B. Literacia dos média
- C. Literacia da informação

Na primeira área, procura associar-se o trabalho das Bibliotecas Escolares ao desenvolvimento do gosto e das competências da leitura, escrita e comunicação, como condição estruturante da formação pessoal e capacidade de progressão nas aprendizagens. (RBE, 2013, p. 10)

Quase em simultâneo foi, igualmente lançado o programa *Amostras para Ler+*, em parceria com o PNL. Aí, claramente, se enuncia a urgência da mudança de práticas letivas dos docentes e a urgência de se levar o aluno a ler:

Embora a leitura induzida pelo trabalho escolar seja muito importante, não se revela suficiente para que cada pessoa venha a atingir um elevado nível de literacia. A leitura pessoal e autónoma é indispensável ao desenvolvimento pleno do indivíduo, mas só se torna uma realidade se o leitor encontrar nos livros motivos de interesse e envolvimento afetivo, que dependem da personalidade, das circunstâncias, das etapas de vida. (RBE, 2013, p. 3)

A par com a leitura orientada é essencial que o professor dê lugar e incentive à leitura autónoma. O espaço ideal para esta leitura e este incentivo é a BE. Um programa bem orientado de divulgação e exploração dos recursos da Biblioteca pode conduzir à

leitura autónoma. O apoio a esta leitura cabe também à BE, onde o aluno não vê a sua motivação limitada pelo exercício da “interpretação” e “busca da intenção do autor”, onde o aluno tem um contexto físico adequado à leitura. Neste programa, que se quer articulado com o trabalho dos docentes de cada turma, as atividades sugeridas começam por levar para a sala de aula ou trazer os alunos à BE para lhes apresentar uma “amostra” de livros diversificada, pois deve ir ao encontro dos diferentes leitores.

Num segundo momento, deve-se ler um breve excerto em voz alta. Esta leitura deve ser feita pelo professor bibliotecário ou professor titular da turma. Em relação às amostras, pode-se pedir aos alunos que registem em fichas ou num caderno as suas “impressões” sobre os títulos levados. Outra atividade consiste no reforço do diálogo com os alunos e entre alunos sobre os livros e leituras. Os alunos devem ser incentivados a visitar a BE e consultá-la, a criar blogues sobre os títulos que vão lendo ou com os quais vão contactando. Promover o encontro com os escritores e feiras do livro são outras das atividades que cabem à BE, no âmbito da promoção do livro e da leitura.

4.1. A leitura por prazer

O homem [...] lê porque se sabe sozinho. (...) O verdadeiro prazer do romance reside na descoberta desta intimidade paradoxal: o autor e eu...A solidão desta escrita reclamando a ressurreição do texto através da minha própria voz muda e solitária (Pennac, 2000).

Esta visão da leitura, como resposta à solidão, entende que a leitura “emerge como procura e prova de amor” (Morais, 1997, p. 14), uma vez que aquilo que lemos de mais belo foi-nos trazido por alguém a quem estamos afetivamente ligados e com quem, em primeiro lugar, será partilhada essa leitura. A leitura aqui, apesar de ato solitário, passa rapidamente a uma experiência de partilha muito positiva e este aspeto é o que de há de comum entre a leitura e todas as artes, “a comunhão” (*idem, ibidem*).

No entanto, associar à ideia de que há um crescente desinteresse pela leitura a dificuldades de compreensão, defende Moraes que é uma “estranha ideia!”, pois a leitura não poderá ser limitada “por regras de interpretação” e “o prazer é livre ou então não é prazer” (*idem, ibidem*).

Assim, entendemos como leitura por prazer, aquela que surge como vontade de partilha: primeiro de partilha entre o autor/narrador/poeta/sujeito poético e o leitor e o

seu contrário. Esta partilha foi brilhantemente explicada por António Lobo Antunes, na apresentação do livro *Que Cavalos São Aqueles que Fazem Sombra no Mar*, em Novembro de 2010, na Figueira da Foz: “Um livro começa a existir quando o leitor acaba de ler a última linha e o fecha, porque é nesse momento que o livro começa a existir dentro do leitor.” Em segundo lugar, surge como a vontade de partilha que nasce do leitor, quando, uma obra de arte o interpela positivamente ou negativamente, e tem de exprimir a sua opinião, visão e forma de sentir junto dos outros.

Não esqueçamos, neste capítulo, “Os direitos inalienáveis do leitor”, enunciados por Pennac: “O Direito de Não Ler; O Direito de Saltar Páginas; O Direito de Não Acabar Um Livro; O Direito de Reler; O Direito de Ler Não Importa o Quê; O Direito de Amar os «Heróis» dos Romances; O Direito de Ler Não Importa Onde; O Direito de Saltar de Livro em Livro; O Direito de Ler em Voz Alta; O Direito de Não Falar do Que se Leu” (Pennac, 2000). Acrescentemos, logo de seguida, que estes direitos são de tal forma reconhecidos, que não há Didática da Literatura Portuguesa, na formação de professores, ou portal de Biblioteca, que não os apregoe. E digamos, ainda, fazendo o *mea culpa*, que logo que entramos as portas de uma escola, de uma sala de aula ou até mesmo de uma Biblioteca Escolar, estes dez direitos transformam-se naquilo que o leitor não pode fazer enquanto leitor hábil e competente que se quer treinar e sobretudo enquanto leitor por gosto.

Se entendemos que a compreensão e competência de interpretação de um texto é imprescindível para que se possa fruir o texto e lê-lo por prazer, não estaremos a “matar o prazer ainda em embrião” (Morais, 1997, p. 15), já que nenhuma criança que faz as primeiras incursões num livro compreenderá verdadeiramente o texto? Estamos, neste caso, quando dizemos que a criança não pode ter a fruição do texto, sem o compreender, a cometer dois erros: um, a avaliar a compreensão do texto por parte da criança pela nossa competência em descodificar signos, pela ativação mental que as palavras produzem no cérebro de um adulto; dois, o de não sermos capazes de avaliar que a criança pode fruir o texto à medida do universo mental, conhecimentos e raciocínios que possui e que não deve, nem pode ser o mesmo que o nosso.

Tal como defende Sobrino, “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica” (2000, p. 30). E este valor justifica toda e qualquer atividade de promoção da leitura. Do mesmo modo, Coutinho, citando Guthrie (2003, p. 56), sublinha que a leitura por prazer é uma atividade que contribui desde “o aumento das competências literárias em leitura e escrita, ao aumento da aquisição do

vocabulário e ao aumento geral do conhecimento” (Coutinho, 2007, p. 35). Acrescentam, ainda, que as crianças que menos leem por prazer, menos oportunidades têm de desenvolver competências literárias e ter sucesso na escola, fazendo depender causalmente da exclusão social, os baixos índices em literacia e o pouco prazer na leitura.

A leitura por prazer deve anteceder qualquer outro tipo de leitura, como já vimos, e dela deriva, em contexto escolar, o aumento das competências em literacia, das competências de leitura e de escrita, que compreendem os processos de descodificação de signos, de ativação de um universo mental, conhecimentos e procedimentos de raciocínio.

Morais afirma que “os prazeres da leitura são múltiplos” (Morais, 1997, p. 12). Quem gosta de ler facilmente o reconhece e os enumera como o autor:

Lemos para saber;
Lemos para compreender;
Lemos para reflectir;
Lemos pela beleza da linguagem;
Lemos para nos comovermos;
Lemos para nos inquietarmos;
Lemos para partilharmos;
Lemos para sonhar e aprender a sonhar (Morais, 1997, p. 12).

Concluindo, “não lemos todos o mesmo texto da mesma maneira. [...] Não lemos todos os mesmos livros, não temos todos os mesmos desejos. A liberdade, mesmo a liberdade arrancada, conquistada frontalmente ou subtilmente, é indispensável à experiência apaixonante da leitura” (Morais, 1997, p. 12). A leitura por prazer não suporta “o verbo no imperativo”, mas cabe-lhe um papel fundamental na motivação para a leitura.

Acreditamos tal como Cadório que se “foi a escola que a institucionalizou e lhe conferiu um carácter de obrigatoriedade. Também pode ser ela a dar-lhe um carácter de libertação e prazer” (Cadório, 2001, p. 42).

4.2. Motivar para a leitura

Na leitura escolarizada, como diz Moraes, esquece-se a acima referida, qualidade da leitura que é a “comunhão” e faz da leitura “um dever social” (Morais, 1997, p. 14) e

este é um dos primeiros entraves à motivação para a leitura. Outro entrave é, como vimos no capítulo anterior, a “exclusão social” (Coutinho, 2007, p. 36).

Cabe, pois, à escola inverter este ciclo que nasce no seio da família e que se enraíza nas crianças antes da escolaridade. Cabe à escola promover diferentes experiências de leitura, incentivando a leitura por prazer, uma vez que, desta forma, se poderá combater a “exclusão social” futura do indivíduo na idade adulta. Vários são os estudos que se debruçam sobre este ciclo e que comprovam esta relação causa/efeito, nomeadamente Gomes e Coutinho.

Sardinha, citando Clary (1991), aponta seis condições responsáveis pela motivação para a leitura:

- capitalização de interesses;
- Material de leitura acessível;
- Ambiente favorável;
- Tempo livre para ler na escola;
- Modelos adultos expressivos;
- Técnicas motivadoras (Sardinha, 2007, p. 5).

Cadório, citando Díaz (1997), defende que existem três elementos de motivação do leitor: necessidade pessoal ou curiosidade, exemplo e expressão. O leitor procura o livro porque sente necessidade de “encontrar dentro de um livro algo que precisa” (Cadório, 2001, p. 44) ou porque despertou nele a “curiosidade” de saber o que escreveu o autor.

“Motivar de forma consciente”, defende Sardinha, é o primeiro passo para a motivação para a leitura dos jovens, desde que o mediador ou professor seja “um verdadeiro leitor” (Sardinha, 2007, p. 5), só assim pode ser um “modelo expressivo”. No entanto, podem existir outros constrangimentos a condicionarem o trabalho do professor, mesmo que motivado, como a formação de professores que não aborda as questões do prazer da leitura. Outro constrangimento é a extensão excessiva dos programas curriculares, agregados a metodologias, segundo Cadório, “arcaicas”, onde proliferam metalinguagens literárias, confusas e complexas, como acima explanámos, que acabam por impedir o desenvolvimento de práticas de leitura por prazer ou a criação de hábitos de leitura.

Por outro lado o ambiente favorável, já vai sendo uma realidade nas nossas escolas e bibliotecas escolares, mas muitas continuam a perfilar o retrato que Sequeira faz e que, segundo ela, impede que se fale em literacia e promoção da leitura: “Crianças

tristes são muitas vezes as que frequentam escolas desconfortáveis, sem aquecimento, sem telefone, sem pátio, sem flores, sem cantina, sem segurança, sem Biblioteca. Ignóbil é falar, agora sim, de Escolas sem livros, sem bibliotecas” (Sequeira, 2002, p. 56).

Para se motivar para a leitura, esta terá que se tornar num projeto de vida do aluno, mas terá que ser projeto de vida do professor, sem estas premissas nenhuma estratégia de motivação atingirá o seu objetivo.

Fernando Azevedo, como resposta à questão “Como motivar para a leitura”, diz que: “ler é um acto livre e um leitor forma-se lendo, pelo que, se queremos devolver à leitura aqueles que, possuindo as habilidades técnico-leitoras, já não lêem, teremos que o fazer pelo jogo, pela sedução, pela reconstituição dos ambientes de prazer e de fruição que fazem da leitura uma actividade agradável e reconfortante, gastronomicamente relevante e/ou intelectualmente estimulante” (2007, p. 152).

4.3. Ler na escola

“A escolaridade, pela sua filosofia e enraizamento, tem configurado a leitura como uma obrigação institucional” (Cadório, 2001, p. 28). Na verdade, as pessoas aprendem a ler, porque têm de saber ler, mas não têm o hábito de ler, nem leem porque querem e por prazer. Ler é uma obrigação, instituída pela escolarização da leitura. A nossa sociedade, como diz Cadório, dissocia dever de prazer, assim, o que se faz por obrigação não pode ser usufruído ou despertar o prazer.

Logo, cabe à escola reequilibrar estes dois pratos da balança, pois para se ler é preciso aprender, mas também é preciso ter-se prazer, pois, como dizia Bachelard, “Nada se faz bem contra a vontade, isto é, contra o sonho”.

Temos ainda que ter em atenção que a aprendizagem da leitura, dita literal, a mais básica, faz-se certamente nos primeiros anos de escolaridade, mas não termina aí, outros níveis, outras exigências de leitura ser-nos-ão colocadas ao longo da nossa vida. A leitura é um processo de aprendizagem que nunca termina e que só se fomenta com o hábito.

Qual o papel do professor neste processo de aprendizagem? Deverá ser sempre o de mediador, o de alguém que apoia, que está a aprender, facultando ambientes variados e ricos de leitura. Como defende Isabel Nina no seu estudo, “a escolarização da leitura

“mata” o prazer de ler, pois a criança é obrigada a fazer atividades de leitura que, por vezes, não lhe são aprazíveis. No entanto, parece-nos importante referir que a escola tem como função principal o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno adquirir conhecimento e aprender a aprender ao longo da vida. Para desenvolver as competências leitoras é necessário treino e trabalho, tal como já foi mencionado (Nina, 2008, p. 20).

Assim, poderemos, citando José António Gomes, que recorre num seu artigo sobre promoção de leitura às palavras do grupo Peonza, afirmar que “o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que implica a pessoa no seu todo: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (2012, p. 4). Podemos ainda acrescentar que a leitura, para além de favorecer a integração sociocultural dos indivíduos, permite o reforço do “processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor” (Gomes, 2012, p. 4). Se a leitura depende claramente da vontade do leitor e é garantia da liberdade pessoal do leitor, a leitura autónoma pode ser mais profícua do que a leitura escolarizada. A leitura autónoma depende da escolha livre do leitor e a segunda, a escolarizada, é, desde o início, determinada por alguém que impõe a sua escolha ou a escolha de um sistema educativo ao leitor, o que se pode tornar um entrave à motivação para a leitura.

Assim, para se desenvolver a leitura escolarizada, cabe ao professor, no início de cada ano escolar diagnosticar os conhecimentos, as capacidades, os hábitos, interesses e expectativas – objeto do nosso estudo –, para além de diagnosticar as dificuldades. Traçado o perfil inicial do aluno, o professor delinea as estratégias adequadas ao grupo turma e a cada aluno.

Charmeux (1985), referenciada por Cadório, alerta para aspetos primordiais a que o professor deve dedicar a sua observação, nomeadamente a tipologia de dificuldades de leitura (2001, p. 45). As dificuldades de leitura são diferenciadas em três tipos: as afetivas, as cognitivas e as pragmáticas. As afetivas prendem-se com a “rejeição de ler”, pela ausência de contato com situações de leitura, pela recusa dos conteúdos e pela associação da leitura a uma situação escolar (Cadório, 2001, p. 44). No que diz respeito às dificuldades cognitivas, derivam do desconhecimento das “regras de funcionamento dos textos” (*ibidem*) e de construção de sentido. As dificuldades pragmáticas acabam por derivar das anteriores e têm a ver com o comportamento perante a leitura. Primeiro, a ausência de exercício de capacidades de raciocínio e

consequentemente um fraco desenvolvimento das capacidades de percepção, o que, em conjunto, conduz a comportamentos repetidos de insucesso face à atividade de leitura.

Leonor Cadório defende que uma das estratégias que mais envolve os alunos com a leitura consiste na dinamização de aulas que liguem “a escola e o mundo real”, de forma autodirigida e implicando uma aprendizagem cooperativa (2001, p. 45). A mesma autora, citando o estudo de Stewart *et al.* (1996), que questionava os alunos, após um programa de leitura, sobre os fatores que os levaram a mudar comportamentos em relação à leitura, enumera quatro causas: o fato de poderem escolher as obras e o interesse que consequentemente lhes despertaram, para além do “tempo dado para a leitura e a prática que se adquire” (Cadório, 2001, p. 45).

Esta mesma perspetiva é defendida por Glória Bastos, quando questiona e dá resposta à questão: “De que forma, então, é que a escola em particular a leitura pode constituir um precioso auxílio na criação de actividades estruturantes e disciplinadoras do potencial criativo dos nossos alunos?” (1999, p. 288) Prossegue, começando a responder à questão, que o primeiro passo deve ser a apresentação à turma de um “itinerário fundamental” que será percorrido ao longo do ano e que é desenhado de acordo com as capacidades dos alunos, demonstrando como os diferentes momentos e etapas se articulam com esse “eixo principal”, dotando as aprendizagens e as actividades escolares de um sentido. É neste divórcio entre a escola e a vida real que reside uma das principais razões do insucesso escolar. Na maioria das vezes, o aluno não é capaz de transferir o que aprende para a sua vida, como se escola e vida fizessem parte de compartimentos estanques. Há que dotar as aprendizagens e actividades escolares de sentido, bastando para tal ajustá-las à vida do aluno e da sociedade, e explicitar esse sentido ao aluno.

Por isso, o segundo pressuposto que serve de resposta à questão formulada por Glória Bastos, é que a “leitura, ela deverá estar intimamente relacionada com a vida e a actualidade” (1999, p. 288). Uma das formas de concretizar esta ligação é trazer para a escola os autores do nosso tempo, pois, segundo a autora, durante muitos anos, a “literatura era algo feito pelos “mortos”, que a escola “desenterrava”, mas inevitavelmente afastado da vida” (*ibidem*).

Neste ponto, devemos concordar com a autora, é vital, nos dias de hoje e para os mais jovens, aproximar o lido do mundo vivido, mas lembrar também que ao ter-se caído no extremo oposto, ao ter-se banido dos primeiros anos de escolaridade os

“mortos”, os alunos perderam as referências culturais e de identidade coletiva. Por algum motivo, esses “mortos” são aqueles que o cânone denomina como Clássicos.

Retomando a etimologia da palavra, em latim, clássico deriva de *classis*, aula, sala de aula e tudo quanto é clássico é aquilo que se torna pelo valor estético, ideológico, estrutural, digno de ser ensinado numa sala de aula. Sem querermos ser exaustivos nesta questão, que já foi abordada em ponto anterior, lembramos que Calvino responde a esta questão em “Porquê ler os Clássicos?”, texto cuja pertinência e relevância se assume como um “clássico” nesta matéria.

Recordemos, apenas que:

Os clássicos são livros de que se costuma ouvir dizer: «Estou a reler...» e nunca «Estou a ler...»; "Um clássico é um livro que nunca acabou de dizer o que tem a dizer"; "Os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto"; "É clássico o que tiver tendência para relegar a actualidade para a categoria de ruído de fundo, mas ao mesmo tempo não puder passar sem esse ruído de fundo. (Calvino, 1994, pp. 7-12)

Neste ponto, recorrendo aos clássicos, mas aos filósofos gregos, diríamos, quer aos que defendem que os “mortos” devem ser afastados da escola, quer àqueles que defendem que apenas os “clássicos” é que devem entrar na “classe”, μηδὲν ἄγαν (mêden agan), nada em excesso, o justo equilíbrio de ambas as coisas. E, no fundo, é isto que quer estudiosos, quer grupos com responsabilidades político-educativas, têm vindo a defender e a formalizar.

Outra forma da “leitura constituir um precioso auxílio na criação de actividades estruturantes e disciplinadoras” (Bastos, 1999, p. 288) é a organização por temas ou projetos. Esta atividade é estruturante, permite a evolução por etapas, o relacionamento, a comparação e o surgimento de livros e textos de diferentes tipologias com um elo de ligação. Tem ainda a potencialidade de facultar o trabalho interdisciplinar, através de projetos “literature-based-programs” (Bastos, 1999, p. 289), populares nos Estados Unidos, que organizam, em torno de uma temática comum e projeto de leitura, actividades escolares de diferentes áreas do saber.

A derradeira proposta de Bastos, baseada em Renée Léon, consiste na criação de espaços de “leitura para si” e de “leitura para os outros” ou partilhada. No primeiro tempo de leitura, desenvolve-se a leitura individual, livre e silenciosa, por prazer e liberta dos constrangimentos de uma avaliação. No segundo tempo de leitura, a leitura

orientada toma lugar para estabelecer a “circulação de informação”. Nesta leitura orientada entra a leitura em voz alta, uma apresentação de um livro, uma apreciação crítica, entre outras atividades devidamente antecedidas de uma preparação.

A avaliação da leitura, do ponto de vista curricular, pode tornar-se num constrangimento à aproximação do aluno da mesma, se quisermos desenvolver o gosto e o hábito. Mesmo em situação de leitura analítica, crítica e funcional, há que ponderar sobre os critérios e instrumentos de modo a não se obter “consequências perversas” (Cadório, 2001, p. 45). Em primeiro lugar, é preciso que sejam traçados objetivos significativos de aprendizagem, estratégias adequadas, com atividades e recursos bem selecionados que demonstrem o valor e interesse da leitura.

Sequeira termina o seu artigo, “A literacia em leitura” (2002), dizendo que:

A bem de uma política de rigor no acompanhamento dos nossos jovens para uma vida de sucesso através de cultura, que é proibido:

- Que cada escola não tenha uma biblioteca;
- Que os professores não saibam como ensinar uma criança a ler;
- Que o professor não leia;
- Que o professor não estimule o gosto pela leitura;
- Que a criança não goste da escola;
- Que a educação não seja a prioridade financeira no nosso país. (p. 59)

Devemos salientar, à semelhança do que faz Lino Moreira da Silva (2002), que o ensino aprendizagem da leitura, não é função apenas do professor de língua materna, mas de todos os professores. Ao professor de português cabe, sem dúvida, a mediação da leitura literária, mas, no que diz respeito à leitura funcional ou dos “textos utilitários” – aqueles que são constituídos, segundo I. Lotman (1978) por um “mecanismo organizado de um modo particular, possuindo a faculdade de conter uma informação com uma concentração excepcionalmente elevada” (Silva, 2002, p. 143) – deve igualmente ser objeto de atividades de leitura nas restantes disciplinas curriculares.

Lino Moreira da Silva diz ainda que o “texto literário, esse “companheiro de viagem da humanidade, ao longo da sua existência histórica” (Lotman, 1978, p. 25), terá mais oportunidade na aula de línguas” (2002, p. 144), sublinhando, porém, que a sua abordagem deve ser feita na interligação com textos de outras tipologias, numa perspetiva interativa, “tendo como objetivo aprender a ler e aproveitar com essa aprendizagem” (Silva, 2002, p. 144).

Mais uma vez, a formação dos professores, sobretudo os da área científica, é deficitária no âmbito do ensino aprendizagem da leitura e mesmo o trabalho dos “textos

utilitários” ou científicos é feito de forma muito incipiente, pois sistematicamente se desresponsabilizam de ensinar os alunos a lerem. Como frisa Lino Moreira da Silva, “a realidade da leitura, a que se pratica e a que se omite, é muitas vezes objecto de reparos por parte dos professores, em lugar da acção que esperávamos e a que eles se encontram obrigados” (2002, pp. 144-145).

Terminamos este capítulo com as palavras de Lino Moreira da Silva sobre leitura na escola, pois traduzem tudo o que defendemos: “Uma escola sem fundamentação dos saberes da leitura perderá muita da sua razão de ser, e dela os nossos jovens não poderão prescindir. Também nesse sentido se deverá desenvolver o esforço de todos os professores da escola, não sendo a prática da leitura pelouro de nenhuma área disciplinar em especial, mas de todas” (Silva, 2002, p. 143).

4.4. Ler na BE, práticas e atividades de leitura

Tal como diz Glória Bastos, sobre o papel da escola, “mesmo nas escolas que dispõem de uma biblioteca, pensamos não ser suficiente apenas a requisição organizada de livros para ler em casa” (1999, p. 287). Resta-nos definir qual será, então, o papel e função da Biblioteca Escolar em relação à promoção do livro e da leitura.

Lino Moreira Silva resume, da seguinte forma, as finalidades das bibliotecas: “andam em torno da participação da cultura e do ser e conhecer mais – ligam-se à informação, à formação e à fruição e ao lazer” (Silva, 2002, p. 189).

Se “promover a leitura significa igualmente proporcionar “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes”, segundo Herdeiro (1998, p. 46), citada por Glória Bastos (1999, p. 290), então uma das funções das Bibliotecas Escolares será dinamizar um conjunto de actividades que se designam genericamente como “animação da leitura”. Este conjunto de actividades, como bem ressalva Bastos, não é exclusivo das Bibliotecas, pode também ter lugar dentro da sala de aula.

Mesmo assim, pelas características das bibliotecas, que passaram a ser espaços pensados para os seus domínios de atuação, confortáveis, aprazíveis, com recursos vários em diferentes suportes, a animação de leitura faz mais sentido dentro destas. No entanto, numa escola, este trabalho terá de ser articulado, para surtir os impactos positivos no sucesso das aprendizagens, com outros projetos de escola, com outras actividades da escola e das salas de aula, “numa estratégia global cujo objectivo é fazer

descobrir o prazer de ler” (Bastos, 1999, p. 290). Esta ideia é reforçada por María Jesús Illescas que define “a Biblioteca Escolar como um recurso básico para a inovação da leitura e para a criação de hábitos de leitura, pois permite ao aluno contactar com os livros da própria escola, onde passa muitas das horas do seu dia e onde tem vivências muito significativas” (2001, p. 151). Por outro lado, a dimensão socializadora da leitura encontra na biblioteca a sua expressão mais forte, pois é aqui que as desigualdades socioeconómicas se dissipam, num lugar onde todos têm livre acesso à cultura e informação.

“En primer lugar, la etimología de “animar”, nos habla de dar alma, mover, motivar, dinamizar y comunicar,...Nos referimos, en suma, a un proceso que ayuda a crecer, que potencia el desarrollo personal, que de alguna manera «da vida», poniendo en este caso con relación a los protagonistas principales de esta aventura – de la aventura de leer –: el niño y el libro” (Jiménez, 2001, p. 59). Esta é uma das possíveis definições para “animação da leitura”, certo é que existem várias e pouca teorização sobre este conceito, tal como nos diz Miguel Rodríguez Fernández, na obra acima citada (p. 111). Comum a todas as aproximações a uma definição é o objetivo, fomentar hábitos de leitura, os caminhos, metodologias, estratégias, atividades para lá se chegar é que são tão variadas, quanto os perfis de leitores que consigamos traçar, pois a eles se têm de adaptar.

Glória Bastos, para clarificar este conceito, elabora o seguinte esquema comparativo entre as características da leitura e as dimensões da “animação da leitura”:

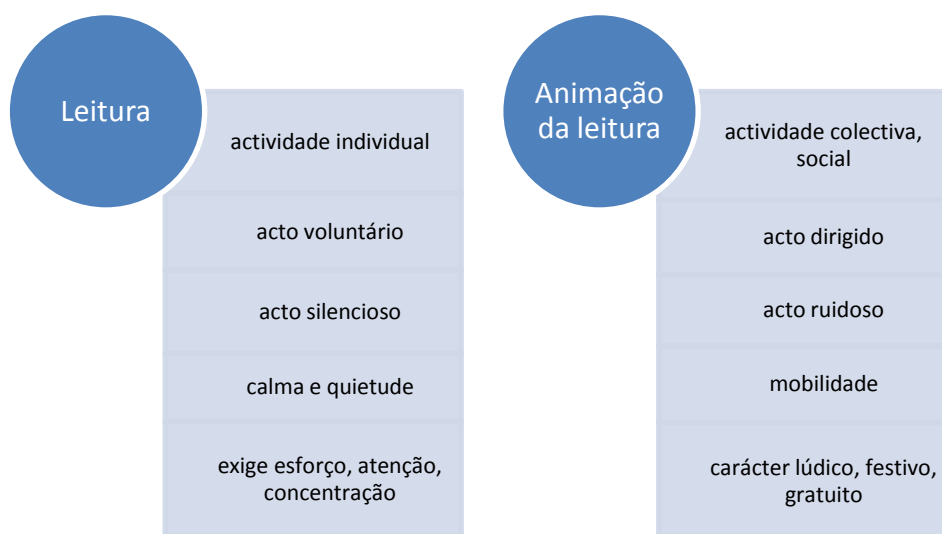


Fig. 11 – Características distintivas da leitura e da animação da leitura (Bastos, 1999, p. 291).

Diferentes as duas dimensões da leitura, mas complementares. A animação da leitura não forma leitores, mas aproxima os não leitores e leitores da leitura, ajuda a quebrar barreiras, medos, distanciamentos. Concordamos com Bastos, quando diz que o animador adulto tem de ser um “entusiasta na leitura” (1999, p. 291). Não esqueçamos que também o professor é um animador da leitura e esta premissa é válida também para ele. O trabalho de “animação da leitura” deve ser sistemático, ou contínuo se tratar da sala de aula, deve recorrer a diferentes tipos de animação da leitura e “o resultado de um trabalho de fundo, alicerçado em convicções e articulado com outras actividades” (Bastos, 1999, p. 291).

São múltiplos os caminhos e as experiências desenvolvidas neste âmbito, pelo que abordaremos apenas alguns dos tipos de animação da leitura, começando por esquematizar as sugestões de Glória Bastos, que tomam como ponto de partida o estudo de Christian Poslaniec (1995).

Tipo de animação de leitura	Actividades
Animação de Informação	<ol style="list-style-type: none"> 1. O livro/o autor/o ilustrador do mês 2. A roda dos livros 3. Levar a biblioteca aos leitores
Animação lúdica	<ol style="list-style-type: none"> 1. O museu dos Contos 2. Exposições 3. Concursos de leitura 4. A maleta das histórias 5. Livros vivos
Animação de Aprofundamento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recriações a partir de leituras 2. O Livro-fórum
Animação responsabilizante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os grandes lêem aos pequenos 2. As crianças/jovens júris de prémios literários 3. Produzir uma emissão de rádio/vídeo/organizar um suplemento literário
Outros tipos de animação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Feiras do livro 2. Jornadas Literárias

Fig. 12 – Tipos de Animação da Leitura (Bastos, 1999, pp. 292-295).

Cadório propõe um conjunto de atividades que, apesar de mais dirigidas ao 10º ano de escolaridade e à sala de aula, poderão servir para outros níveis de escolaridade e para qualquer programa de leitura dinamizado pela Biblioteca Escolar, no entanto algumas delas, com outras designações, consistem nas reunidas por Bastos. Por

exemplo, o “Criar contacto com acervo de livros”, que consiste em instituir uma prática continuada, por parte do professor, em disponibilizar livros e facultar o seu acesso por parte dos alunos, acaba por ser a *Roda de Livros*, sugerida no quadro acima. Do mesmo modo o “Proporcionar leitura e debate em grupo”, que consiste na promoção da leitura e discussão partilhada em grupo de uma leitura, retomando práticas mais frequentes na família e na infância, podemos integrá-la, no *Livro-Fórum* de Glória Bastos. Da mesma forma, os *Círculos de Leitura*, experiência relatada por Otilia da Costa e Sousa, em *Formar Leitores* (2007), obedecem aos princípios da *Roda de Livros* ou o *Livro-Fórum*.

Cadório, porém, enuncia como atividades alguns dos princípios que devem ser seguidos na animação e motivação para a leitura e que se afiguram importantes, como o “Aceitar as opções dos alunos”, segundo qual o professor bibliotecário deve estar aberto às opções e sugestões dos alunos, sem tentar impor um cânone, assumindo que este pode ser o primeiro passo para uma leitura mais profunda e de maior qualidade; o “Articular obras literárias clássicas com outras obras do agrado dos jovens (literárias e paraliterárias-actuais e clássicas)”, tal como o “Ancorar conteúdos das leituras na experiência dos alunos (curriculares e extracurriculares)” – ambas as práticas vão dar significado às leituras dos alunos, pois conseguem relacionar o que leem com o que sabem e vivem, no sentido da apropriação e interiorização da informação. Importante é também “Optar pela leitura integral”, porque dá voz à obra, sem a submeter ao habitual “espartilho” da análise de excertos e porque tem mais coesão e coerência, suscita mais questões, podendo facultar uma maior identificação com as situações escritas (Amor, 2006).

Essencial é “Dar tempo para a leitura”, para o estabelecimento de ligação afetiva com o livro e, nas nossas escolas, este é um grande constrangimento ao sucesso das atividades de leitura: o peso dos programas e dos exames externos levam a que a maioria dos professores se focalizem apenas em tarefas de análise textual, deixando de lado o tempo para a fruição da leitura. É aqui que deve entrar a articulação da aula com a Biblioteca para se encontrar espaço e tempo para esta leitura, como já referimos.

Se não tivesse outras funções dentro da escola, a existência da Biblioteca Escolar justificar-se-ia apenas por dever ser o grande centro dinamizador e promotor do livro e da leitura, ciente do contributo primordial do desenvolvimento de leitores competentes para o sucesso do aluno na escola e ao longo da sua vida. “El primer aspecto relacionado com el acto de leer tiene que ver com el “deseo de leer. No hay aprendizajes duraderos y significativos que no se sustenten en el deseo” (Caivano, 2001, p. 183).

Lê-se pois, por desejo, um desejo que está enraizado numa tradição histórica, porque o homem é um ser político (*zoon politikon*) e nomear o mundo é a primeira forma de ler. Aqui reside a centelha que acende o interesse por saber mais e essa é inata ao ser humano. Na senda dessa centelha nascem todas as aprendizagens que vamos fazendo ao longo da vida. Se não questionarmos a vida, o ser, a sociedade, não estamos a exercer o que de mais humano existe em nós. Mesmo que não vivêssemos dependentes da integração na sociedade, este questionamento distingue-nos dos restantes animais desprovidos de razão. A comunidade, como diz Caivano, no espaço e no tempo torna possível a palavra e a pergunta, o diálogo e com ele a abstração, o *lógos* (pensamento racional).

Somos levados de novo à importância do FALAR, referida no início desta dissertação. Falar, antes de aprendermos a ler, ouvirmos falar e falar sobre o que vivemos e lemos são atos com que nos familiarizamos no seio da família e da nossa comunidade. Quando aprendemos formalmente a ler, o desejo de saber é que nos guia no desenvolvimento de hábitos de leitura, na aprendizagem de competências que nos tornam cada vez mais melhores leitores.

“Al ler, es curioso, estamos en un lugar lejano y sin embargo, al tiempo, estamos presentes de un modo extrañamente intenso e pausadamente tenso. Leer es siempre “prestar una voz” a las palabras de un ausente al que damos vida e, literalmente, aliento” (Caivano, 2001, p. 185). Por isso, quando procuramos o livro adequado para esta ou aquela pessoa o que tentamos é descobrir o que diz essa voz interior da pessoa, quais as suas perguntas silenciosas, do que gosta e o que a preocupa, que curiosidade ainda tem, que deslumbramento ainda nela mora, “intacto, esperando el beso que lo convierta en vida” (Caivano, 2001, pp. 185-186). Encontrar as respostas para estas questões é saber quais são as expectativas dos leitores em relação à promoção do livro e da leitura.

Parte II. Estudo empírico: dos hábitos de leitura às expectativas sobre a BE

1. Introdução

Se “o primeiro valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a realiza” (Gomes, 2007: 4) e este objetivo justifica a promoção de hábitos de leitura, logo está justificado o percurso do nosso trabalho: conhecer as expectativas dos utilizadores da nossa BE, onde exercemos atividades de coordenação, em relação às atividades de promoção do livro e da leitura.

A BE deve ser o espaço privilegiado para dar lugar à liberdade de escolha dos leitores, assim qualquer atividade de promoção do livro e da leitura deverá partir do conhecimento das preferências, escolhas e expectativas dos potenciais utilizadores da biblioteca. A Biblioteca deve funcionar a dois tempos: dando resposta aos objetivos e necessidades traçados no Projeto Educativo de Escola e Planos Curriculares de Turma e insinuando-se como uma parceira, que nada impõe, mas que sugere, apoia, incentiva todos aqueles que consiga seduzir através da facilitação de acesso a livros e leituras que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades.

A escola onde se realizou o estudo sofreu obras de recuperação no âmbito da Parquescolar e, durante o ano letivo 2008/2009, a biblioteca teve de ser encerrada. Assim, nunca foi estabelecido contacto entre a BE e os alunos de 7º e 10º anos (no ano letivo 2009/2010, 7º, 8º, 10º e 11º anos), tendo-se simultaneamente perdido os elos criados com os alunos que já estavam na escola e frequentavam a biblioteca. Resumindo, apenas um grupo de alunos no 9º ano e 12º ano conheceu o antigo espaço e o frequentou. No entanto, os laços estabelecidos foram quebrados por mais de um ano lectivo de ausência de espaço para funcionamento.

Dois anos decorridos, agora em funcionamento, e existindo já alguns indicadores sobre as expectativas dos alunos e professores da escola face à promoção do livro e da leitura, recolhidos na avaliação do domínio B. Leitura e literacia, do Modelo de Autoavaliação das Bibliotecas Escolares, em 2010/2011, importa, para a consolidação do nosso trabalho e para o traçar de um plano de ação de melhoria, o desenho do perfil

dos alunos e docentes da escola e conhecer as suas expectativas relativamente ao papel da BE na promoção do livro e da leitura.

Para traçarmos este perfil tínhamos de ter presente a problemática que envolve a leitura, desde a formulação do seu conceito, ao conhecimento das atividades mais recorrentes nas escolas e Bibliotecas neste âmbito, percurso que procurámos desenvolver na parte I desta dissertação.

Verificámos anteriormente que o maior problema, no âmbito da leitura, é nacional: o baixo nível de literacia da população portuguesa, que se provou ser extremamente condicionante do sucesso social, cultural, económico de cada indivíduo. Este fenómeno, associado a um estrato social baixo e cujas oportunidades nunca serão iguais às dos indivíduos com elevado grau de proficiência, é definido por Maria do Carmo Gomes, como literexclusão: “A literexclusão é uma dimensão de exclusão social que revela as incapacidades processuais dos indivíduos se relacionarem e utilizarem a informação escrita em materiais impressos através das competências básicas de literacia, como o são a leitura, a escrita e o cálculo” (2003, p. 88).

No entanto, se pudéssemos, enquanto educadores, considerar os nossos alunos como “*tabulae rasae*”, onde o ensino e a aprendizagem se inscreve sobre um material em branco, o problema assumiria contornos menos complexos. Temos, porém, de entender a leitura como um processo social, onde vários, múltiplos e diversos fatores se interligam e determinam quem é o potencial leitor. Os pequenos leitores podem ter nascido em famílias leitoras, com acesso ao livro, com a cultura do livro, com o acesso a diferentes suportes culturais. Os não-leitores podem ser provenientes de famílias mais desfavorecidas economicamente e culturalmente, onde os pais não atingiram mais do que uma instrução académica de nível médio. Poderá a escola substituir-se à família ou colmatar as dificuldades colocadas por uma família que não desempenhou, junto dos seus educandos, a função primordial de incentivar, como aquisição natural, a leitura? Sabemos que a maioria dos nossos jovens não ouviram os pais a contar histórias, a ler livros, e nem sequer os viram ou veem a ler.

Se o primeiro problema que se coloca à BE abrange uma extensão tão lata e que foge à sua área de influência, é óbvio que não lhe pode ser atribuída em exclusividade a promoção do livro e da leitura e tampouco o combate à iliteracia. Todavia um trabalho coordenado com diversas estruturas da escola e em articulação curricular poderá dar alguns bons frutos. Para isso a BE tem de se assumir, dentro da escola, como centro nevrálgico do processo, mas também exigir da escola um compromisso com a leitura. A

leitura tem que integrar o currículo de escola e converter-se em matéria interdisciplinar. O desenvolvimento da literacia verbal terá de ser uma preocupação expressa no Projeto Educativo da Escola e um trabalho assumido como cooperativo, colaborativo, onde todos os agentes educativos desempenham um papel.

Conquistada a escola para este projeto, surge o desafio mais complexo: envolver as famílias. “Estimular o prazer de ler é pois a pedra de toque do esforço pedagógico que procure desenvolver a literacia. E é também ponto fulcral da actividade das bibliotecas escolares” (Alçada, s.d.).

2. Contextualização do Estudo empírico

2.1. Caracterização do meio envolvente

Beja é a cidade do Distrito com o mesmo nome, sedeada na região Alentejo e sub-regiões do Baixo Alentejo e Alentejo Litoral. É ainda sede de um dos maiores municípios de Portugal, com 1.146,4 km² de área (IGP, 2010) e 35730 habitantes (INE, 2011), subdividido em 18 freguesias. Este concelho caracteriza-se ainda pela sua interioridade e ruralidade: apesar de se estender até ao litoral – concelho de Odemira – a sua área de cerca de 10.223 Km² (Silva, 2005, p. 26).

Pela sua localização geográfica estratégica, – proximidade de Espanha, do Sul e da capital do país – Beja tem vindo a atrair investidores económicos, continuando, no entanto, a agricultura a ser a atividade de base – a superfície agrícola utilizada por exploração (ha) por Localização geográfica (Região agrária); Biental é de 66,1 ha, no Alentejo (INE, 2008) –, tendo vindo a pecuária a ocupar grande relevo, a par com a cultura de vegetais e cereais. Com enraizada tradição, temos ainda a extração de inertes, nomeadamente cobre e zinco, com crescente exportação (Santos, 2005).

O comércio e serviços têm assumido um papel crescente no desenvolvimento económico da região, sobretudo no tecido urbano (Santos, 2005). O turismo, atividade em desenvolvimento em todo o país, tem aqui grandes potencialidades e recursos, como a caça, pesca, arqueologia, artesanato, festas, património artístico e cultural variados, e gradualmente vai ocupando um lugar de destaque no crescimento do distrito (Santos,

2005). Apesar das múltiplas potencialidades e recursos do Distrito de Beja, estão-lhe associadas diferentes dificuldades que travam o desenvolvimento da região: a lógica do funcionamento do sistema produtivo, dos mercados de trabalho, da educação e da formação, da distribuição de rendimento, entre outras (Santos, 2005).

Entre 2001 e 2011, verificou-se um aumento demográfico pouco significativo: de 35.762 indivíduos para 35.854, o que se traduz num aumento de 92 pessoas (Pordata, 2012). Quanto à densidade populacional, no período censitário de 2001, verifica-se uma maior concentração junto aos núcleos mais urbanizados, como Beja, Aljustrel, Castro Verde, Odemira e Vidigueira. No entanto, segundo o *Censos 2011*, não existe grande variação entre os géneros dos indivíduos, existindo maior número de mulheres no distrito, o que se traduz numa taxa de 2,9% (INE, 2011). A densidade populacional em Beja em 2001 era de 31 habitantes por Km², número que se mantém em 2011 (Pordata, 2012).

A distribuição da população residente por grupos etários indica-nos que a maioria da população se situa entre os 25 e 64 anos, isto é a população em idade ativa. No entanto, isto não é sinónimo de uma população jovem. A partir dos indicadores demográficos de 2011 (Pordata, 2012), verificamos que o Baixo Alentejo tem uma das taxas de envelhecimento mais acentuadas do país, possuindo 141 idosos por cada 41 jovens (Pordata, 2012). Se relacionarmos estes dados com os dados INE, *Anuário Estatístico de 2003 da Região Alentejo*, o índice de envelhecimento é de 105,5 % em Portugal e de 177,5% no Baixo Alentejo e 141,4% em Beja.

A emigração marca o Alentejo, como as restantes regiões do país, contribuindo também para o envelhecimento da população, na medida em que se verifica o êxodo rural. Esta emigração, porém, não é maioritariamente permanente, mas temporária e assume uma taxa muito reduzida no panorama nacional. Por outro lado, ao contrário da situação no restante país, a imigração, predominantemente europeia, também não assume uma taxa de grande relevo, não indo além de 1,38%, não engrossando os números do crescimento populacional.

A nível de equipamentos culturais (cinemas, salas de espetáculos, teatro, bibliotecas) e desportivos, existe uma oferta muito reduzida, registando-se um elevado número de freguesias sem qualquer tipo de equipamento e 49% com apenas um equipamento desportivo. (Silva, 2008:91) Em 2009, existem 4 equipamentos culturais registados na Base Pordata, na cidade da Beja. Existe uma Biblioteca Pública Municipal que assegura o Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares e que apoia, essencialmente, a

promoção da leitura e da narração de tradição oral junto das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. A Biblioteca Municipal de Beja disponibiliza, há pouco anos, o catálogo digital, que reúne os catálogos das escolas do 1º Ciclo, que apoia na aquisição do fundo documental e no seu registo e tratamento.

Quanto ao nível de aproveitamento global dos alunos, regista-se uma taxa bruta de escolarização no ensino básico de 144,8 % e, no ensino secundário de 198,2%, uma taxa ligeiramente superior à nacional (127,1% e 146,2% respetivamente) (INE, 2012, p. 91). Por seu lado, a taxa de retenção e desistência no ensino básico é mais elevada no 3º Ciclo, onde atinge 13,9 %, uma tendência nacional que regista valores muito próximos (13,8%). No ensino secundário, a taxa de transição/conclusão é mais elevada nos cursos gerais/científico-científico-humanísticos, 77,1 % face 72,2 nos cursos vocacionais. Estes valores colocam a retenção e desistência nos 23% (INE, 2012, p. 91).

A taxa de abandono escolar continua, a nível nacional, em 2011, a ser das mais elevadas da Europa: “no conjunto de países da UE-27 apenas Malta e Espanha apresentavam, em 2011, níveis de abandono precoce de educação e formação superiores a Portugal (33,5% e 26,5%). O valor médio para os países da UE-27 situou-se nos 13,5%, sendo que 11 países da União o resultado apurado para este indicador é inferior a 10%.” (Observatório das Desigualdades, 2011) No Alentejo regista-se, uma taxa de 20,4%, estando entre os valores mais baixos do país (Observatório das Desigualdades, 2011). Apesar do crescente investimento nas despesas com a educação neste distrito, “os principais problemas do sistema educativo, residem no insucesso e abandono escolar, não atingindo a maior parte desta população a escolaridade obrigatória” (Santos, 2005, p. 66).

2.2. Caracterização da instituição

A Escola onde se desenvolveu o estudo fica localizada na zona periférica sul da cidade de Beja. A área envolvente mais próxima da escola é predominantemente habitacional, situando-se à distância de um quarteirão, nas traseiras da escola, as duas grandes superfícies comerciais da cidade. A escola dista cerca de 300 a 500 metros dos estabelecimentos de ensino mais próximos.

Foi criada no final dos anos 40, tendo recebido diferentes designações e ocupado distintos edifícios ao longo da sua história. Tendo-se estabelecido há vários anos num

edifício da época do Estado Novo, no ano lectivo 2008/ 2009, sofreu a intervenção do projeto nacional Parquescolar, tendo sido totalmente reestruturada a nível dos equipamentos e espaços (ESDMI, 2009).

Tem como oferta educativa o ensino regular com 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Neste último nível de ensino são oferecidos Estudos Científico-Humanísticos, através dos cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas. No âmbito das Novas Oportunidades Jovens, a sua oferta educativa distribui-se pelos seguintes Cursos Profissionais: Técnico de Gestão, Técnico de Marketing, Técnico de Manutenção Industrial/ Mecatrónica, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico de Manutenção Industrial/Eletromecânica e Técnico de Turismo.

Para além do ensino para jovens, a escola promove o ensino de adultos através do Centro de Novas Oportunidades, de Formações Modulares e Cursos de Educação e Formação de Adultos, onde se incluem as turmas do Estabelecimento Prisional de Beja. Presta ainda o seu serviço no âmbito da lecionação de Português para Falantes de outras Línguas. (ESDMI, 2011)

No ano em que se desenvolveu o estudo existiam 7 turmas do 3º ciclo do Ensino Básico, 15 turmas do Ensino Secundário e 11 turmas dos Cursos Profissionais, sendo uma, o 11º H, constituída por um aluno apenas, por condições especiais de frequência. No Centro de Novas Oportunidades existem, à data, 90 alunos dos Cursos EFA, distribuídos por 5 turmas. Funciona ainda uma formação modular no Estabelecimento Regional Prisional de Beja de Eletricidade Futebol. Na escola leciona-se ainda uma turma de 27 alunos de Português para Falantes de Outras Línguas. O corpo docente, no momento deste estudo, era constituído por 94 professores, maioritariamente do Quadro de Nomeação Definitiva, existindo apenas 3 com redução total da componente letiva.

Partindo do Projeto Educativo (2011-2015), a Escola definiu, como meta no Domínio de ação educativa: resultados escolares, “Aumentar as taxas de sucesso académico internos e externos” (ESDMI, 2011, p. 30). No âmbito dos Cursos Profissionais, definiu como ação de melhoria, “Desenvolver medidas no âmbito dos conselhos de turma para aumentar a taxa de conclusão” e como meta “Aumentar a taxa de conclusão dos cursos de ensino profissional para 75% (situação atual: 42,86% v. média nacional 60,08 %)” (p. 30). Estas taxas traduzem uma taxa de sucesso muito baixa, nos cursos profissionais.

No que se refere ao, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, estabeleceu-se como ação de melhoria a “Comparação dos resultados escolares internos com os externos e com os nacionais”, registando-se os seguintes resultados, tomando como referência as médias nacionais e estabelecendo as seguintes metas:

Acções de Melhoria	Metas
Comparação dos resultados escolares internos com os externos e com os nacionais.	Manter nos exames do 9º Ano uma classificação média acima da média nacional e atingir as Metas 2015 em termos de % de positivas nos exames (Português 75%; Matemática 55%).
Situação atual (% positivas versus média nacional): 9º ano: Português 79% v. 71%; Matemática 81% v. 51%; 12º ano: Português 68% v. 61%; Matemática 63% v. 66%.	Conseguir, gradualmente, um desvio médio entre as classificações internas e as dos exames nacionais não superior a 2 valores.
	Manter e aumentar nos exames do ensino secundário uma classificação média acima da média nacional e atingir as Metas 2015 em termos de % de positivas nos exames (Português 65%; Matemática 70%).

Tabela 1 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face ao sucesso (2011).

O número de repetências é mais elevado no início do 3º Ciclo, no 7º ano, e no final do Ensino Secundário, 12º ano, tendo a escola inscrito como metas 2015, os valores que abaixo se transcrevem:

Acções de Melhoria	Metas
Desenvolver medidas no âmbito dos conselhos de turma para combater a repetência.	Diminuir as taxas de repetência no âmbito das Metas 2015 (7º ano: 12%; 8º ano: 8,3%; 9º ano: 4,4%; 10º ano: 14,5%; 11º ano: 12,9%; 12º ano: 21%).
Situação atual (% de repetência versus média nacional); 7º ano: 20,8% v. 16,7%; 8º ano: 8,3% v. 11%; 9º ano: 4,4% v. 12,7%; 10º ano: 14,5% v. 13,4%; 11º ano: 20,9% v. 9,1% 12º ano: 49% v. 32,9	

Tabela 2 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face à repetência (2011).

A taxa de abandono escolar é elevada, a nível dos Cursos Profissionais, mas muito baixa a nível do ensino secundário regular:

Continuação da política de orientação e diversificação da oferta formativa com vista à criação de percursos alternativos que visem a redução do abandono escolar e a desistência dos formandos adultos.	Aumentar a taxa de sobrevivência dos Cursos Profissionais para 80% (situação atual 63%).
Situação atual (taxa desistência escolar): alunos 14 anos – 0%; alunos 15 anos 2,7%; alunos 16 anos 4,4%.	Metas 2015 (taxa de desistência escolar): alunos 14 anos – menor 1%; alunos 15 anos – menor 2%; alunos 16 anos – menor 4%.
	Reduzir a taxa de formandos desistentes nos cursos EFA em pelo menos 50%.

Tabela 3 – Perfil dos alunos da ESDMI, no PEE, face ao abandono escolar (2011).

A taxa de conclusão/transição, no ano letivo 2010/2011, foi de 80,97%. A taxa de abandono escolar foi de 0,74%, registando-se uma ligeira melhoria, na generalidade, em relação ao PEE 2011. A escola prestou 70 apoios educativos, num total de 752 alunos (BE da ESDMI, 2012, p. 1).

2.3. Caracterização da população-alvo

A população-alvo deste trabalho é constituída pelo grupo de alunos e de docentes da escola onde se desenvolveu o estudo.

2.3.1. Alunos

No 3º Ciclo do Ensino Básico, o número de turmas é menor do que no Ensino Secundário, pois até 2003 a sua tipologia era Escola Secundária. Assim, a escola tem 145 alunos no 3º Ciclo face a 390 do Ensino Secundário (2012).

3º Ciclo do Ensino Básico	Turmas	Alunos	Total
7º	A	29	57
	B	28	
8º	A	20	44
	B	24	
9º ano	A	24	44
	B	20	
total			145

Tabela 4 – Número de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico por turma.

Nos Cursos Profissionais, a escola tem 165 alunos e, ainda, 90 alunos do Ensino de Adultos.

No 10º ano do Ensino Secundário regista-se um total de 155 alunos, distribuídos por seis turmas. Nos Cursos Profissionais existem 61 alunos, no 10º ano, distribuídos por quatro turmas.

No 11º ano, Ensino Regular, estão 148 alunos inscritos, distribuídos por 5 turmas. Nos Cursos Profissionais existem 74 alunos, divididos por 2 turmas.

No Ensino Regular, 12º ano, registam-se 87 alunos, divididos por 4 turmas. Nos Cursos Profissionais, estão matriculados 30 alunos, repartidos por 2 turmas.

Ensino Secundário – Cursos Científico-humanísticos

10º						11º					12º			
A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	A	B	C	D
Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Ciências Socioeconómicas	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Ciências Socioeconómicas	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas
27	27	29	29	22	21	27	30	31	30	30	28	28	31	20

Tabela 5 – Número de alunos por turmas e Cursos.

Ensino Secundário: Cursos Profissionais

10º				11º				12º	
G	H	I	J	E	F	G	I	E	F
Técnico de Gestão	Técnico de Marketing	Técnico de Manutenção Industrial/ Mecatrónica	Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	Técnico Auxiliar de Saúde	Gestão e Programação de Equip. Informáticos	Técnico de Marketing	Técnico de Turismo	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos
15	15	16	15	15	19	18	22	16	14

Tabela 6 – Número de alunos por turma e cursos.

Nos Cursos de Educação e Formação para Adultos existem 5 turmas, perfazendo um total de 90 alunos. A frequentarem as Formações Modulares temos, no Estabelecimento Prisional de Beja, em Eletricidade.

Cursos de Educação e Formação de Adultos

Ensino Básico	Ensino Secundário			
B3 C (EP)	S17 (EP)	S18	S19	S20
27	18	17	15	13

Tabela 7 – Número de alunos por turma.

2.3.2. Docentes

A escola possui, no ano lectivo 2012-2013, 94 docentes, sendo 15 do quadro provisório. Quanto à formação académica, a maioria dos docentes possui a licenciatura, 9 Mestrados, 12 com Bacharelato e um doutorado. De entre a totalidade dos docentes, 12 lecionavam cursos de ensino para adultos. De entre estes docentes a maioria situava-se na faixa etária dos 40 a 49 anos, com 10 a 19 anos de serviço. Com 50 a 59 anos de idade existiam cerca de 30 docentes e destes, 20 tinham mais de 30 anos de serviço.

3. Aspetos metodológicos

Porque prestamos um serviço, enquanto Biblioteca Escolar, somos gestores de expectativas, cabendo-nos a projeção e planificação de ações, num horizonte temporal determinado.

A forma de garantir o sucesso de um serviço com a tipologia da Biblioteca Escolar é aliarmos à gestão a qualidade. Este tipo de abordagem é a que procuramos atingir, pois permitirá assegurar uma organização que garanta aos serviços as características que correspondem, entre outros aspetos, às expectativas dos utilizadores.

Como já se mencionou, a Biblioteca Escolar da escola onde se desenvolveu o estudo ficou desprovida de espaço de funcionamento durante o ano lectivo 2008/2009, devido a obras do projeto Parquescolar, interrompendo-se o elo de ligação existente entre aquele serviço e os seus utilizadores.

Podemos traçar o seguinte perfil da população escolar em relação ao contacto com a BE, estabelecendo como limites temporais 2007/2008 a 2009:

- Quanto ao grupo de docentes, bastante estável por ser constituído por cerca de 75% professores do Quadro de Nomeação Definitiva, este teve contacto com a BE em funcionamento, conhecendo o espaço antigo e a projeção do futuro, mantendo-se em articulação com algumas das atividades que, mesmo sob a ausência de espaço físico, foram desenvolvidas (por exemplo: Concurso Nacional de Leitura 08);
- Quanto ao grupo de alunos, os que ingressaram na escola em 2007/2008 encontravam-se no 7º e 10º anos de escolaridade, e no ano de interrupção transitaram para o 8º e 11º ano, pelo que tiveram contacto um ano letivo com a BE e estiveram dela desligados um ano e meio. Estes alunos estavam, no momento da reabertura, no 9º ano e no 12º ano respetivamente. Os alunos do 9º ano podem manter-se na escola em 2010/2011, mas os do 12º ano, na sua maioria, prosseguirão estudos, saindo da escola. Reportando-nos novamente ao ano 2007/2008, os alunos de 8º e 11º tiveram um ano de contacto com a BE em funcionamento. Durante 18 meses interromperam este contacto, estando alguns no 9º ano de escolaridade, tendo os restantes concluído o seu percurso no Secundário. Quanto aos anos terminais de 9º e 12º, os alunos do primeiro nível estavam no 12º ano e os restantes saíram da escola. Parte dos alunos que, nesse momento, se encontram no 12º ano, cerca de 40, são aqueles que maior contacto tiveram com a BE, tendo apenas sido privados desse contacto pelo período

de dezoito meses. Por outro lado, temos duas turmas do 8º ano (39 alunos) e três turmas do 11º ano (com 94 alunos), que nunca tiveram contacto com a BE.

Resumindo, tinha-se, no momento da reabertura, um universo de 133 alunos que nunca tiveram contacto com a BE e que estavam na escola há um ano e meio; um público de 183 alunos que ainda não conhecia a BE da sua escola, pois ingressaram em Setembro de 2009, e 121 alunos com um reduzido contacto com a BE. Assim, cerca de 72,3% da população estudantil não conheceu ou não conhecia a BE da escola e apenas 27,7% tiveram algum contacto com a mesma.

Nº de Alunos	Contato c/ BE	Obs.	Total
133	nenhum	Estão na escola há 18 meses	72,3 %
183	nenhum	Ingressaram 2009	
121	Contato interrompido	Estão no 9º e 12º ano	27,7%

Tabela 8 – Número de alunos e contacto com a BE.

Tendo começado a funcionar de novo em Fevereiro de 2010, a BE desenvolveu entretanto dois anos de trabalho com um público novo cujo perfil, como leitores, desconhece. Após o desenvolvimento de algumas atividades no âmbito da promoção do livro e da leitura e de uma primeira avaliação, integrada na aplicação do Modelo de Autoavaliação das BE, em 2010-2011 e em 2011-2012, importava fazer o balanço do trabalho já desenvolvido e avaliar se o mesmo foi ao encontro das expectativas dos nossos utilizadores.

É neste contexto que se insere o presente estudo, sendo o seu ponto de partida a determinação das expectativas dos alunos e professores em relação às atividades da BE no âmbito do livro e da leitura. Para tal, os objetivos que se estabeleceram para o estudo empírico foram os seguintes:

- Analisar as representações e práticas da comunidade escolar (professores e alunos) em relação à leitura;
 - 1- Identificar e analisar as expectativas dos utilizadores (professores e alunos) em relação às atividades da BE;
 - 2- Diagnosticar necessidades sentidas pelos alunos e professores para equacionar estratégias de ação na BE (Anexo I e II).

3.1. Metodologia de recolha de dados

Integrando-se o presente estudo na metodologia de estudo de caso, teremos como ponto inicial a finalidade de caracterizar e analisar a situação da escola em termos de expectativas dos utilizadores em relação às atividades de promoção do livro e da leitura a serem desenvolvidas pela BE. Pretende-se, desta forma, recolher elementos relevantes que permitam depois intervir sobre os problemas, racionalizar e otimizar a utilização de recursos e intervir nas causas dos problemas (Faria, 2009).

Para tal, houve a necessidade de recolher informação sobre as expectativas da comunidade educativa (professores e alunos), através de inquéritos por questionário, para se traçar o seu perfil em relação às atividades que a BE deve desenvolver para promoção do livro e da leitura.

Foi adotado este instrumento porque neste estudo não se colocam questões relacionadas com comportamentos observáveis nos indivíduos no presente, mas antes impressões, opiniões dos mesmos sobre uma ação futura, dados suscetíveis de serem registados através de inquéritos por questionário, que, em associação com técnicas de análise de informação quantitativa, permitem medir atitudes, conhecimentos e opiniões. Este é o instrumento de recolha mais adequado ao estudo de um universo mais lato.

Para além deste instrumento, realizou-se igualmente análise documental incidindo sobre os resultados obtidos com o processo de autoavaliação da BE.

3.1.1. O Inquérito

O inquérito, segundo Carmo e Ferreira, possui, pela sua natureza quantitativa e a sua capacidade de “objetivar” informação, o estatuto máximo de excelência e autoridade científica (1998). O inquérito permite a quantificação de um elevado número de dados e cruzar de relações entre os mesmos, para além disso reúne uma amostra representativa da população, possibilitando a generalização dos dados.

É constituído por questões de tipo misto, isto é: questões fechadas com uma escala de tipo Likert, pois esperamos que os indivíduos definam a posição face a várias dimensões da leitura e às suas expectativas em relação à BE; mas também semiabertas, de forma a podermos recolher sugestões de atividades para a promoção do livro e da leitura pela BE que não estejam contempladas nas questões anteriores. Corremos,

porém, o perigo de o inquirido dar as respostas de forma pouco consistente. Daí a necessidade de uma questão semiaberta onde se solicite a opinião, para forçar alguma leitura e resposta mais refletida (cf. Matriz nos Anexos I e II).

Sendo o inquérito uma técnica investigativa quantitativa e o universo da população-alvo do estudo demasiado lato, foi necessário determinar a parcela da população-alvo (n) – amostra – que será objeto de estudo e nos permitirá a generalização dos dados ao universo (N) – análise extensiva. Este procedimento permite a otimização da gestão do tempo e alguma segurança na generalização das características e conclusões. Assim, tomando o número total da população-alvo, subdividida em docentes, alunos do ensino regular, e ensino para adultos, constituímos uma amostragem estratificada, sendo distinguidos os grupos que se aproximam pelas suas características quanto tipo de relação funcional com a escola e tempo de permanência/frequência na escola, para um conhecimento mais aprofundado e real da situação em relação à questão de partida.

Sendo o grupo de docentes constituído por 94 indivíduos, foram selecionados 19, constituindo-se uma amostragem de 20%, procurando-se manter a relação proporcional entre o número total de docentes por grupo disciplinar e a sua representação na amostragem (isto é, se, por exemplo, o Grupo de Língua Portuguesa é constituído por 24 docentes na amostragem será assegurada a representatividade de 20%, isto é, 5,8 (6) indivíduos), para que os dados obtidos sejam mais objetivos e neutros, dando-nos o perfil global dos docentes da escola. Por outro lado, num universo de 720 alunos de ensino regular e 63 alunos nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, perfazendo um total de 783, foram realizados 144 inquéritos ao primeiro grupo e 13 ao último. Por sua vez, os questionários do ensino regular foram distribuídos equitativamente pelos seis anos de escolaridade (7º ano ao 12º ano). No que se refere ao grupo de alunos do Estabelecimento Prisional Regional de Beja, não considerámos nesta amostragem, por não ter a BE uma ação continuada e regular no mesmo.

A distribuição do questionário foi individual e a realização imediata, no espaço da BE, o que quer dizer que foi de “administração direta”. Esta metodologia de aplicação permite a explicitação por parte do investigador dos objetivos da mesma e esclarecimentos sobre a formulação de alguma questão.

A realização do inquérito ocupou entre 25 a 30 minutos e teve lugar durante o mês de dezembro de 2012, de modo a permitir a sua recolha após a estabilização do

número de alunos, pelas transferências de turma, de escola ou anulações de matrícula, pois os números iniciais de aluno por turma tendem sempre a sofrer decréscimos.

3.1.2. A análise documental

Foram analisados os inquéritos aos alunos, agrupados por anos de escolaridade, ciclos e cursos. Os inquéritos aos docentes foram agrupados por departamento e grupo disciplinar. Seguidamente, construiu-se uma folha de recolha dos dados de acordo com os objetivos explícitos na matriz dos inquéritos (Anexo I e II). O grupo de questões numeradas com 1 serviu para a caracterização dos grupos inquiridos; a partir do grupo de questões número 2.1. definiu-se a conceção de leitura dos inquiridos e na questão 2.2. analisou-se a frequência de leitura, para assim se poder avaliar se o inquirido frequenta ou não a BE, e se o inquirido é leitor ou não leitor. Com a questão 2.3., ficámos a conhecer as preferências de leitura dos inquiridos e na questão 2.4., a influência dos outros na escolha de um livro. Passando à questão 3, nos inquéritos aos alunos, relacionou-se os hábitos de leitura em família, para se confrontar com as teorias de formação de leitores abordadas no enquadramento conceptual. Na questão 3, nos inquéritos aos docentes, procurou-se conhecer a conceção que estes têm da influência dos hábitos de leitura em família na formação de alunos leitores, para de igual modo podermos confrontar estes resultados com algumas das questões abordadas no enquadramento conceptual deste trabalho. A partir da análise das questões 4 e 5, analisou-se quais as atividades de leitura escolhidas pelos inquiridos como as que consideram mais interessantes quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de Biblioteca, pois as expectativas determinam o juízo de valor e o gosto ou preferência em situação de escolha.

Serviu, ainda, como documento de análise o relatório de Autoavaliação da BE, sobre o domínio B – Leitura e Literacia –, assim como os seus questionários, aplicados em 2010-2011. Este documento, serviu de ponto de partida para o desenho dos perfis dos utilizadores da BE, quanto aos hábitos de leitura, hábitos de frequência da BE, preferências de leitura e atividades que esperam ver desenvolvidas pela BE neste âmbito.

4. Apresentação e análise dos dados

O objetivo central da análise dos dados é dar resposta à questão de partida e aos objetivos formulados. Permite ainda organizar, estruturar e atribuir significados aos dados recolhidos ao longo da investigação.

Entre a análise qualitativa, de conteúdo, e quantitativa, estatística, a análise mais recorrente, no presente estudo, será a estatística. No entanto, decorrente do tratamento estatístico, para que possamos responder aos objetivos (e confirmar/infirmar as hipóteses), a análise dos dados deve ser feita através das dimensões do conceito, logo recorrendo a uma análise qualitativa. Uma vez que a recolha de dados foi feita através de inquérito por questionário, a análise será quantitativa e qualitativa. Assim, na linha de Quivy e Campenhoudt, a análise estatística será descritiva, permitindo evidenciar as características encontradas, através do relacionamento entre as variáveis.

Começou-se por agregar os dados e variáveis de modo a constituírem-se categorias. Por exemplo: sexo, ano de escolaridade, habilitações do pai, habilitações da mãe e zona de residência, foram agrupados na categoria “caracterização do aluno” (Anexo I e II). Seguidamente, recorreu-se à Estatística Descritiva e ao registo em tabelas, com posterior agrupamento em gráficos, de acordo com cada categoria ou variável. A cada questão foi atribuído um número, correspondente ao número da questão do questionário fonte de dados, organizando-se a recolha em folhas e tabelas *Microsoft Office Excel*. A cada folha correspondeu um grupo de amostragem: alunos, Ensino Básico; alunos, Ensino Secundário e Docentes. Nas folhas dos alunos foram registados os dados em diferentes tabelas de acordo com os diferentes anos de escolaridade, distinguindo-se, no Ensino Secundário, os cursos Científico-humanísticos dos Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação de Adultos. No final do processo de registo dos dados, fez uma tabela síntese dos resultados dos dados recolhidos de todos os alunos e outra de todos os docentes. Os gráficos foram construídos para cada variável e a partir do valor percentual, calculado a partir da representatividade da resposta na totalidade do grupo amostra, por exemplo: em 12 indivíduos inquiridos no 7º ano, 5 são do sexo feminino, logo $5 \times 100 / 12 = 41,7\%$.

A análise de conteúdo foi aplicada aos dados qualitativos, seguindo-se a teoria de Bardin (1991). Na *pré-análise*, organiza-se o *corpus*, operacionalizado através dos instrumentos de recolha ajustados às hipóteses e ideias iniciais e serão alvo dos

procedimentos analíticos. Na fase da *leitura flutuante*, o investigador deixa-se impregnar pelas “impressões e orientações” (Bardin, 1991, p. 122), ao conhecer profundamente o texto, através da análise aturada dos diferentes documentos de recolha. Foi neste momento da análise que se começou a identificar relações, unidades significantes e relevantes, passando-se a decompor o todo em partes e definir-se as categorias a usar na análise de conteúdo.

Da leitura dos dados, vai-se desenhando a identificação de ideias-chave, frases, comportamentos, opiniões, expectativas que ciclicamente se repetem, destacando resultados e ocorrências mais relevantes. Segundo Bardin esta é a fase da *exploração do material*. Bogdan e Blikem defendem que a representação dos dados em palavras, frases, ideias-chave corresponde à *codificação de categorias*. Esta codificação pode ser feita numa fase anterior ou posterior, ou então nas duas fases. Para Bardin (1991) este processo de codificação é essencial para uma descrição exata das características relevantes do conteúdo. Dos dados recolhidos, vão nascendo unidades, por agregação de características, e estas vão constituir as categorias. Às categorias são atribuídos códigos, para permitirem a indexação das unidades de dados à respetiva categoria onde se integram.

“Produzir inferências válidas” (Bardin, 1991) é o objetivo primordial de qualquer trabalho de investigação, por isso o momento do tratamento *dos resultados, a inferência e a interpretação* é um dos momentos mais importantes de todo o processo investigativo. É através da *interpretação* que se chega às conclusões, através da construção de sentidos, das explicações e inferências. Com a interpretação explicita-se os resultados dos dados, tornando-os claros e mostrando os seus sentidos. Através da interpretação dos resultados da análise chega-se à resposta para a questão de partida, assim como à resposta de todas as hipóteses colocadas ao longo da investigação. Esta *interpretação* deve ser feita sob a égide da literatura abordada no enquadramento teórico da investigação, que deve ter sido o mais abrangente e atualizada possível. O enquadramento teórico é aqui chamado para uma compreensão dos dados cientificamente válida.

Estes foram os processos aqui seguidos, tendo-se começado pelo registo dos dados em tabelas, a criação de códigos por cada categoria ou unidade de sentidos, para se partir para o cálculo percentual de cada dado por categoria, para o reconhecimento da representatividade de cada dado face ao universo total. Por fim, construíram-se gráficos para cada categoria e a partir do valor percentual, registando-se sempre uma coluna do

valor total para cada categoria/questão. Comparando a representação do total com os valores parcelares de cada grupo de amostra, chegou-se à inferência do conteúdo de cada dado.

4.1. Análise documental – A Leitura e literacia no Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar

Neste ponto vamos-nos debruçar sobre os dados da Autoavaliação da BE no domínio B do Modelo de Avaliação das Bibliotecas Escolares, a Leitura e Literacia, cujos resultados podem contribuir para o nosso estudo. Este domínio foi avaliado no ano imediatamente anterior ao presente estudo.

De acordo com os questionários realizados aos alunos e docentes, em 2010-2011, no âmbito da avaliação do domínio *B. Leitura e literacia*, do *Modelo de Autoavaliação da Biblioteca Escolar* (doravante MABE), iremos traçar o perfil dos nossos alunos e dos docentes face à leitura e literacia. Teremos ainda em conta o impacto da Biblioteca Escolar (doravante BE) nos resultados dos alunos neste âmbito.

No primeiro momento de avaliação do domínio *B. Leitura e Literacia* do MABE, haviam decorrido 9 meses de funcionamento da BE, após a reabertura do espaço e o interregno de funcionamento de 18 meses e pelos questionários realizados aos alunos (QA2, nº14), as atividades realizadas pela BE eram pouco divulgadas e escapavam ao conhecimento da maioria dos alunos.

Metade dos Encarregados de Educação inquiridos revelam que não conhecem a BE – 50,4% (QEE1, nº 1) – e que nunca a frequentam – 78,5% (QEE, nº3) –, mas 66,1% declara-se disponível para o fazer se solicitados. Na última avaliação, referente já ao domínio C., Projetos, parcerias e atividades livres e de abertura à comunidade, 62% dos Encarregados de Educação revelam que conhecem a BE e a maioria dos EE (95,7%) considera que as atividades realizadas pela BE contribuem para estimular o interesse do seu educando pela leitura, considerando (91,3%) ainda que a BE é muito importante (39,1%) ou importante (52,2 %) para a aprendizagem e formação global do seu educando.

No que se refere aos hábitos de leitura dos alunos, aferidos pelos questionários aos próprios e os respetivos Encarregados de Educação (QA2, nº 5 e QEE1, nº 2), a maioria dos alunos, 75,8%, lê mas não requisita livros na BE e 85,5% afirma que as requisições que faz são realizadas no período de aulas. Nos questionários dos

Encarregados de Educação encontramos a possível razão para o baixo índice de requisições domiciliárias, a leitura em casa é feita apenas de forma ocasional. No Ensino Básico, ficámos a saber que os alunos são acompanhados nas suas leituras pela maioria dos seus pais, apoiando-os ou sugerindo-lhes leituras, de forma frequente ou ocasional (49,1% – Fase 1; 41,5 % – Fase 3).

No entanto, no que se refere às atividades dinamizadas pela BE no âmbito da leitura, a participação é elevada – média 13 alunos dia –, tendo os alunos avaliado muito positivamente as mesmas quanto ao seu interesse e motivação (GO3 e GO4 = 100%). As atividades desenvolvidas foram variadas: desde um projeto de leitura, a um clube de leitura Web 2.0, o *Entreler*, à escuta de contos tradicionais, a um *workshop* de leitura de B.D., ao encontro com uma escritora.

Os docentes e Encarregados de Educação avaliam positivamente o trabalho da BE (QD2, nº2, 4, 5, 7 e 12, QEE1, nº 7), tendo-o 89,5% classificado como Muito bom/ Bom = 89,5%. Os alunos e docentes avaliam igualmente muito positivamente a adequação da coleção às necessidades dos alunos, fato algo preocupante, pois revela o desconhecimento da mesma, pois esta pela avaliação efetuada e baixo índice de investimento na sua renovação está desatualizada e envelhecida.

Os alunos e docentes afirmam que um dos pontos positivos do serviço da equipa da BE é o apoio no encontro de livros interessantes, o que se traduz num incentivo para o aumento do gosto pela leitura. Pela taxa média de utilização informal, cerca de 9 indivíduos utilizam a BE para leitura. Por seu lado, a taxa média de requisição para leitura domiciliária traduz-se em 0,5 documentos por pessoa. No último ano de avaliação, 2011 - 2012, a leitura das publicações periódicas (empréstimos em contexto de BE 34624) continua a ser muito elevada e, esporadicamente, os livros são utilizados para leitura recreativa e para informação e estudo, tendo, no entanto, a taxa de requisição domiciliária aumentado significativamente para 5,7 documentos por aluno.

Através da avaliação do subdomínio B.3, Impacto do trabalho da BE nas atitudes e competências dos alunos, conclui-se, pelos inquéritos a pais, docentes e alunos que “a BE é importante para o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos, mas o seu raio de ação é ainda reduzido, não tendo como parceiros os Pais e E.E., nem os docentes” (BE da ESDMI, 2012).

Por outro lado, foi possível traçar o perfil dos alunos quanto às competências leitoras: “o nível de proficiência dos alunos no âmbito das competências leitoras é ainda médio, sendo fraco na realização de inferências (fraco: 50,7%) e da associação a outras

leituras (fraco 65,7%)”. Os alunos usam com elevada frequência as publicações periódicas e a BE para lerem de forma recreativa e usam o livro para se informarem ou realizarem trabalhos escolares e, apesar de um nível de proficiências médio, manifestam progressos nas competências de leitura, lendo por gosto e com maior eficiência textos de tipologia variada e em diferentes suportes. Em 2011-2012, o nível de desempenho dos alunos continuou a melhorar, revelando significativos progressos no âmbito da leitura e literacia: 80 % ou mais sofreu uma melhoria no nível de desempenho de 3 (bom) para 4 – muito bom – (GO3 e GO5). Os alunos continuam a ler mais e com maior profundidade (empréstimos duplicaram de ano para ano), sobretudo nos anos iniciais de ciclo (7º e 10º), revelando uma melhoria significativa no nível de desempenho no âmbito da leitura e motivação para a leitura (80%): GO3 e registo de empréstimos.

Os docentes não integravam a BE na programação das suas atividades letivas (QD2, nº 1) – 52,6% – e apenas 29% do total dos docentes da escola participaram ou articularam a sua atividade letiva com a BE, no âmbito da leitura e literacias. No ano letivo 2011-2012, este envolvimento passou a 50% das turmas e 40 % dos docentes.

O trabalho da BE no domínio da Leitura e literacia sofreu uma significativa melhoria, desde 2010-2011, para 2011-2012, tendo passado do nível de desempenho 3 (Bom), para o nível 4 (Muito Bom).

A leitura e literacia já constituem uma meta no PEE da escola: “Aumentar o trabalho colaborativo entre docentes e a BE, no âmbito de atividades de apoio ao desenvolvimento curricular e promoção da leitura até 80 %. Este trabalho deverá ter impacto na elevação de competências leitoras e de informação, valores e atitudes, indispensáveis à formação da cidadania e à aprendizagem ao longo da vida em 80% ou mais dos alunos”.

4.2. Dados obtidos no inquérito

4.2.1. Caracterização do grupo

A maioria dos alunos inquiridos do Ensino Básico pertence ao sexo masculino, sobretudo no 8º ano de escolaridade, facto que espelha o peso deste sexo na formação da turma. A tendência inverte-se nas turmas do Ensino Secundário, onde o número de indivíduos do sexo feminino é superior ao do sexo masculino, nas turmas onde os dados

foram recolhidos. A Turma E/F do 10º ano do Ensino Secundário, do Curso Socioeconómico, o número de inquiridos do sexo masculino é superior ao feminino, porém a amostra corresponde diretamente à proporcionalidade dos géneros nesta turma.

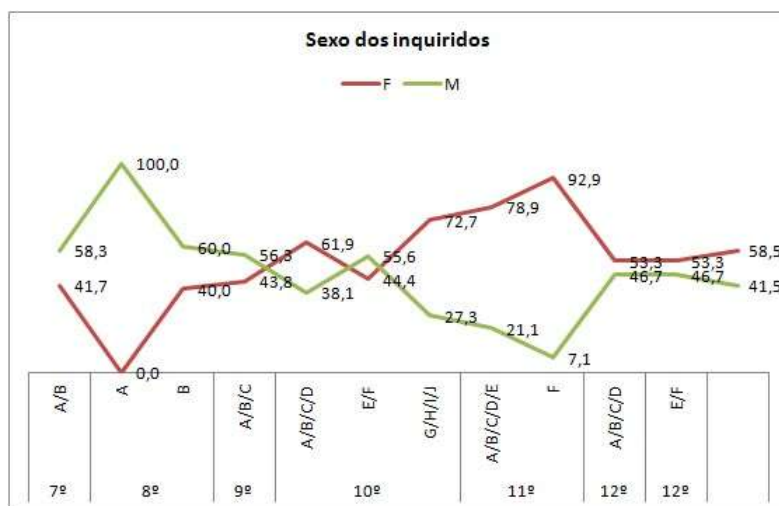


Gráfico 1 – Inquiridos por sexo.

No que se refere à formação académica dos pais dos alunos do Ensino Básico, as mães possuem uma formação académica mais elevada – 44,7% com Ensino Superior – do que os pais, onde, apenas 36,8% possuem formação de nível superior. Sobressai do quadro de habilitações o facto de a formação académica dos alunos dos pais do 7º ano ser significativamente mais elevada – 66,6% –, indo progressivamente decrescendo até ao 9º ano – 12,5% –, aumentando a percentagem dos pais com formação de nível básico – 56,25%. Semelhante é a situação em relação às mães, onde o nível de formação mais elevado se encontra nos alunos do 7º ano – 75% –, com acentuada diminuição no 9º ano – 18,75%. Acompanha esta evolução, na ordem inversa, através de um acentuado aumento o nível de formação básico: no 7º ano, temos 3% das mães com formação de nível básico e, no 9º ano, temos 43,7%.

Podemos, assim, concluir que quanto mais novos são os alunos, mais elevada é a formação académica dos seus pais, sendo esta elevação de formação mais acentuada no sexo feminino, nas mães. Verificamos, por outro lado, que a percentagem de pais de alunos do Ensino Secundário com formação superior é muito baixa e que a maioria dos pais apenas possui apenas o Ensino Básico. A tendência é semelhante à acima verificada nas habilitações dos pais dos alunos do Ensino Básico: quanto mais baixa é a faixa etária dos filhos, mais elevado é o nível de formação dos pais. Sobressai ainda que a formação académica dos pais dos alunos dos Cursos Profissionais é claramente menos

elevada do que a dos alunos dos cursos de formação científico-humanística. Note-se que 63,6% dos pais da turma 10º G, H e I/J tem como habilitação académica o Ensino Básico, tal como a turma 11º F, 50%, e a 12º E/F, 53,3%. Nestas turmas correlativamente, a percentagem de pais com formação académica de nível superior é muito baixa, 9,1%, 14,3% e 6,7%, respetivamente (Anexo V, gráfico1).

As mães dos alunos do Ensino Secundário, tal como verificámos no Ensino Básico, possuem um nível de formação académico mais elevado do que os pais e, da mesma forma, se regista aqui o contraste acima verificado entre as habilitações académicas dos pais dos alunos dos cursos Científico-humanísticos e dos Cursos Profissionais. Também nestas turmas, 10º E/F, 11º E, o nível de formação das mães é inferior, embora na turma 12º E a formação se situe no Ensino Secundário e não no Ensino Básico (Anexo V, gráfico2).

Os alunos do Ensino Básico são maioritariamente provenientes da cidade, tal como os do Ensino Secundário, à exceção das turmas 10º e 12º E/F, dos Cursos Profissionais. Verifica-se que existe uma relação entre o nível de formação académica dos pais e mães e o local de residência dos alunos: os pais dos alunos de proveniência rural têm uma formação académica mais baixa do que os pais dos alunos que moram na cidade. Por outro lado, a tendência nacional de oposição entre os géneros e o nível de formação académica, também aqui se verifica: o número de indivíduos do sexo feminino com formação académica superior é mais elevado do que o número de indivíduos do sexo masculino com a mesma formação (Anexo V, gráfico 3).

4.3. Conceções e preferências de leituras

Tendo sido utilizada a escala 1 a 4, correspondendo 1 a *nunca*, 2 a *algumas vezes*, 3 a *muitas vezes* e 4 a *sempre*, era pedido aos inquiridos que definissem o que representa a leitura para cada um. Do quadro abaixo, claramente, ficamos a saber que a leitura nem sempre é fonte de prazer, mas para os alunos do 8º ano e do 10º A, B, C E D e 11º A/B/C/E (Cursos Científico-humanísticos e Socioeconómicos), a leitura é *muitas vezes* uma atividade geradora de prazer para 41,7%, 52,4% e 42,1% respetivamente.

Detendo-nos nos valores totais, percebemos claramente que a leitura é *algumas vezes* – 43% – fonte de prazer, é *muitas vezes* para 27,5%, *nunca* é fonte de prazer para 17,6%, e é *sempre* um prazer para 11,3%. Analisando o desenho das linhas do gráfico,

percebemos que os alunos no 8º ano avaliam a leitura muito positivamente, pois é *sempre* ou *muitas vezes* uma atividade de prazer. Depois, esta linha do valor 4, *sempre*, sofre uma descida acentuada no 9º ano, e uma ligeira subida até ao 12º ano, terminando com uma percentagem de 13,3%. Por seu lado, os alunos que classificam como negativa a experiência da leitura, linha vermelha, valor 1, começa nos 8,3% no 7º ano, disparando para 60% no 8º A, descendo para 20% no 8º B, subindo, para 68,8% no 9º ano, para registar valores nulos no 10º ano e pouco significativos nos anos subsequentes. Podemos, pois, concluir que existe um afastamento da leitura por prazer entre os 14 e 16/17 anos e que a partir dos 16/17 há o retomar da atividade como prazer.

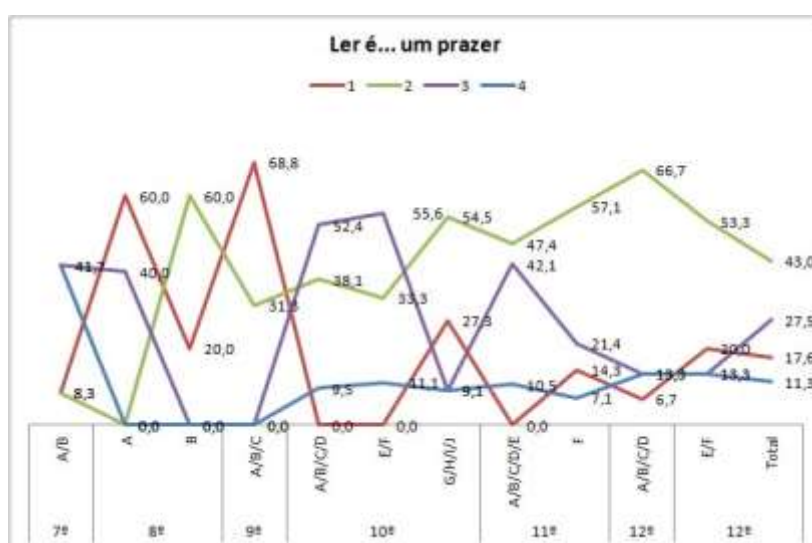


Gráfico 2 – Conceção de leitura: leitura, um prazer.

Confrontando o quadro 4, *Ler é...um prazer*, com o quadro 5, *Ler é uma obrigação*, podemos aferir da validade da conceção da leitura como prazer. Os alunos afirmam que ler é *algumas vezes* uma obrigação, sobretudo no 8º ano B, no 10º E/F, no 11º A, B, C E D e 12º A, B, C E D. Poucos são os que definem *sempre* a leitura como uma obrigação, 4,9%: apenas o 9º ano e o 12º E/F, com valores de 20%, afirmam que ler é *sempre* uma obrigação. Estes valores coincidem com a visão negativa que estes alunos têm da leitura, uma vez que também afirmaram que a leitura não é para eles uma atividade de prazer. Assim, a maioria dos alunos afirma que leem por obrigação – 47,2% –, enquanto 23,2% diz que *nunca* leem por obrigação. Por outro lado, 17,6% afirma que lê *muitas vezes* por obrigação e 4,9% só lê por obrigação.

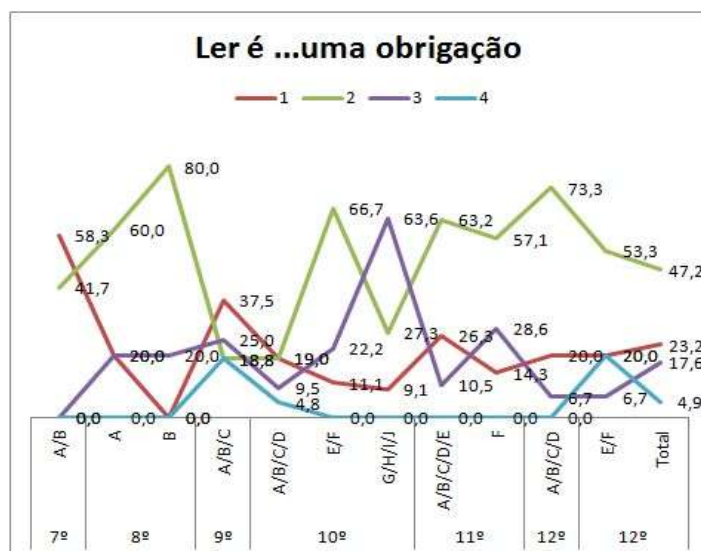


Gráfico 3 – Conceção de leitura: leitura, uma obrigação.

A maioria dos alunos avalia a leitura como uma tarefa *algumas vezes* aborrecida – 57%. Mais uma vez, no 9º ano, a leitura assume uma conceção negativa e 56,3% dos alunos avalia a leitura como sendo *sempre* uma atividade aborrecida. Nas restantes turmas, os níveis do valor 2, *algumas vezes*, situam-se entre os 46,7% e os 100%. Por outro lado, poucos são aqueles que avaliam a leitura como uma atividade *sempre* aborrecida, apenas 13,4% no total, e as percentagens do valor 4, *sempre*, oscilam entre 41,7% e 0%, no 8º A e B. A percentagem de alunos que avaliam a leitura como aborrecida é no entanto algo significativa, sobretudo no 7º ano, no 10º ano – 33,3% –, descendo no 11º ano para 15,18%, aumentando novamente no 12º ano para 33,3%.

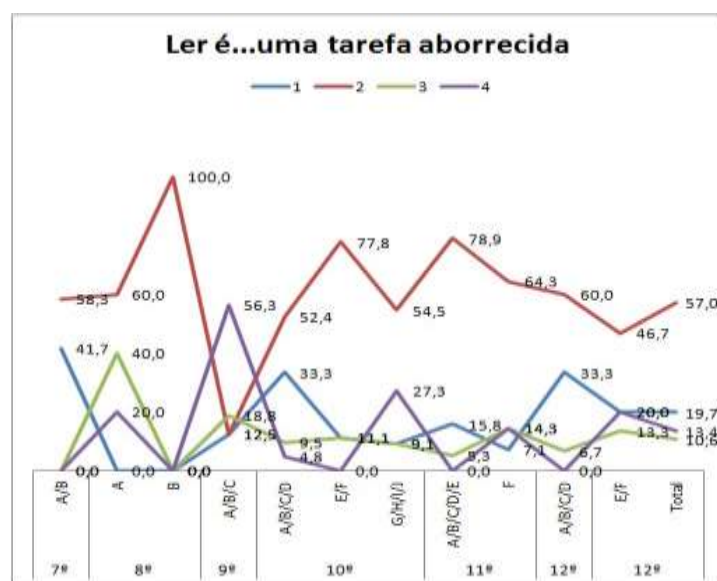


Gráfico 4 – Conceção de leitura: leitura como tarefa aborrecida.

Para aferirmos se a leitura é, na conceção dos alunos, uma atividade escolarizada, perguntámos se a leitura é uma forma de aprender. Da leitura do gráfico abaixo, concluímos que os alunos consideram que a leitura é uma forma de aprendizagem. Apenas 14,3 % declaram que esta atividade *nunca* se assume como uma forma de aprendizagem, e mais uma vez verificamos que no 9º ano 56,3 % assim o considera. Daqui podemos aferir que existe uma subvalorização da leitura neste ano de escolaridade.

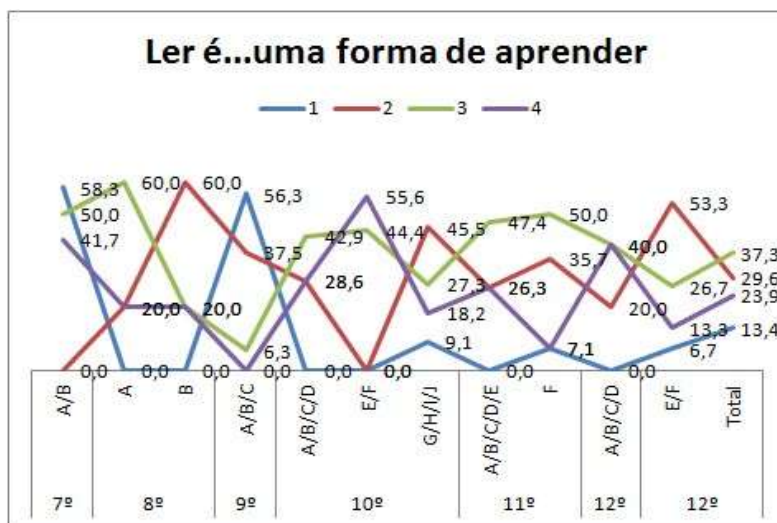


Gráfico 5 – Conceção de leitura: leitura, uma aprendizagem.

4.4. Preferências e motivação para a leitura

Para se estudar as preferências de leitura dos alunos utilizou a seguinte escala: *não*, opção 1; *pouco*, opção 2; *bastante*, opção 3 e *muito*, opção 4.

No que se refere a preferências de leitura, a maioria dos alunos não tem como escolha preferencial os jornais generalistas, apenas 4,2% os escolhe para leitura e 17,6% os prefere *bastante*. Os alunos mais velhos são os que escolhem preferencialmente como leitura este tipo de documento, e os mais novos, do 7º ao 9º ano, afirmam *não* ser este o tipo de leitura que preferem (Anexo VI, gráfico 1).

A leitura de jornais desportivos recolhe mais preferências nos alunos mais novos, do 7º, 8º B e 9º ano, e também no 10º ano E/F, fato que deve ser cruzado com o género dos alunos inquiridos: é nestas turmas onde o número de inquiridos do sexo masculino é superior aos dos inquiridos do sexo feminino. Fica, no entanto, evidente que este tipo de documento também não é a leitura preferencial dos alunos do Ensino

Básico e Secundário, apesar, de na globalidade, recolher quase o dobro da percentagem dos jornais generalistas, 10,6% – *muito* (Anexo VI, gráfico 2).

A leitura de revistas de música é *muito* preferida pelos alunos das faixas etárias mais elevadas, do 10º ao 12º ano: 57,1% a 73,3%. Em segundo lugar, na leitura global, surge o valor 2, com 31%, logo os alunos gostam *pouco* da leitura de revistas de música (Anexo VI, gráfico 3).

Questionados sobre a leitura de revistas de informática, os alunos mais novos, de forma semelhante às preferências patentes no gráfico 10, escolhem este tipo de documento – 33% a 60% –, mas na globalidade, este tipo de documento não é escolhido preferencialmente pelos alunos – 33,8%, *não*, e 39,4%, *pouco* (Anexo VI, gráfico 4).

As revistas de atualidades recolhem maior preferência e apenas os mais novos, 7º e 8º ano, escolhem como preferencial, *bastante*, classificando com a opção 3 da escala, mas em segundo lugar escolhem o valor 4, *muito*, afirmando que a leitura deste tipo de revistas é *pouco* escolhida, 33,3% e 40%. As revistas de atualidades são *bastante* lidas pelos alunos, no geral – 45,8% – e *muito* preferidas por 23,2% (Anexo VI, gráfico 5).

Passando das publicações periódicas aos livros, os livros científicos não estão entre as preferências de leitura dos alunos inquiridos, sobretudo entre os alunos do Ensino Básico, apesar desta tendência se manter ao longo do gráfico: a opção 2, *pouco*, é a mais escolhida nesta questão, seguida da 1, *não* – 26,1% (Anexo VI, gráfico 6).

Dentro da narrativa não ficcional, o género biográfico não acolhe as preferências dos leitores do 3º Ciclo do Ensino Básico, nem do Ensino Secundário. Os alunos *não* gostam deste tipo de documento, ou escolhem apenas *algumas vezes*: 38,7%. No entanto, 46,5% gostam bastante deste tipo de leitura. A não preferência por este tipo de leitura sobressai nos níveis etários mais novos, onde os valores percentuais do valor 1, *não*, oscilam entre os 100% e os 37,5% (Anexo VI, gráfico 7).

A literatura de viagens acolhe a *bastante* – 53,3% – preferência dos alunos do 12º ano e, do 8º ano até ao 11º, a percentagem de alunos que afirma que *pouco* escolhe a narrativa de viagens como leitura preferencial vai aumentando de 20 % até 72,7%. Contudo, os alunos mais jovens, do 7º ano, não preferem este tipo de texto, tal como 80% a 60% dos alunos de 8º ano (Anexo VI, gráfico 8).

No que se refere à leitura de romances históricos, 34,5% dos inquiridos declara que *pouco* escolhe este tipo de documento para leitura. Por sua vez, 27,5% *não* escolhe este tipo de leitura, sobretudo nos níveis de escolaridade mais baixos, do 7º ao 10º ano.

No entanto, é também nestes anos onde um maior número de inquiridos escolhe preferencialmente o romance histórico para leitura: no 8º ano, 20%, no 10º A, B, C E D, 28,6% e, no 10º E/F, 33,3%.

Do 10º ao 12º ano, os alunos preferem *bastante* como leitura os romances históricos, sobretudo no 11º, onde se registam os valores 44,1 % e 71,4% na escolha da opção 3 da escala (Anexo VI, gráfico 9).

A ficção científica não é a leitura preferida da maioria dos inquiridos, no entanto, no 10º ano, 38,1 %, 55,6% e 33,3 % e, no 12º A, B, C e D, 40 % prefere *bastante* – valor 3 – este tipo de leitura. Mais uma vez, é nos níveis de escolaridade mais baixos, 7º, 8º e 9º anos, que se registam os valores mais elevados do valor 1 da escala – 41,7%, 40% e 62,5% respectivamente –, correspondente à opção *não*, e, simultaneamente, no 7º ano regista-se a percentagem mais elevada de alunos que preferem este tipo de leitura, pois 25 % responde que prefere *muito* a ficção científica (Anexo VI, gráfico 10).

Ao contrário das tipologias de textos anteriores, as histórias de terror são *bastante* escolhidas pelos alunos mais novos – 7º ano, 25%, 8º ano, 60%, 9º ano, 25%. É, ainda, a leitura preferida dos alunos de 7º ano, pois 41,7% afirma que gosta *muito* deste tipo de texto. Saliente-se que um elevado número de inquiridos *pouco* prefere – 30,3% – histórias de terror e *bastante* – 30,3%, apesar de se registar, desde o 7º ano, até ao 12º ano uma descida nos valores percentuais nesta última opção: quanto mais crescem os alunos, menor é o número que escolhe preferencialmente esta leitura (Anexo VI, gráfico 11).

Situação semelhante às histórias de terror, observamos na escolha dos policiais para leitura. A maioria dos alunos gosta *pouco* deste tipo de texto – 32,4% – e é *bastante* preferido por 30,3% dos inquiridos. No entanto, sobressai que os alunos do 7º ano escolhem preferencialmente este tipo de leitura – 33,3%, prefere *muito* – e os valores percentuais do valor 4 da escala descem para 6% a 18%, voltando a registar-se um pico no 12º ano: 21,4%. Estes valores são seguidos pela opção 3, *bastante*, nos 8º e 12ºanos: 60 % e 53,3% respectivamente (Anexo VI, gráfico 12).

A leitura de aventuras é claramente a preferida dos inquiridos, que a escolhem *bastante* como primeira escolha; 50,7%. Observa-se que a opção 4, *muito*, regista valores mais elevados no 7º ano – 33,3%. Do quadro abaixo, subtrai-se que a opção *não*, valor 1 da escala, passa a estar no terceiro lugar, depois do valor 3 – *bastante* –

com 50,7% –, do valor 2 – *pouco* – com 19%. A opção 1 – *não* –, é seguida de perto pela opção 4 – *muito*: 16,2% e 14,1 % respectivamente (Anexo VI, gráfico 13).

A poesia é uma tipologia textual que acolhe a preferência de apenas 7,0 % dos inquiridos. No 8º ano, somando a opção 3 – *bastante* – e 4 – *muito* –, a poesia é escolhida para leitura por 80% dos alunos. No 10º E/F, Curso Socioeconómico, 22,2 % declaram que gostam *muito* de poesia para leitura. Nas turmas do 12º ano A, B, C E D, 14,3% prefere *muito*, para leitura, a poesia, e 28,6% gosta *bastante*. Na globalidade, 38% afirma que a poesia é *pouco* preferida (Anexo VI, gráfico 14).

A leitura de textos de teatro recolhe ainda menos leitores do que a poesia: apenas 4,9 % gosta *muito*, 16,95% gosta *bastante*, 38 % *não* prefere e 40,1% *pouco*. Mais uma vez, é no 8º ano que se registam os valores mais elevados na escolha deste tipo de leitura, pois 20% gosta *muito*, em simultâneo com 40 % que gosta *bastante* – opção 3. O mesmo acontece com os 12º A, B, C e D, turmas da área dos cursos científico-científico-humanísticos, onde 28,6 % declaram que prefere *bastante* como leitura o teatro (Anexo VI, gráfico 15).

No que se refere à Banda Desenhada (B.D.), são os alunos mais novos, do 7º ano, que escolhem como leitura preferencial esta tipologia: 50 % gosta *muito* e 33,3 % *bastante*. No entanto, ressaltam novamente os valores do 8º ano, 100% da turma B declara que lê *bastante* B.D. e tal como 60% na turma A. Nesta turma, 40 % gosta *muito*. A B.D. é igualmente preferida pela turma 10º E/F, onde 55,6% gosta *bastante* de B.D. e 22,2 % gosta *muito*. Na globalidade, sobressai, no entanto, que, com valores muito próximos, a B.D. é das leituras mais preferidas dos alunos, pois o valor 1 – *não* – surge em terceiro lugar, com 23,9 %. A opção *bastante* é escolhida por 31%, *pouco*, por 30,3% e *muito*, por 15,5% (Anexo VI, gráfico 16).

4.5. Frequência de leitura e motivação

Estando devidamente documentado pelos estudos de Lages, Sim-Sim e Freitas e Santos, acima referidos, que os hábitos de leitura se adquirem desde a infância, através da observação desses mesmos hábitos em casa e que existe uma correlação entre leitores mais competentes e o nível de formação académica dos seus pais, resta-nos, pois, verificar se estas premissas são verdadeiras nos nossos alunos.

Nos 7º e 8º anos, 33,3 % e 20 % dos inquiridos respondem que, em casa, leem livros com frequência – valor 4, *diariamente* e 3, *1/2 vezes por semana*. No entanto, no 8º, 11º F e 12º E/F ano, 60% a 57,1 % *muito raramente* leem livros em casa. No 10º A, B, C e D, 11º A, B, C, D e E e 12º A, B, C e D, a maioria dos inquiridos aponta a opção 2 – *1/2 vezes por período* – como a situação mais frequente, com valores entre 38,1% e 57,9%. Nestas mesmas turmas e anos, a opção escolhida em segundo lugar aponta para a frequência *1/2 vezes por semana* – valor 3 –, com valores similares para a frequência *muito raramente* – valor 1: entre 23,8% e 14,3%.

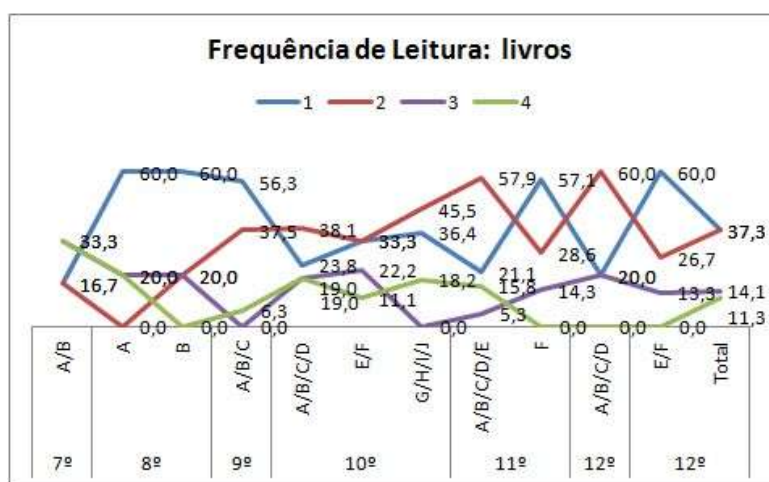


Gráfico 6 – Frequência das atividades de leitura: livros.

Se nos detivermos na frequência de leitura de jornais ou revistas, a opção 1 – *muito raramente* –, surge com um total de 13,4% e a opção com valores mais elevados é, globalmente o 3 – *1/2 vezes por semana* –, com percentagens entre 20% e 66,7%. Se a leitura de livros é mais frequente entre os alunos mais novos do 7º ano ao 9º ano, a leitura de jornais e revistas é mais baixa: 20% a 60% *muito raramente* leem. No entanto, deve-se salientar que 33,3% os alunos do 7º ano leem *diariamente* e *1/2 vezes por semana*, descendo estas percentagens nos anos subsequentes. A maioria dos alunos lê com elevada frequência jornais ou revistas, verificando-se que a linha da opção 3 – *1/2 vezes por semana* –, aumenta gradualmente do 9º ano até ao 12º A, B, C e D, sofrendo uma descida de 66,7% para 33,3% na turma E/F. As variações entre as frequências mais elevadas e mais baixas de leitura, dentro do Ensino Secundário e do mesmo ano de escolaridade dependem claramente da tipologia de cursos das turmas. As turmas 10º H/I/J, 11ºF e 12º E/F apresentam baixos índices de leitura, e são da área dos Cursos

Profissionais. Posteriormente poderemos ainda estabelecer a relação com os níveis de formação acadêmica dos pais e proveniência rural ou urbana das famílias.

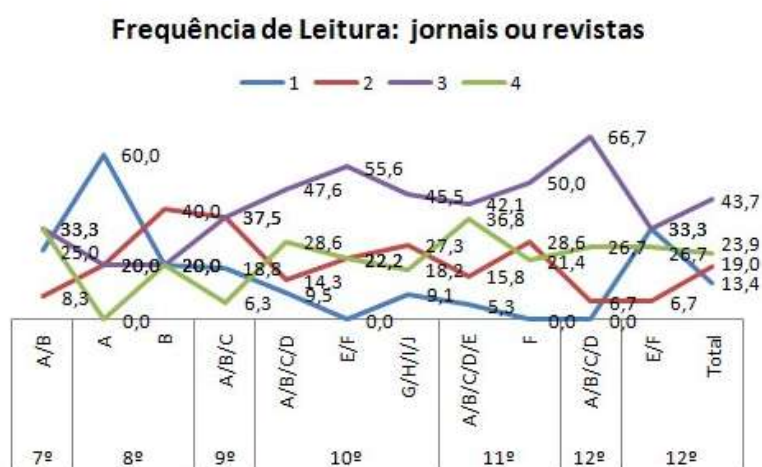


Gráfico 7 – Frequência das atividades de leitura: jornais ou revistas.

Os fatores que determinam a escolha de um livro variam de ano para ano e de turma para turma (Anexo VII).

O 7º ano A e B declaram que são dois os fatores que determinam a escolha de um livro: “uma sugestão feita pelo Professor bibliotecário” e o “conhecimento prévio do autor ou coleção” (15% e 13% respectivamente). Por seu lado, o 8º A escolhe como fator determinante a “qualidade gráfica da capa” – 27% –, e, em segundo lugar, a “sugestão de um amigo” (Anexo VII, gráfico 4, 8, 1). No entanto, a turma B, do mesmo ano, avalia como determinante nas suas escolhas a “sugestão feita por um colega” – 42% – e a “sugestão de um elemento da família” – 30% (Anexo VII, gráfico 3, 2). O 9º ano aponta como determinante na escolha de um livro “outra razão”, que explicita como o encontro com o escritor, ter visto o filme, entre outras razões – 45% (Anexo VII, gráfico 10). Como segundo fator determinante escolhe a “existência do livro na estante de casa” – 31% –, apontando ainda como terceiro fator a “qualidade apelativa e gráfica da capa do livro”: 26% (Anexo VII, gráficos 7, 8).

No 10º ano, turmas A, B, C e D, cursos científico-científico-humanísticos, o fator determinante é a “existência do livro em casa” – 24% –, sendo o segundo mais determinante o “conhecimento do autor ou da coleção” – 23% – e o terceiro, com valores próximos aos anteriores, “a sugestão do livro por um colega”: 20% (Anexo VII, gráfico 7, 5, 3). As turmas dos cursos de ciências socioeconómicas, 10º E/F, escolhem como fator determinante na escolha de um livro a sua “existência numa estante de casa”

– 45% –, o segundo fator é a “leitura obrigatória para as aulas”: 24% (Anexo VII, gráfico 7, 6).

Por sua vez, as turmas dos cursos profissionais, 10º G, H e I/J consideram como fator determinante na escolha de um título a “existência do livro na estante em casa” – 45% –, o “conhecimento do autor ou da coleção” – 16% –, e como terceiro fator, a “leitura obrigatória para as aulas” (Anexo VII, gráfico 7, 5, 6).

No que diz respeito ao 11º ano, nos cursos científico-científico-humanísticos e socioeconômicos, turmas A, B, C, D e E, o que determina a escolha de um livro é o “conhecimento do autor ou da coleção” – 19% –, o segundo fator é o “título ou tema do livro” – 14% – e por último outras razões como terem visto o filme, ou o encontro com o escritor: 12% (Anexo VII, gráfico 5, 9, 10). O 11º F, turma dos cursos profissionais, a escolha de um livro é marcada pela “sugestão do professor bibliotecário” – 26% –; em segundo lugar, pela “sugestão de um familiar” – 21% – e, por último, a “sugestão de um amigo”: 16% (Anexo VII, gráfico 4, 2, 1).

Quanto ao 12º ano, cursos científico-científico-humanísticos e socioeconômicos, turmas A, B, C e D, a escolha de um livro é determinada pela “sugestão do professor bibliotecário” – 24% –, e pela “leitura obrigatória para as aulas” – 20%. Enumeram ainda outras razões, como a leitura de uma crítica ou terem visto um filme – 16%. Nas turmas dos cursos profissionais, 12º E/F, a escolha é marcada por outras razões que não discriminam – 16%. Escolhem como segundo fator determinante a “sugestão de um amigo” – 14% – e, por terceiro, uma “sugestão do professor bibliotecário”: 12%. (Anexo VII, gráfico 4, 6, 10, 1)

Claramente, a “existência do livro na prateleira de casa” é o fator mais relevante, assim como a “recomendação por um colega”, sobretudo entre os mais novos. A mesma influência é exercida pela família entre os mais novos.

A influência do professor bibliotecário é marcante, no entanto não atingiu ainda com a sua ação os 8º e 10º anos, níveis que não foram abrangidos pela promoção do livro e da leitura pelo encerramento da Biblioteca Escolar pela intervenção de remodelação da escola pela Parquescolar.

4.6. Hábitos de leitura no seio familiar

No caso dos alunos inquiridos, facilmente relacionamos os baixos índices de leitura e a baixa diversidade de leituras com os hábitos de leitura de livros em casa. A frequência de leitura em casa mais elevada, *muitas vezes* – opção 3 –, e a frequência média – *algumas vezes* – opção 2 –, coincidem nos valores mais elevados – 7º ano, 66,7%; 8º B, 40%; 10º E/F, 44,4%; 12º A, B, C e D, 53,3% – e médios – 8º A, 40%; 10º G, H e I/J, 54,5; 12º E/F, 53,3% – com os níveis de frequência de leitura acima tratados no item 1.4. *Frequência de leitura e motivação*.



Gráfico 8 – Atividades de leitura em casa: o pai ou a mãe liam histórias.

No que se refere à transmissão oral de histórias de pais para filhos, observa-se uma situação pouco distinta da leitura de livros. Mais uma vez, as frequências mais elevadas são de opção 3, *muitas vezes*, e de opção 2 – *algumas vezes*. No entanto, a opção 1 – *nunca* – regista uma expressividade inferior à leitura de livros. No 7º ano, os valores situam-se entre 33,3,% e 41,5%, respetivamente. No 8º B, regista-se 40% nas duas opções. E nos restantes anos os valores andam à volta deste intervalo, registando-se no 12º A, B, C e D 73%: os pais contavam histórias *muitas vezes*.

Saliente-se neste caso, que quanto mais avançada é a faixa etária dos alunos, mais elevada é a percentagem de pais que “contavam histórias aos filhos”. Por outro lado, verificamos, pelo gráfico 9, que a leitura de livros tem mais expressividade no 7º ano. Este facto pode indiciar que a narração oral está a perder a sua tradição entre as famílias, passando esta atividade a ser ocupada pela leitura do livro ou por outras atividades.

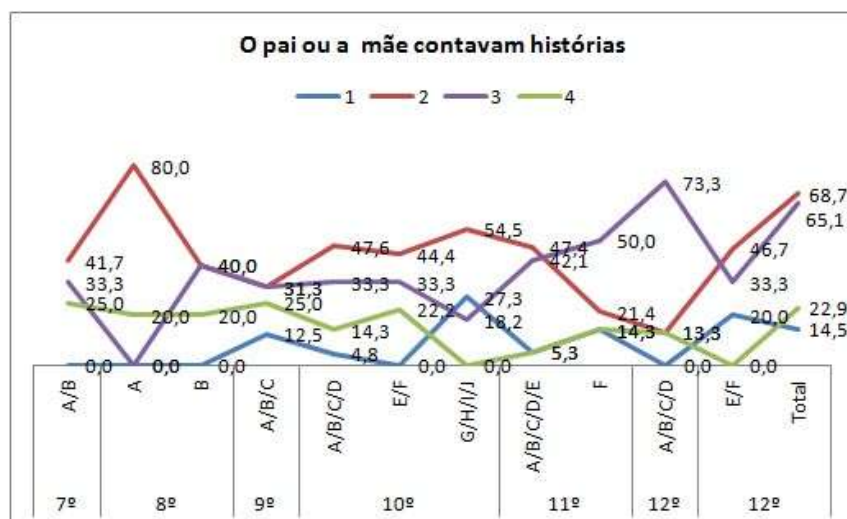


Gráfico 9 – Atividades de leitura em casa: o pai ou a mãe contavam histórias.

O gráfico 1 do anexo VIII é um reforço dos dados analisados no gráfico anterior. No entanto, verifica-se que os pais assumem preferencialmente a função de contar histórias aos filhos, mais do que qualquer outro familiar, onde poderíamos incluir os avós. Assim, a opção 3 – *muitas vezes* – sofre um decréscimo de 65,1% (Anexo VIII, gráfico 1) para 45,8%, tal como a opção 2 – *algumas vezes* –, que desce de 68,7% (Anexo VIII, gráfico 1) para 67,5%. Os níveis de escolaridade e turmas com valores percentuais da opção mais elevada são semelhantes aos gráficos anteriores: 7º ano, 8º B, 10º E/F, G, H, I/J e 12º A, B, C e D (Anexo VIII, gráfico 1).

Quanto aos hábitos de leitura em casa, foi inquirido se os adultos costumam ler livros ou jornais e revistas. No que diz respeito à leitura de livros, verificamos que esta é uma atividade onde, novamente, as opções 2 – *algumas vezes* –, e 3 – *muitas vezes* – registam a maior expressividade. E mais uma vez podemos correlacionar os resultados com os anteriores, pois as frequências mais elevadas registam-se nos mesmos níveis de escolaridade e nas mesmas turmas. Assim, tal como diz Inês Sim-Sim (2001), ambientes familiares propiciadores de leitura contribuem para a formação de leitores e esta premissa é verificável nos dados em análise (Anexo VIII, gráfico 2).

Se a maioria dos alunos, sobretudo os do 3º Ciclo de escolaridade, não preferem a leitura de jornais, os seus pais escolhem com maior frequência este tipo de texto, registando a opção 3 – *muitas vezes* –, 59% do total das escolhas e a opção 2 e 4 – *algumas vezes e diariamente* –, 45,8% e 44,6 %, respetivamente. Os níveis de escolaridade e turmas com percentagens mais expressivas de opção 2, 3 e 4, são semelhantes aos gráficos anteriores: 7º ano, 8º B, 10º E/F, G, H, I/J, 12º A, B, C e D (Anexo VIII, gráfico 3).

Se os hábitos de leitura passam pela observação de hábitos nos modelos adultos da família, não podemos determinar com certeza, no entanto na “aquisição de livros” registam-se os resultados semelhantes aos anteriores, apesar da percentagem da opção 2 – *algumas vezes* – ser superior, subindo quase 10 %: 78,3%. As percentagens mais elevadas situam-se repetidamente nos mesmos níveis de escolaridade e turmas dos gráficos analisados anteriormente (Anexo VIII, gráfico 4).

Quanto ao hábito de oferecer livros, a situação é semelhante à dos gráficos anteriores: a opção 2 – *algumas vezes* – e a opção 3 – *muitas vezes* –, são as que registam valores percentuais mais elevados, entre 33,3 % e 71,4%. No 7º ano, 58,3% declara que oferecem livros com elevada frequência – opção 3. No 8º B, 40 % oferece *muitas vezes* e 60% *algumas vezes*. No 10º E/F, 44, 4% oferece *muitas vezes* e 55,6%, *algumas vezes*. No 12º A, B, C e D, 40% oferece *muitas vezes* e 46,7 %, *algumas vezes*. Destacam-se dois resultados, neste gráfico, uma vez que traduzem um comportamento distinto das turmas nas questões anteriores: o 10º A, B, C e D 61,9% declara costumar oferecer livros *algumas vezes* e o 11º F, 71,4%. A aquisição de livros para oferta não determina, claramente, hábitos de leitura pelo que se observa da comparação com os gráficos anteriores (Anexo VIII, gráfico 5).

Estando a cidade onde foi efetuado o estudo implantada no interior do país e longe de grandes centros culturais e tendo um cariz profundamente rural, as estruturas culturais são também escassas. Assim, esta conjuntura traduz-se na fraca participação das famílias em atividades culturais. A expressividade da opção *nunca*, opção 1, é bastante elevada – 51,8%. A opção 2 surge com o valor mais elevado, 72,3% de total. Destes resultados não podemos estabelecer nenhuma correlação entre a participação em atividades culturais e a frequência e os hábitos de leitura (Anexo VIII, gráfico 6).

4.7. Avaliação das práticas de leitura na aula quanto à qualidade e interesse

Os alunos escolhem como práticas de leitura mais válidas quanto à qualidade e interesse a “leitura de textos dos manuais” – 46,5 %, que classificam como *interessante* – opção 3 –; a “leitura em voz alta”, também considerada como *interessante* por 45,8% dos alunos e a prática de leitura “ouvir os colegas a lerem em voz alta”: 43,7% avalia como *interessante* (Anexo IX, gráfico 2, 4, 5). Seguem-se as práticas de leitura: a

“leitura silenciosa”, escolhida como *interessante* por 43,7 dos inquiridos; “ouvir o professor ler em voz alta”, avaliada como uma prática *interessante* por 36,6% dos alunos, e a “análise de livros a partir de guiões” colocada na opção 3 por 37,3% (Anexo IX, gráfico 6, 3, 8).

A maioria dos alunos, 48,6%, avalia como *pouco interessante* – opção 2 – a leitura de “textos literários escolhidos pelo professor”. No entanto, 77,8% dos alunos do 10º E/F avalia a prática como *interessante* – opção 3. A prática de leitura de “apresentação de livros pelo professor” é avaliada de modo similar à anterior: 40,1%, *interessante* – opção 3 (Anexo IX, gráfico 1, 7).

Os valores mais elevados dentro das séries acima referidas verificam-se, sobretudo, no 7º ano, no 10º A, B, C e D, no 11º A, B, C, D e E/F e 12º A, B, C e D, isto é pelo 1º ano do 3º ciclo do ensino básico e pelos cursos científico-humanísticos no ensino secundário. Aliás, o 7º ano apresenta, dentro da classificação das práticas como *interessantes*, os valores mais expressivos: na prática de leitura “ler textos dos manuais”, auferiu 58,3%; em “ouvir o professor a ler em voz alta” e “leitura silenciosa”, 58,3%; em “ouvir os colegas a lerem”, 50%; na “análise de livros a partir de guiões”, 58,3% e na “apresentação de livros pelo professor”, 41,7%. A “leitura em voz alta” é mais valorizada pelas turmas do ensino secundário: 10º A, B, C e D, 76,2%; 10º E/F, 44,4%; 11º A, B, C, D e E, 57,9% e 12º A, B, C e D, 66,7%. Por outro lado, as turmas 10º E/F avaliam a prática de leitura de “apresentação de livros pelo professor” como *muito interessante*: 52,4% (Anexo IX, gráfico 2, 3, 6, 5, 8, 7). Estes resultados não se afiguram surpreendentes, já que o estudo de Lages (2007, p. 26) também chegara à conclusão da relevância para a formação de leitores do contexto familiar, do nível de instrução dos pais e de “tudo o que daí decorre, como os livros existentes em casa, os gostos culturais, seu tipo e refinamento, as conversas sobre livros, a profissão dos pais; a nível grupal, o tipo de personalidade que o respondente prefere como amigo e colega de trabalho e o *tonus* das conversas que com eles estabelece; a nível escolar, o efeito indutor das bibliotecas na criação dos hábitos de ler ou o papel dos professores na promoção do gosto pela leitura, etc.” (2007, p. 26). Neste ponto do presente estudo, podemos verificar exatamente o já atestado em estudos anteriores: os pais com um nível académico mais elevado são os do grupo de alunos do 7º ano de escolaridade. Estes alunos ouviram histórias em casa, lidas ou narradas; possuem livros nas estantes, veem os seus pais a ler. Em todos os anos de escolaridade, o professor é ainda o modelo de leitura, no entanto, tal como concluiu Lages (2007, p. 27), as relações entre pares

influenciam claramente os leitores, sobretudo na primeira adolescência, isto é, entre o 8º e o 11º ano, onde vemos claramente os hábitos de leitura a decrescer e onde a atividade de leitura mais interessante e profícua é a escuta de leitura em voz alta. Certo é que a escola é considerada: “tanto na sua dimensão institucional como em termos de complexo de relações nela estabelecidas, como a segunda instância de consolidação e reforço, não só das atitudes, mas também das práticas e dos hábitos de leitura” (Lages *et al.*, 2007, p. 27).

Podemos concluir que os alunos preferem as práticas de leitura mais centradas na oralidade e onde se assumem como recetores ou ouvintes da leitura. A leitura orientada por guiões serve como prática facilitadora da mesma.

4.8. As atividades de leitura que esperam ver na BE

Analisando, agora, as atividades que os alunos esperam ver realizadas na BE no âmbito da promoção do livro e da leitura, chegamos ao cerne do nosso estudo.

Situando-se a maioria dos resultados na opção 3 – *por vezes* – a “divulgação do escritor do mês” surge como a atividade mais escolhida, na globalidade, somando 43,7% (Anexo X, gráfico 1).

As “Exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras”, tal como a “celebração de datas significativas” surgem como as atividades que os alunos gostariam de ver dinamizada na BE, em segundo lugar, auferindo uma percentagem de 43,7% (Anexo X, gráfico 2).

Saliente-se que a percentagem de escolha da “celebração de datas” é mais elevada no grupo dos alunos do ensino secundário do 10º ao 12º ano: 10º ano, de 76,2% a 77,8%, 12º A, B, C e D, 73,3%. Por sua vez, 50% dos alunos do 7º ano gostariam de ver esta atividade a ser *muitas vezes* – opção 4 – realizada pela BE (Anexo X, gráfico 3). Muitos alunos, 40,8%, gostariam de ver, *por vezes* – opção 3 –, dinamizado na BE um “Painel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque” (Anexo X, gráfico 4), assim como a “Criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras” (Anexo X, gráfico 5).

Uma percentagem significativa dos inquiridos, 40,1%, declara que gostaria de ter, *por vezes* – opção 3 – acesso a “atividades de apoio a dificuldades de leitura”, tendo 50 % dos alunos do 7º ano colocado esta atividade entre aquelas que gostaria de ter ao

seu dispor *muitas vezes* – opção 4. Esta atividade é também significativa, mas com caráter esporádico – *por vezes* – para 40% dos alunos do 8º e 9º ano, para 57,1% dos alunos do 10º A, B, C e D, 66,7% dos alunos do 10º E/F e 47,4% dos alunos do 11º A, B, C, D e E (Anexo X, gráfico 6).

A “Feira do livro” é uma atividade que acolhe a preferência dos mais novos, do 7º ano, que desejavam vê-la *muitas vezes* dinamizada pela BE – 83,3%, opção 4. O 8º B e o 10º E/F também a escolhem como atividade preferida, tendo 40% e 44,4 %, respectivamente, escolhido como a atividade que gostariam de ver realizada *muitas vezes* pela BE – opção 4 (Anexo X, gráfico 7).

Com valores percentuais semelhantes para opção 2 e 3, *raramente* e *por vezes*, surge a atividade criação de “Lista digital, na página BE, de sugestões de leitura”, com 36,6 %. No entanto, o 7º, o 10º A, B, C e D, o 11º A, B, C, D e E e o 12º A, B, C e D, com 50%, 47,6%, 47,4%, 46,7%, respectivamente, gostariam de ver esta atividade dinamizada *por vezes* pela BE (Anexo X, gráfico 8).

A “Realização de sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros” surge como uma atividade que para 38% dos alunos *raramente* – opção 2 – deveria ser realizada, mas 35,2% consideram que *por vezes* – opção 3 – gostariam de a ver dinamizada pela BE, sobretudo 66,7% dos alunos do 7º ano, 52,4% dos alunos do 10º A, B, C e D e 55,6% do 10º E/F (Anexo X, gráfico 9).

A produção de uma “*Newsletters* de divulgação de novos títulos ou títulos em destaque” é avaliada por 38% como atividade que *raramente* – opção 2 – deveria integrar a BE, mas 33,8% considera que, *por vezes* – opção 3 – seria uma atividade a ser desenvolvida. Grande parte dos alunos, 41,7%, do 7º ano, contudo, considera que esta é uma atividade que deveria ser desenvolvida *muitas vezes* – opção 4 (Anexo X, gráfico 10).

No que se refere à atividade “Horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor da BE”, apenas 27,5% considera que esta deve ser integrada no plano de atividades da BE *por vezes* – opção 3 –, no entanto 58,3% dos alunos do 7º ano reforça a necessidade esporádica da presença desta atividade (Anexo X, gráfico 11).

O “encontro com escritores” é uma atividade que divide opiniões entre o *raramente* e o *por vezes* – opção 2 ou 3 –, registando os valores: 32,4% e 31,7%. Mais uma vez, 50% dos alunos de 7º ano, 47,6% do 10º A, B, C e D e 46,7% do 12º A, B, C e D gostariam de ver a atividade realizada *por vezes* (Anexo X, gráfico 12).

O mesmo acontece com a dinamização do “clube de leitura”: 45,1% considera que *raramente* (opção 2) deveria ser dinamizado, 25,4 % que poderia ser realizado *por vezes* (opção 3) e 41,7% dos alunos do 7º ano são da opinião de que o clube deveria funcionar *muitas vezes* – opção 4 (Anexo X, gráfico 13).

Os alunos inquiridos consideram que a “Participação em projetos de leitura com o professor e a turma” não é uma atividade relevante: 34,5% escolhe a opção *raramente* (opção 2) e 33,1% a opção *por vezes* (opção 3), no entanto, dentro desta última opção temos 50 % dos alunos de 7º ano que a escolhem, assim como 47,6% do 10º A, B, C e D, 44,4% do 10º E/F, 42,1 % do 11º A, B, C, D e E e 50% do 12º A, B, C e D (Anexo X, gráfico 14).

Os “concursos de leitura” dividem a opinião dos alunos: 43% considera que *raramente* deveriam integrar as atividades da BE e 28,2% deseja vê-los *por vezes* (opção 3) integrados. Mais uma vez, a maioria dos alunos do 7º ano gostaria de ver esta atividade desenvolvida com regularidade: 66,7%, *muitas vezes* – opção 4 (Anexo X, gráfico 15).

Os “guiões de leitura sobre autores e obras”, segundo 38% dos inquiridos, *raramente* (opção 2) devem integrar as atividades da BE, e segundo 36,6% podem integrar *por vezes* (opção 3). No entanto, 58,3% dos alunos do 7º ano consideram que os guiões devem integrar *muitas vezes* (opção 4) as atividades da BE (Anexo X, gráfico 16).

Olhando para o gráfico resumo dos totais dos valores 3 – *por vezes* – e 4 – *muitas vezes* –, ficamos a conhecer as expectativas dos alunos em relação às atividades da BE no âmbito da promoção do livro e leitura. A realização de *Feiras do Livro* é atividade que 27,5% espera ver *muitas vezes* dinamizada pela BE. Segue-se o *Encontro com escritores*, escolhido por 22,5% dos inquiridos na opção 4 – *muitas vezes*. Em terceiro lugar, surgem os *Concursos de Leitura* – 16,9 %. A maioria, porém, situa as atividades sugeridas na opção 3 – *por vezes* –, e 43,7% preferia ver dinamizadas na BE *Exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras*, assim como a *Celebração de datas significativas*. Em terceiro lugar, surge a *Divulgação do escritor do mês*, escolhida por 43% dos inquiridos. É interessante verificar que, comparando estes resultados com os dos inquéritos aplicados no *Modelo de Autoavaliação da BE, Domínio B – leitura e Literacia*, em 2011, as atividades escolhidas como preferidas neste âmbito continuam a ser as mesmas. Seria importante verificar nos planos de atividades desta Biblioteca a natureza das atividades propostas e realizadas nos anos que

separam os dois estudos, uma vez que as atividades escolhidas são aquelas que tradicionalmente eram desenvolvidas pelas bibliotecas e aquelas que são mais visíveis.

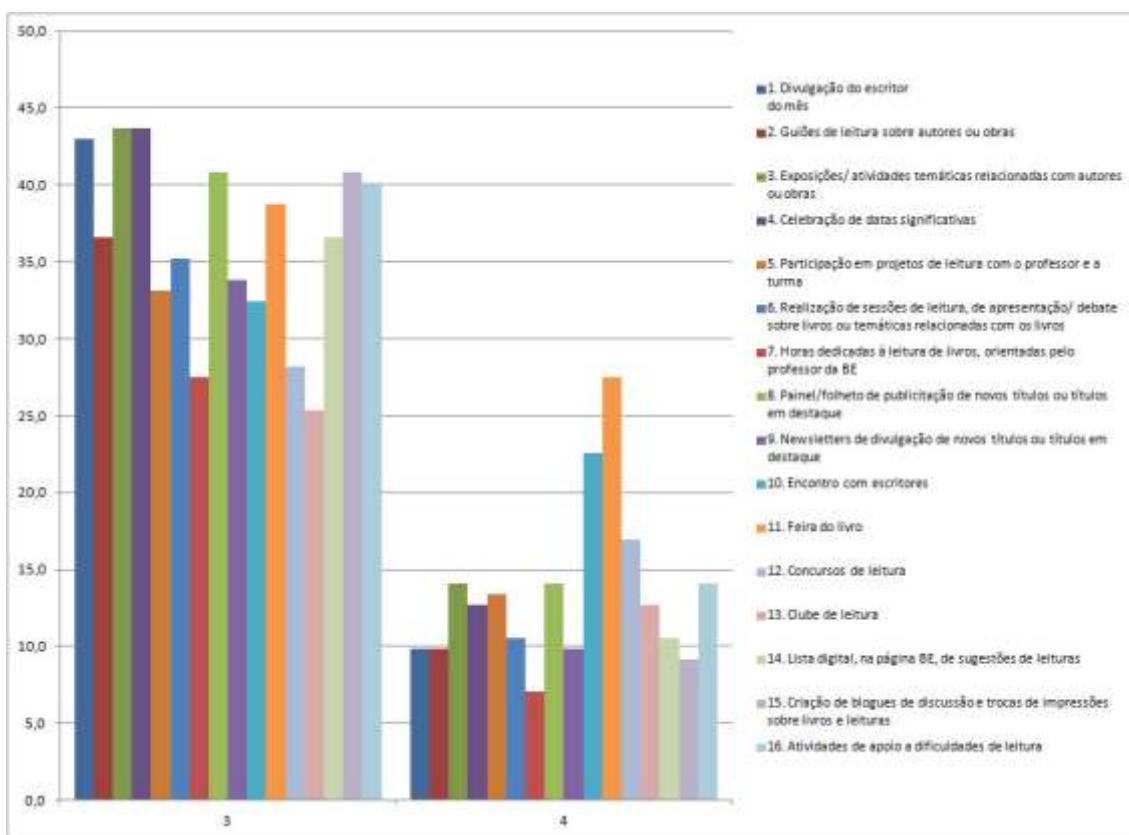


Gráfico 10 – Atividades que esperam ver na BE *Por Vezes* (3) e *Muitas Vezes* (4).

4.9. Caracterização do grupo de docentes

A maioria dos inquiridos do grupo de docentes, por departamento disciplinar, é do sexo feminino – 73,7% –, facto que traduz a realidade da escola, onde o número de mulheres é muito superior ao número de homens.

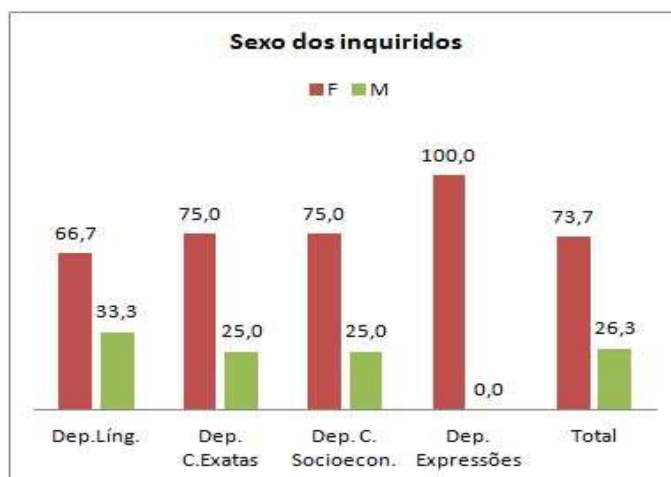


Gráfico 11 – Sexo dos inquiridos.

No que se refere à formação acadêmica uma significativa percentagem possui a licenciatura – 78,9% – e, apenas, no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 12,5 % têm o grau de mestre, tal como 25% dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas.

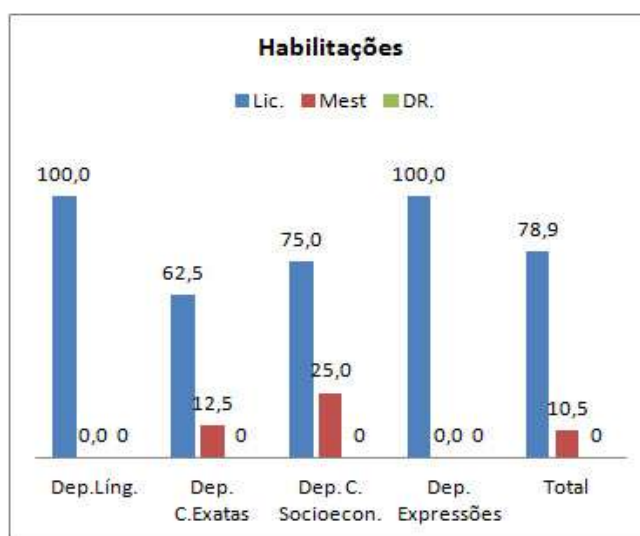


Gráfico 12 – Habilitações.

Muitos dos inquiridos do Departamento de Línguas lecionam Português e Inglês – 50 % – e 33,3% leciona Francês e Inglês Oferta de Escola, lecionando os restantes docentes Cultura, Língua e Comunicação, Português Língua Estrangeira – 16,5% respetivamente (Anexo XI, gráfico 1).

No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 50% dos docentes leciona Matemática e Biologia/Geologia e os restantes Ciências Naturais – 25% – e Saúde – 12,5% (Anexo XI, gráfico 1).

Os inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas distribuem-se equitativamente – 25% – na lecionação das seguintes disciplinas: História, Geografia, Área de Integração, Economia e *Marketing* (Anexo XI, gráfico 1).

Os inquiridos do Departamento de Expressões lecionam Educação Física (Anexo XI, gráfico 1).

O corpo docente da escola onde foi efetuado o estudo é bastante estável, pelo que o quadro é maioritariamente composto por docentes do quadro de nomeação definitiva, sobretudo nos departamentos de Ciências Exatas e Ciências Socioeconómicas. Os docentes destes departamentos possuem mais tempo de serviço e estão colocados na escola há mais tempo. O mesmo se pode dizer em relação ao Departamento de Expressões (Anexo XI, gráfico 2).

Assim, observando os resultados globais do gráfico, verificamos que apenas 5,3 % dos inquiridos perfazem 1 a 5 anos de tempo de serviço e 31,6% possuem 15 a 20 de serviço, seguidos de 21,1 % que estão na carreira há 10 a 15 anos ou há 25 a 30 anos. Dos inquiridos, 15,8% têm 20 a 25 anos de serviço (Anexo XI, gráfico 2).

Os departamentos com docentes colocados na escola há menos tempo, entre 1 a 10 anos, são o de Línguas e o de Ciências Socioeconómicas: 50%. No entanto, neste último departamento, os docentes colocados entre 20 a 30 anos perfazem, igualmente, um total de 50%. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 50 % dos docentes está na escola entre 15 a 20 anos. No Departamento de Expressões, 100% dos inquiridos estão na escola há 25 a 30 anos (Anexo XI, gráfico 3).

4.10. Concepções e preferências de leitura

Inquiridos os docentes sobre as suas concepções e preferências de leitura, começamos por analisar se a leitura é um prazer, uma obrigação ou uma fonte de aprendizagem. Claramente, para a totalidade dos docentes a leitura é um prazer, exceto para alguns docentes, 12,5%, do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, para quem a leitura é *muitas vezes* – opção 3 –, um prazer, apesar de, para uma vasta maioria – 87,5% –, ser um prazer.

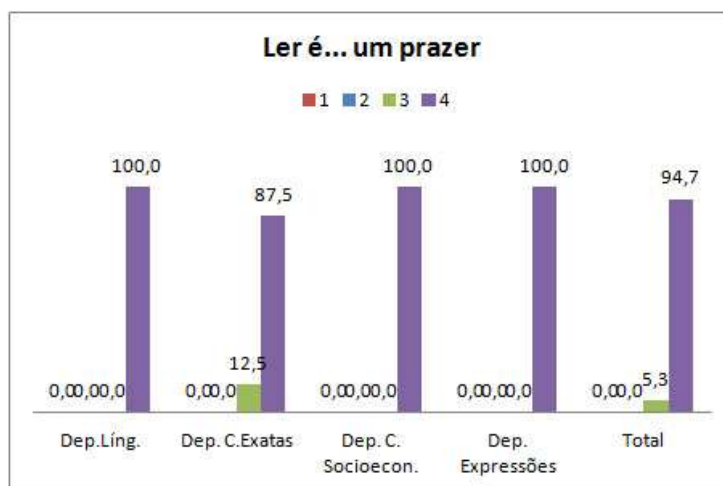


Gráfico 13 – Conceção de leitura: ler é um prazer.

No entanto, se os docentes sentem que a leitura é prazer, sentem, simultaneamente, que é uma obrigação. Assim, apenas os docentes do Departamento de Línguas desvaloriza a leitura como obrigação inerente à profissão: 33,3% declara que *nunca* é uma obrigação – opção 1 –, 33,3 % afirma que *algumas vezes* – opção 3 – é uma obrigação e outros 33,3% assumem que a leitura é *sempre* – opção 4 – uma obrigação.

Os docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais sentem, *algumas vezes*, a leitura como uma obrigação: 100% escolhe a opção 2. Por outro lado, os inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas 50% sente que *poucas vezes* – opção 2 – a leitura é uma obrigação e outros 50% afirma que *muitas vezes* – opção 4 – o é.

No caso do Departamento de Expressões 100% dos docentes afirma que a leitura é, *algumas vezes* – opção 4 –, uma obrigação.

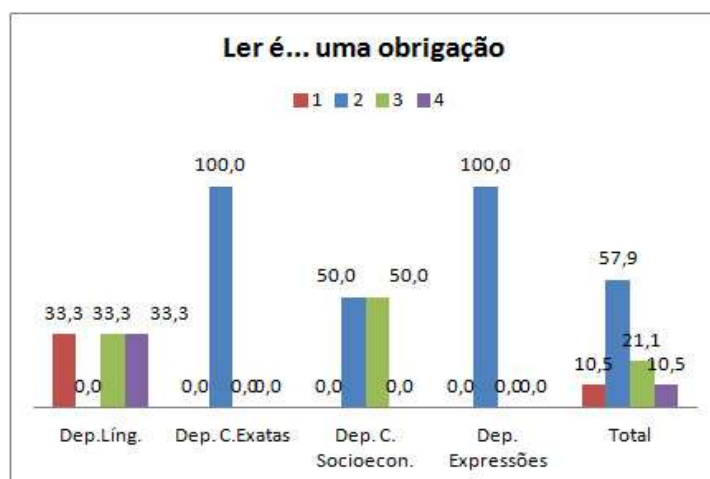


Gráfico 14 – Conceção de leitura: ler é uma obrigação.

Se para a maioria dos docentes a leitura é um prazer, é lógico que *nunca* – opção 1 – seja uma tarefa aborrecida – 57,9% –, ainda que possa ser uma obrigação pontual. Alguns declaram ainda que, *algumas vezes* – opção 2 – pode ser uma tarefa aborrecida: 42,1%. De salientar que o valor mais elevado da opção 1 – *nunca* – surge no Departamento de Ciências Socioeconómicas, com 75%, e o segundo mais elevado, no Departamento de Línguas, com 66,7%.

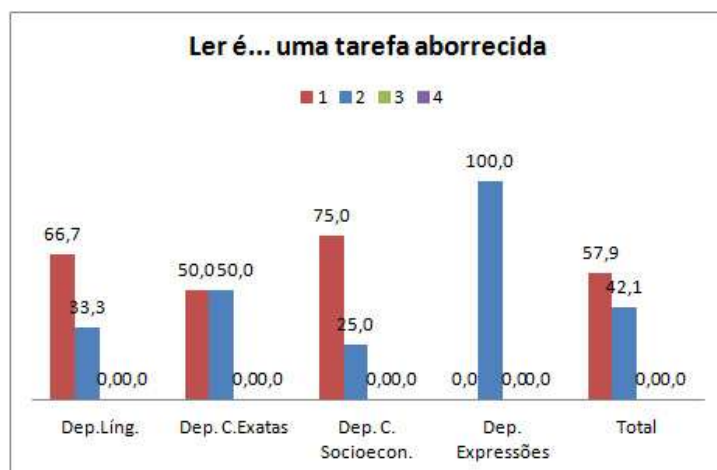


Gráfico 15 – Conceção de leitura: ler é uma tarefa aborrecida.

Todos os inquiridos dos departamentos de Ciências Socioeconómicas e de Expressões – 100% – reconhecem que a leitura é *sempre* – opção 4 – uma forma de aprender. Do Departamento de Línguas 66,7% dos docentes têm a mesma opinião que os inquiridos acima, tal como 62,5% dos docentes do Departamento de Ciência Exatas e Experimentais. Deste último departamento, 37,5% dos docentes considera que a leitura pode ser *muitas vezes* – opção 3 – uma forma de aprendizagem, assim como 33,3% dos inquiridos do Departamento de Línguas. Neste mesmo departamento, 33,3% dos docentes declara que a leitura *nunca* – opção 1 – é uma forma de aprendizagem. Este é um resultado seriamente preocupante, pois se a leitura não é uma forma de aprendizagem, como se pode desenvolver qualquer processo ensino-aprendizagem? Até mesmo, quando se lê autonomamente e para entretenimento, sem quereremos estamos a desenvolver diferentes aprendizagens.

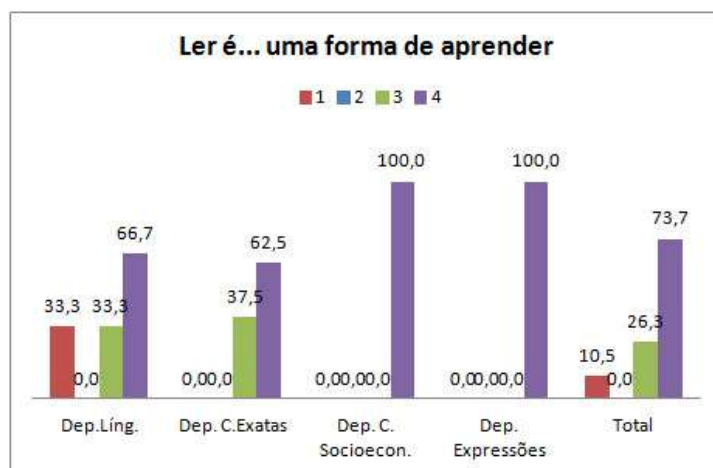


Gráfico 16 – Conceção de leitura: Ler é uma forma de aprender.

Para o estudo da frequência de leitura dos docentes foi utilizada uma escala semelhante à dos alunos e que é a seguinte: opção 1, *muito raramente*; opção 2, *1/2 vezes por período*; opção 3, *1/2 vezes por semana* e opção 4, *diariamente*.

Assim, 50% dos docentes dos departamentos de Línguas, Ciências Exatas e Experimentais, Ciências Socioeconómicas declaram que leem livros *diariamente*. Alguns dos inquiridos, 37,5% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 25% do Departamento de Ciências Socioeconómicas e 16,7 % do Departamento de línguas declaram que leem livros *1/2 vezes por semana*. Uma percentagem ainda significativa de docentes do Departamento de Línguas, 33,3 %, diz que lê *1/2 vezes por período*, tal como 12,5% de inquiridos do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais.

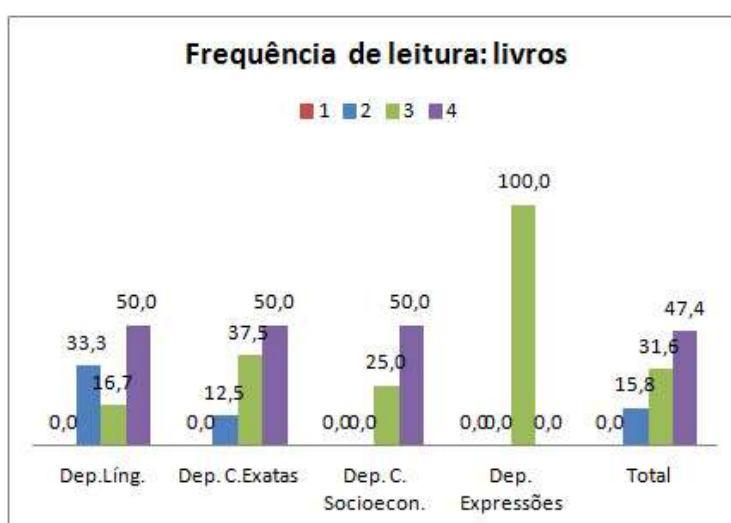


Gráfico 17 – Frequência de leitura: livros.

No que diz respeito à frequência de leitura de jornais e revistas, os inquiridos do Departamento de Expressões responderam que leem diariamente, tal como 50 % dos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas, 12,5%, do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 33,3% do Departamento de Línguas. Muitos docentes declaram que leem *1/2 vezes por semana*, é o caso de 50% dos inquiridos do Departamento de Línguas, 75% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 25% do Departamento de Ciências Socioeconómicas. No Departamento de Línguas existe ainda um grupo, 16,7%, que afirma que lê jornais e revistas *1/2 vezes por período*. Também leem *muito raramente* jornais e revistas 25% dos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas.

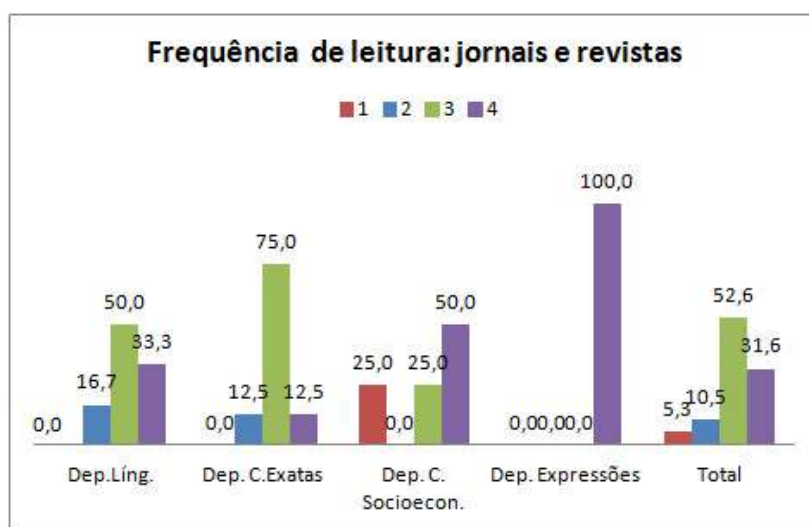


Gráfico 18 – Frequência de leitura: jornais e revistas

Observando agora as preferências de leitura dos docentes, começamos pelos jornais generalistas. Este tipo de leitura é *muito* – opção 4 – preferido pelos docentes do grupo de Educação Física – 100% –, por 50% do Departamento de Ciências Socioeconómicas, por 37,5% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 33,3% do Departamento de Línguas. A leitura de jornais generalistas é *bastante* preferida por 50% dos inquiridos do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, por 33,3% do Departamento de Línguas e 25% do Departamento de Ciências Socioeconómicas. *Não* – opção 1 – é a leitura preferida de 16,7% dos docentes do Departamento de Línguas. Em igual percentagem e no mesmo grupo de inquiridos é *pouco* preferida – opção 2 –, tal como por 25% dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas e 12,5 % do Departamento de Ciências Exatas (Anexo XII, gráfico 1).

Os jornais desportivos são claramente preferidos pelos docentes do Departamento de Expressões – 100% escolhe a opção 4 – e completamente preteridos pelos restantes departamentos, onde a opção 1 – *não* – surge com grande expressividade: Departamento de Línguas, 83,3%; Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 87,5% e Departamento de Ciências Socioeconómicas, 50% (Anexo XII, gráfico 2).

A leitura de revistas de música não é muito apreciada entre os docentes: 52,6% diz que gosta *pouco* – opção 2 – deste tipo de revistas, 42,1% declara que *não* – opção 1 – gosta e 5,3% que gosta *bastante* (Anexo XII, gráfico 3).

As revistas de informática também não acolhem a preferência dos docentes: 57,9% *não* gosta – opção 1 – e 42,1% gosta *pouco* – opção 2 (Anexo XII, gráfico 4).

No que se refere às revistas de atualidades, as preferências dos inquiridos distribuem-se pelas diferentes opções, no entanto vão mais ao encontro dos interesses dos mesmos. No Departamento de Expressões, a totalidade dos inquiridos gosta *muito* – opção 4 – de ler revistas de atualidades. No Departamento de Línguas também 33,3% gosta *muito* deste tipo de leitura e outros 33,3% gostam *bastante* – opção 3. Os restantes docentes deste departamento, 16,7% gostam *pouco* e 16,7% *não* gostam. Dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais 37,5% gostam *muito* – opção 4 – de revistas de atualidades, enquanto 50% gostam *bastante* – opção 3. Uma pequena percentagem *não* – opção 1 – gosta: 12,5%. No Departamento de Ciências Socioeconómicas, as preferências distribuem-se pelas quatro opções equitativamente: 25%, *não*, *pouco*, *bastante* e *muito* (Anexo XII, gráfico 5).

Os livros científicos são *muito* – 62,5%, opção 4 – e *bastante* – 37,5%, opção 3 – preferidos pelos professores do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais. O mesmo acontece no Departamento de Ciências Socioeconómicas, mas com valores distintos: 75% gostam *bastante* e 25% *muito*. Os inquiridos do Departamento de Expressões gostam *bastante* deste tipo de livro. Por fim, no Departamento de Línguas as preferências distribuem-se e 33,3% dos inquiridos gosta *muito* – opção 4 –, 50% gosta *pouco* – opção 2 – e 16,7% *não* gosta deste tipo de livro (Anexo XII, gráfico 6).

As biografias são *muito* – opção 4 – preferidas por 33,3% dos docentes do Departamento de Línguas, porém 66,7% destes gostam *pouco* – opção 2. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 50% dos professores gostam *bastante* – opção 3 – de biografias, mas 25% gostam *pouco* – opção 2 – e outros 25% *não* gostam – opção 1. As biografias não vão ao encontro das preferências de 75% dos

inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas que declaram gostar *pouco* – opção 2 – deste tipo de texto. Uma pequena percentagem, 25%, de docentes deste último departamento gostam *bastante* – opção 3 – de ler biografias. Do Departamento de Expressões, 100% gostam *pouco* – opção 2 – de ler biografias (Anexo XII, gráfico 7).

Sobre a leitura de histórias de humor, concluímos que apenas 16,7% de inquiridos, pertencentes ao Departamento de Línguas gostam *muito* – opção 4. A mesma percentagem de professores gosta *bastante* – opção 3 – e outro grupo diz *não* gostar – opção 1. A maioria dos docentes, 50 %, diz gostar *pouco* – opção 2 – de histórias de humor. Do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 50% gostam *pouco* – opção 2 – deste tipo de texto, 25% *não* – opção 1 – gostam e outros 25% gostam *bastante* – opção 3. A maioria dos docentes, 75%, do Departamento de Ciências Socioeconómicas gosta *pouco* deste tipo de histórias e 25% gosta *bastante* – opção 3. No Departamento de Expressões a totalidade dos docentes gosta *pouco* – opção 2 – deste tipo de texto (Anexo XII, gráfico 8).

A opção que surge com valores percentuais mais elevados na leitura de narrativas de viagens é a 3 – *bastante* – com 42,1%. A totalidade dos docentes do Departamento de Expressões gosta *bastante* deste tipo de leitura, tal como 50% dos do Departamento de Ciências Socioeconómicas, 37,5% dos de Ciências Exatas e Experimentais e 33,3% dos do Departamento de Línguas. Em segundo lugar surge a opção 2 – *pouco* – com 31,6%. No Departamento de Ciências Socioeconómicas, 50% dos professores gostam *pouco*, assim como 25% no Departamento de Exatas e Experimentais e 33,3% no Departamento de Línguas. Poucos docentes gostam *bastante* – 15,8%, opção 4 – e distribuem-se da seguinte forma: 25% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 16,7% do Departamento de Línguas. Uma pequena percentagem *não* gosta – 10,5%, opção 1 – deste tipo de texto: 12,5% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 16,7% do Departamento de Línguas (Anexo XII, gráfico 9).

Os romances históricos são globalmente *bastante* – opção 3 – apreciados por 47,4% dos docentes e *muito* – opção 4 – por 26,3%. O grau de preferência por este tipo de texto, no Departamento de Línguas, subdivide-se equitativamente pelo *pouco* – opção 2 –, *bastante* – opção 3 –, *muito* – opção 4 –, registando todas 33,3 % de escolha (Anexo XII, gráfico 10).

Os inquiridos do Departamento de Expressões gostam *bastante* deste tipo de leitura – 100% –, tal como 75% dos professores do Departamento de Ciências Socioeconómicas. Os docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais escolhem a opção 3 – *bastante* – em percentagem mais elevada – 37,5%, seguindo-se as opções Muito – opção 4 – e *pouco* – opção 2 – com os mesmos valores: 25%. A maioria dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas, 75%, aprecia *bastante* os romances históricos, e 25% *muito*. Estes resultados são lógicos uma vez que este departamento integra os docentes de História (Anexo XII, gráfico 10).

A leitura de histórias realistas é *bastante* – opção 3 – preferida pelos docentes, sobretudo os da área científica, socioeconómica e Educação Física, 37,5%, 100% e 100%, respetivamente. Gostam *muito* – opção 4 – 33,3% de professores de línguas e 62,5 % de Ciências Exatas. Apenas 33,3% dos inquiridos da área de línguas gosta *pouco* – opção 2 (Anexo XII, gráfico 11).

Quanto à leitura de ficção científica, os docentes gostam *pouco* – 36,8% – ou *bastante* – 31,6% –, e ainda uma percentagem significativa *não* gosta – 26,3%. Apenas uma pequena percentagem gosta *muito* e são docentes que integram Departamento de Ciências Exatas e Experimentais. Mais uma vez as preferências dos docentes do Departamento de Línguas distribuem-se equitativamente pelas opções 1 – *não* –, 2 – *pouco* –, 3 – *bastante* – com os valores percentuais de 33,3 % (Anexo XII, gráfico 12).

Uma significativa percentagem de inquiridos *não* gosta de histórias de terror – 47,4% – ou gosta *pouco* – 36,8. Apenas no Departamento de Línguas se regista uma significativa percentagem de docentes que gostam *bastante* – 33,3,% – de histórias de terror (Anexo XII, gráfico 13).

O género policial também não acolhe a preferência do grupo de docentes inquiridos: 36,8% gosta *pouco* e 10,5% *não* gosta. No entanto, no Departamento de Línguas, 50% gosta *muito* – opção 4 -, 33,3% gosta *bastante* – opção 3 – e 16,7% gosta *pouco* – opção 2 (Anexo XII, Gráfico 14).

Muitos docentes gostam *pouco* – opção 2 – de aventuras: 42,1%. Alguns gostam *bastante* – opção 3: 26,3%. Mais uma vez, é no Departamento de Línguas que se regista uma significativa percentagem de inquiridos que gostam *muito* deste tipo de leitura – 33,3% –, no entanto é também neste que se regista o valor mais elevado da opção 2 – *pouco*: 66,7% (Anexo XII, gráfico 15).

A poesia é *bastante* apreciada para leitura pelos docentes – 31,6% – ou até *muito* apreciada – 26,3%. No entanto, quase metade dos inquiridos gosta *pouco* – opção 2,

com 21,1% – ou *não* gosta de todo – opção 1, com 21,1%. Observando detalhadamente os resultados por departamentos, podemos verificar que os valores percentuais mais elevados da opção 4 – *muito* – e da opção 3 – *bastante* – se registam no Departamento de Línguas, com 50 % para cada opção e no Departamento de Ciências Socioeconómicas, com 50%, na opção 4, – *muito*. Os docentes que menos gostam deste tipo de leitura integram os departamentos de Ciências Exatas e Experimentais e de Expressões (Anexo XII, gráfico 16).

No que se refere à leitura de texto dramático, a maioria dos inquiridos *não* gosta – 26,3% – ou gosta *pouco* – 47,4%. No entanto, 50% dos docentes do Departamento de Línguas gosta *muito* – opção 4 –, e *bastante* – 16,7% (Anexo XII, gráfico 17).

Quanto à leitura de banda desenhada, da globalidade e dos resultados sectoriais podemos subtrair que os professores *não* gostam – 26,3% – ou gostam *pouco* – 57,9%. Apenas 25 % dos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas gostam *muito* – opção 4 –, tal como 25% dos inquiridos do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais que gostam *bastante* deste tipo de leitura (Anexo XII, gráfico 18).

Inquiridos os docentes sobre os fatores que influenciam a sua escolha de um livro, tendo sido pedido que classificassem os fatores enunciados numa escala de 1 a 10, sendo 1 o mais importante, verificamos que o fator que mais determinante é o conhecimento do autor ou do coleção do livro. Este fator é também o que surge em primeiro lugar em elevado número dos alunos.

Sendo dez os fatores apresentados no inquérito, analisaremos aqui apenas os fatores que registaram os valores mais elevados nos primeiros três lugares da escala. Assim, e começando pelo Departamento de Línguas, 66,7% dos docentes escolheu como primeiro fator o “conhecimento do autor ou coleção” (Anexo XIII, gráfico 5); como segundo, os professores elegem dois com o mesmo valor percentual, 33,3%: “qualidade gráfica da capa” (Anexo XIII, gráfico 8) e “o título ou tema do livro” (Anexo XIII, gráfico 9); por fim, o terceiro fator é a “sugestão de um elemento do grupo” (Anexo XIII, gráfico 2).

No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 25% dos docentes escolhe livros pelo “conhecimento do autor ou coleção” (Anexo XIII, gráfico 5), e outros 25% escolhe pelo “título ou tema do livro” (Anexo XIII, gráfico 9). Em segundo lugar, 25% dos inquiridos escolhe um livro pelo seu “título ou tema” (Anexo XIII, gráfico 9). Por último, 35,5% dos docentes dizem escolher um livro por “existir na prateleira de casa” (Anexo XIII, gráfico 7).

O “conhecimento do autor ou coleção” é o primeiro fator escolhido pelos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas – 50% (Anexo XIII, gráfico 5). Igual percentagem – 50% – afirma que é determinante “o título ou tema do livro” (Anexo XIII, gráfico 9). O terceiro fator é a “sugestão de um amigo”: 50% (Anexo XIII, gráfico 1).

Para os inquiridos do Departamento de Expressões, o primeiro fator é a “sugestão de um elemento do grupo” (Anexo XIII, gráfico 2); o segundo é “a sugestão de um amigo (Anexo XIII, gráfico 1); o terceiro é a “recomendação de um colega” (Anexo XIII, gráfico 3).

4.11. Hábitos de leitura no seio das famílias dos alunos

Retomando Lages e até mesmo Giasson, o contexto familiar é “sobredeterminante” (Lages *et al.*, 2007, p. 26) para os hábitos de leitura dos jovens alunos: a família não se sobrepõe às características pessoais ou aos fatores leitor e texto (Giasson, 1993, p. 42), serve apenas como contexto ou enquadramento (Lages *et al.*, 2007, p. 26). Sendo, no entanto um fator importante na formação de leitores, interessamos neste ponto conhecer a perspetiva dos docentes sobre o papel da família na formação das competências de leitura dos seus alunos. Todos os teóricos reconhecem que a narração oral, o contar histórias, é a primeira atividade a intervir nas fases mais elementares da formação de crianças leitoras. Antes da leitura, vêm a oralidade, desde a mais tenra idade. Certo é também aqui os hábitos familiares se foram modificando e, como vimos pelos inquéritos aos alunos, muitos deixaram de ouvir contar histórias para só ouvirem ler histórias. O visual e gráfico toma conta da nossa sociedade e muitos pais, sobretudo os mais novos (1.5 Hábitos de leitura no seio das famílias), substituem o contar de histórias pela sua leitura.

A escala utilizada foi a seguinte: *diariamente* – 4 –, *muitas vezes* – 3 –, *algumas vezes* – 2 – e *nunca* – 1.

Questionados os docentes sobre que atividades desenvolvidas pelas famílias dos alunos pensam que determinam a sua competência leitora, a maioria colocou como fator mais determinante a “observação de hábitos de leitura de pais ou familiares”: 42,1 %, *diariamente* – opção 4 – e 57,9 %, *muitas vezes* – opção 3. Todas as restantes atividades

em contexto familiar sugeridas no questionário foram consideradas como determinantes *muitas vezes*.

Vejam os a relevância que atribuem os docentes à leitura de histórias pelo pai ou mãe para a formação da competência leitora dos alunos (Anexo XIV, gráfico 1). Os docentes consideram *muitas vezes* determinante – 57,9%, opção 3 – e 36, 8% que deve ser uma atividade praticada *diariamente* – opção 4. Os docentes do Departamento de Línguas são os que valorizam mais esta atividade, seguidos dos do Departamento de Ciências Socioeconômicas e de Ciências Exatas e Experimentais: 66,7% – *muitas vezes*, 3 –, 33,3% – *diariamente*, 4 –; 50% – *muitas vezes*, opção 3 –, 50% – *diariamente*, opção 4 – e 50% – *muitas vezes*, opção 3 –, 37,5% – *diariamente*, opção 4 (Anexo XIV, gráfico 1).

Quanto à narração de histórias pelo pai ou mãe, os resultados são semelhantes ao gráfico anterior, com a única alteração na subida do valor percentual na opção 3 – *muitas vezes* – e conseqüente descida no valor 4 – *diariamente* –, no Departamento de Ciências Socioeconômicas (Anexo XIV, gráfico 2).

Se a história for lida ou contada por outro familiar, já o peso na formação da competência leitora é menos valorizada do que quando as atividades são desenvolvidas pelo pai ou mãe. A opção 2 – *algumas vezes* –, já surge com um valor percentual total de 26,3%, descendo os valores percentuais da opção 3 – *muitas vezes* – e da opção 4 – *diariamente*. O grupo de docentes que considera menos determinante esta atividade integra o Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, com 37,5% na opção 2, seguido do Departamento de Ciências Socioeconômicas, com 25% nesta mesma opção. Os docentes da área das línguas também desvalorizam um pouco esta atividade, 16,7% consideram que *algumas vezes* – opção 2 – a atividade de ler ou contar histórias por um outro familiar pode determinar a competência leitora dos alunos (Anexo XIV, gráfico 3).

Quanto à observação de hábitos de leitura dos pais ou outros familiares, já referimos no início deste capítulo que esta é atividade considerada mais determinante na formação de leitores, em contexto familiar. Assim, apenas se registam valores nas opções 3 e 4, *muitas vezes* e *diariamente*. O grupo de docentes que considera que este fator deve estar presente *diariamente* vida dos leitores integra o Departamento de Ciências Socioeconômicas – 75% – e o de Ciências Exatas e Experimentais – 50%. Os professores que consideram que este fator é *muitas vezes* determinante nesta formação pertencem ao Departamento de Expressões – 100 % –, ao Departamento de Línguas –

83,3% – e ao Departamento de Ciências Exatas e Experimentais – 50% (Anexo XIV, gráfico 4).

A existência de livros, revistas e jornais em casa é bastante valorizada como formadora de leitores em contexto familiar. A globalidade dos docentes considera – 57,9% e 36,8%, *muitas vezes* e *diariamente*, respetivamente – que esta atividade é importante para a formação de leitores.

Uma significativa percentagem de docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas, 75%, avalia este fator como o mais determinante – *diariamente*, opção 4. Os valores registados pela opção 3 – *muitas vezes* – são igualmente elevados em todos os departamentos: 66,7% no Departamento de Línguas; 62,5% no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 100% no Departamento de Expressões (Anexo XIV, gráfico 5).

Como o fator mais determinante na formação da competência leitora dos alunos, os docentes consideram a “participação conjunta em atividades culturais” em família: 47,4% – *muitas vezes*, opção 3 –, 36,8% – *diariamente*, opção 4. O Departamento de Línguas divide-se na sua avaliação, considerando a mesma percentagem de docentes, 33,3% que esta atividade é determinante *algumas vezes* – opção 2 –, *muitas vezes* – opção 3 – e *diariamente* – opção 4. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 12,5 % considera que a atividade é *algumas vezes* marcante, 12,5%; *muitas vezes* determinante, 50% e deve *diariamente* surgir como atividade no seio familiar, 50%. Metade dos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas avalia este fator como *muitas vezes* determinante e outra metade como uma atividade que deve ser *diariamente* realizada (Anexo XIV, gráfico 6).

4.12. Avaliação das práticas de leitura na aula quanto à qualidade e interesse

Se hoje se assume, no ensino, que todos os docentes são “professores de Português”, então podemos dizer que a todos cabe ensinar a leitura. Sem dúvida que, partindo deste pressuposto, não podemos ignorar que a maior responsabilidade do ensino da leitura tem de recair sobre o professor de Língua Portuguesa, Português ou Literatura. Aliás, este é o único que na sua formação académica estuda e aprende matérias didáticas neste âmbito. Existe, no entanto, em cada disciplina uma

metalinguagem específica, assim como textos específicos, que há que ensinar a ler, isto é, compreender. Nesta perspetiva interessa-nos conhecer quais as práticas de leitura os professores avaliam como mais válidas quanto à sua qualidade e interesse.

Foi utilizada, uma vez mais, a escala: *bastante interessante* – 4 –, *interessante* – 3 –, *pouco interessante* – 2 – e *sem interesse* – 1.

Neste âmbito, a prática considerada como a de maior qualidade e interesse é “conversar sobre livros pelos alunos (em leitura livre)” (Anexo XV, gráfico 8): a opção 4, *bastante interessante*, soma 73,7%. No Departamento de Línguas, todos os docentes valorizam muito esta atividade: 100% escolhe a opção *bastante interessante*. A situação repete-se no Departamento de Expressões. O mesmo acontece com o Departamento de Ciências Socioeconómicas, onde se regista 75% de docentes que avaliam com a opção 4 esta prática e 25% considera que esta é *interessante* – opção 3. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, apesar da percentagem mais elevada se registar na opção 4 – *bastante interessante* –, com 50%, outros 25% consideram que é *interessante* – opção 3 – e 12,5%, *pouco interessante* – opção 2.

A “escuta do professor a ler em voz alta” surge como a segunda atividade prática de leitura avaliada como de maior qualidade e interesse, registando um total de 31,6%, na opção 4 – *bastante interessante* – e 36,8%, na opção 3 – *interessante*. (Anexo XV, gráfico 3). A totalidade dos docentes do Departamento de Expressões considera que esta é a prática que deve ter lugar *bastante interessante* na sala de aula. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 37,5% avaliam a prática como a de maior qualidade e interesse – *bastante interessante*, opção 4 –, com a mesma classificação surge, numa percentagem de 25% e 16,7% nos departamentos de Ciências Socioeconómicas e de Línguas, respetivamente. Com valores mais expressivos, nestes últimos departamentos, surge a opção 3, considerando os docentes que a prática é *interessante*: 50%.

A “apresentação de livros pelo professor” é avaliada como *interessante* ou *bastante interessante*, por ser uma prática avaliada positivamente pelos docentes dos diferentes departamentos: 63,2% e 31,6% respetivamente, opção 3 e 4 (Anexo XV, gráfico 9). Esta é uma prática de leitura que 50% dos professores do Departamento de Línguas avalia como *bastante interessante*, logo com qualidade didática, ou como *interessante*: 33,3%. Os inquiridos do Departamento de Expressões consideram, na totalidade (100%), que esta atividade é *bastante interessante*. Os restantes docentes dos departamentos de Ciências Exatas e Experimentais e Ciências Socioeconómicas consideram que a apresentação de livros pelo Professor é *interessante* como prática de

leitura – 87,5% e 75%, respetivamente –, e uma percentagem menos significativa avalia como uma prática de leitura *bastante interessante*: 12,% e 25%, respetivamente.

Os docentes valorizam, quanto à qualidade e interesse, a prática de leitura “ouvir os alunos lerem em voz alta” da mesma forma que as práticas anteriores (Anexo XV, gráfico 4). Num total de 31,6%, a prática é avaliada como *bastante interessante* – opção 4; num total de 42,1% os docentes consideram que é uma prática de leitura *interessante* – opção 3. Mais uma vez, a totalidade dos inquiridos do Departamento de Expressões avaliam a prática como 4 – *bastante interessante*. Os departamentos de Línguas e de Ciências Exatas e Experimentais atribuem este mesmo valor da escala numa percentagem de 33,3 % e 37,5%, respetivamente. Segue-se, em termos de valorização mais elevada, a opção *interessante* – 3 –, com as seguintes percentagens por departamento: 16,7%, Departamento de Línguas; 50%, Departamento de Ciências Exatas e Experimentais; 75%, Departamento de Ciências Socioeconómicas. Sublinhe-se que 50% e 25% – Departamento de Línguas e Departamento de Ciências Socioeconómicas, respetivamente – dos docentes das áreas científico-humanísticas, consideram que esta prática de leitura é *pouco interesse* – opção 2.

A “leitura silenciosa” é a prática de leitura valorizada pela totalidade dos docentes, quanto à sua qualidade e interesse, com valores imediatamente abaixo da anterior: 26,1 % considera que esta prática é *bastante interessante* – opção 4; 52,6% avalia como *interessante* – opção 3; 21,1 % que é uma prática *pouco interessante* – opção 2 (Anexo XV, gráfico 7).

Os docentes do Departamento de Línguas avaliam a “leitura silenciosa” como uma prática de leitura que é *bastante interessante* – 33,3% –, tal como 25% dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e do Departamento de Ciências Socioeconómicas respetivamente. A opção 3, *interessante*, soma resultados muito pouco expressivos nesta prática de leitura, registando-se valores mais significativos na opção 2 – *pouco interessante*: 16,7% no Departamento de Línguas, 12,5% no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 50% no Departamento de Ciências Socioeconómicas. Sublinhe-se que a desvalorização da qualidade e interesse desta prática de leitura é acentuada no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, onde 12,5% dos docentes consideram que esta é uma atividade *pouco interesse* – opção 2.

A “exploração de textos literários escolhidos pelo professor” é uma prática de leitura que acolhe 21,1 % da classificação máxima dos docentes – *bastante interessante*,

opção 4. A maioria, porém, considerada que esta atividade é *interessante* – 52,6% –, registrando esta opção 50% no Departamento de Línguas, outros 50% no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 75% no Departamento de Ciências Socioeconômicas (Anexo XV, gráfico 1). 25% dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais considera esta prática de leitura *sem interesse*.

Com resultados semelhantes à prática acima analisada, surge a “sugestão de títulos pelo professor”. Nos resultados globais, a opção 4, *bastante interessante*, soma 21,1% dos resultados, a opção 3, *interessante*, auferiu 68,4%, a opção 2, *pouco interessante*, 5,3%, tal como a opção 1, *sem interesse* (Anexo XV, gráfico 6). O Departamento de Expressões avalia esta prática como *bastante interessante*, tal como 50% dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconômicas e 12,5% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais. A totalidade dos professores do Departamento de Línguas considera que esta prática é *interessante*, pela sua qualidade e interesse, para promover/desenvolver competências de leitura, assim como 62,5% dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 50% do Departamento de Ciências Socioeconômicas.

De entre as práticas menos valorizadas, quanto à sua qualidade e interesse, temos a “leitura de textos dos manuais”, onde 42,1% dos professores inquiridos consideram que esta atividade é *pouco interessante* – opção 2 – e outros 42,1%, *interessante* (Anexo XV, gráfico 2). Uma percentagem pouco significativa de 15,8% avalia esta prática de leitura como *bastante interessante*. Sobressai nos resultados registados que a avaliação dos docentes do Departamento de Línguas se divide equitativamente, entre a opção 2 – *pouco interessante* – e 3 – *interessante* – que registam, respetivamente, 50%. Os professores do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais consideram que a utilização de textos de manuais *pouco interessante* – 37,5% –, *interessante* – 50% – e *bastante interessante*: 12,5%. Por sua vez, esta prática de leitura é avaliada da seguinte forma pelos docentes do Departamento de Ciências Socioeconômicas: 50%, *pouco interessante*; 25%, *interessante* e 25% *bastante interessante*. Os inquiridos do Departamento de Expressões valorizam na totalidade – 100% – como uma prática *bastante interessante*.

A “análise de livros a partir de guiões de leitura” é avaliada como uma atividade *interessante* pela maioria dos docentes: 63,2%. Poucos consideram como uma prática *bastante interessante*, 15,8%, sendo a maioria desta opinião os inquiridos do Departamento de Línguas: 33,3%. Neste mesmo departamento, 66,7% considera que

esta prática é *interessante*, tal como 50% dos professores inquiridos do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 75% dos docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas (Anexo XV, gráfico 10).

Em relação à prática de leitura “negociação dos títulos a ler”, os docentes, na globalidade, consideram-na em relação à qualidade e interesse como *interessante* – opção 3 –, registando-se uma percentagem de 57,9%, atingindo os valores mais altos desta opção no Departamento de Expressões, 100%, e no Departamento de Línguas, com 83,3% (Anexo XV, gráfico 5). Metade dos inquiridos, 50 %, do Departamento de Ciências Socioeconómicas avalia da mesma forma, tal como 37,5% dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais. No Departamento de Línguas, um grupo de professores, 16,7%, considera esta prática *bastante interessante*, tal como 12,5% dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas. Uma significativa percentagem de professores do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 37,5%, considera esta prática *sem interesse*.

4.13. As atividades de leitura que esperam ver na BE

Sendo o objetivo primeiro do nosso estudo conhecer as expectativas dos utilizadores da BE em relação às atividades de promoção do livro e da leitura, corroboramos a opinião de Das (2008):

O professor bibliotecário “ajuda os professores a ensinar”. O professor bibliotecário não “exclui” os professores, pelo contrário ajuda-os no processo de aprendizagem. De facto é um duplo ganho: o professor tem um parceiro complementar, um colega com competências específicas que completa as competências do professor. E juntos contribuem grandemente para aumentar os resultados dos alunos. (p. 4)

Desta forma, questionámos os docentes sobre as atividades que esperam ver desenvolvidas pela BE no âmbito da promoção do livro e da leitura. Mais uma vez a escala utilizada é a seguinte: *nunca*, opção 1; *raramente*, opção 2; *por vezes*, opção 3 e *muitas vezes*, opção 4.

A atividade que os docentes esperam ver *muitas vezes* desenvolvida pela BE no âmbito do nosso estudo, e em primeiro lugar, é “encontros com escritores”, que somou um total de 62,3%. Uma significativa percentagem de docentes gostaria, igualmente, de ver esta atividade *por vezes* realizada pela BE: 36,8%. É nos departamentos de Línguas

e Ciências Socioeconómicas que se registam os valores mais elevados da opção 4 – *muitas vezes*: 83,3% e 75%, respetivamente. Sublinhe-se que esta atividade foi escolhida em décimo segundo lugar pelos alunos (Anexo XVI, gráfico1).

Com valores muito semelhantes aos anteriores surge a “celebração de datas significativas”, pois 63,2% dos professores espera ver esta atividade a ser dinamizada *muitas vezes* pela BE e 36,8%, *por vezes*. Os valores percentuais mais elevados da opção 4 – *muitas vezes* – registam-se, igualmente, no Departamento de Línguas – 83,3% – e no de Expressões – 100%. A maioria dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 62,5%, desejam ver esta atividade *muitas vezes* realizada pela BE, enquanto 75% dos professores do Departamento de Ciências Socioeconómicas pensa que esta atividade deve-se realizar *por vezes*. Esta atividade, escolhida pelos docentes em primeiro lugar, foi escolhida pelos alunos na terceira posição (Anexo XVI, gráfico 2).

Em terceiro lugar na escolha dos docentes, surge a dinamização de um “painel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque”, somando um total de 57,9% da escolha da opção 4: *muitas vezes*. As opiniões sobre esta atividade dividem-se sobretudo entre a opção 4 – *muitas vezes* – e a opção 3 – *por vezes*. No Departamento de Línguas metade espera que esta atividade se realize *muitas vezes* e outra metade apenas *por vezes*. Por sua vez, 75% dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais considera que esta atividade deve ser dinamizada *muitas vezes* e 12,5%, *por vezes*. No Departamento de Ciências Socioeconómicas, 50% dos inquiridos *raramente* deseja ver dinamizada esta atividade, 25% considera que se deve realizar *por vezes* e outros 25%, *muitas vezes*. A totalidade dos inquiridos do Departamento de Expressões considera que esta atividade deve ser *muitas vezes* dinamizada pela BE. Esta mesma atividade foi escolhida na quarta posição pelos alunos (Anexo XVI, gráfico 3).

No que se refere aos “concursos de leitura” a maioria dos docentes considera que devem ser realizados *muitas vezes* e 42,1%, *por vezes*. No entanto, 16,7% dos docentes do Departamento de Línguas considera que esta atividade *raramente* deve ser realizada. Por sua vez os alunos, colocaram-na na penúltima posição das suas escolhas. Esta atividade é avaliada mais positivamente pelo Departamento de Ciências Exatas, onde 62,5% dos docentes pensa que a mesma se deve realizar *muitas vezes* e 37,5%, *por vezes*. Dos docentes dos departamentos de Línguas e de Ciências Socioeconómicas 50% coloca a atividade na escolha 4 – *muitas vezes* –, escolhendo 33,3% e 50%

respetivamente a opção 3 – *por vezes*. A totalidade dos docentes do Departamento de Expressões considera que a atividade se deve realizar *muitas vezes* (Anexo XVI, gráfico 4).

Escolhida em segundo lugar pelos alunos, as “exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras” surge na quinta posição das escolhas dos docentes, dividindo opiniões: 47,5% considera que a atividade deve ser dinamizada *muitas vezes* e outros 47,5% que deve ser dinamizada *por vezes*. Esta divisão é quase uniforme em todos os departamentos (Anexo XVI, gráfico 5).

O “Clube de leitura”, colocado na décima terceira posição das escolhas dos alunos, já não recolhe, por parte dos docentes, a percentagem mais elevada da opção 4 – *muitas vezes* – mas na opção 3 – *por vezes* –, mas surge, ainda assim, na sexta posição. Dos inquiridos, 47,5% considera que a atividade deve realizar-se *muitas vezes*, registando-se o valor mais elevado desta opção no Departamento de Expressões. Nos departamentos de Ciências Exatas e Experimentais e Ciências Socioeconómicas, 50% faz avaliação igual à anteriormente referida e os restantes 50% consideram que a atividade pode realizar-se *por vezes*. A maioria dos docentes do Departamento de Línguas pensam que a atividade deve ter lugar *por vezes* – 66,7% – e apenas 33,3% pensa que se deve realizar *muitas vezes* (Anexo XVI, gráfico 6).

Com valores semelhantes ao gráfico anterior, surge a “criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras”, atividade escolhida na quinta posição pelos alunos. A maioria dos docentes pensa que a atividade se deve realizar *por vezes* – 52,6% – e 47,4% que deve ser dinamizada *muitas vezes* pela BE. As opiniões dos docentes dividem-se e 100% dos inquiridos do Departamento de Ciências Socioeconómicas considera que esta atividade deve ter lugar *por vezes* e 100% dos professores do Departamento de Expressões que deve ser realizada *muitas vezes*. Os professores de Ciências Exatas e Experimentais consideram, na sua maioria que a atividade deve integrar as práticas da BE *muitas vezes* – 62,5% – e 37,5%, *por vezes*. A escolha dos docentes de Línguas divide-se equitativamente entre os dois valores (Anexo XVI, gráfico 7).

Sendo a “participação em projetos de leitura com o professor e a turma” a sétima escolha dos docentes, foi a décima quarta escolha dos alunos. A maioria dos docentes considera que esta atividade deve surgir *por vezes* – 47,4% – e 42,1% que deve surgir *muitas vezes*. Alguns docentes consideram ainda que esta atividade deve-se realizar *raramente*. Destaque-se, porém, que 50% dos docentes de Línguas e de Ciências

Socioeconómicas consideram que esta atividade deve ser dinamizada *muitas vezes* pela BE. Os restantes professores pensam que atividade deve ser realizada *por vezes*: 50%, do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 100% do Departamento de Expressões. Sublinhe-se, igualmente, que 16,7% dos docentes do Departamento de Línguas, tal como 12,5% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais sentem que não cabe à BE a participação em projetos de leitura com o professor e a turma (Anexo XVI, gráfico 8).

A “Feira do livro” surge com os mesmos valores globais do gráfico anterior, tendo sido escolhida pelos alunos nesta mesma posição. A atividade é largamente mais valorizada pelos professores do Departamento de Ciências Socioeconómicas, pois 75% considera que esta atividade deve ser dinamizada *muitas vezes* pela BE. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais existe uma divisão equitativa entre a opção 3 e 4. No Departamento de Línguas, 16,7 % considera que a feira do livro deve realizar-se *muitas vezes*, 50 % avalia que esta deve surgir *por vezes* e 33,3 % que *raramente* se deve realizar (Anexo XVI, gráfico 9).

Com valores aproximados, na globalidade, aos gráficos anteriores surgem as “atividades de apoio a dificuldades de leitura”, que forma escolhidas pelos alunos na sexta posição. No Departamento de Línguas, 66,7% dos docentes pensa que estas atividades devem ser dinamizadas pela BE, facto que pode ser algo contraditório se compararmos com o gráfico 8, onde menos professores consideram que a BE deve participar em projetos de leitura com o professor e a turma. Deste departamento, 33,3% de docentes considera que as atividades de apoio podem ser *por vezes* dinamizadas pela BE. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 37,5% pensa que estas atividades devem ser dinamizadas *muitas vezes* e outros 37,5% que *raramente*. Os docentes do Departamento de Ciências Socioeconómicas dividem-se entre as opções 3 e 4, atingindo esta última opção os 100% no Departamento de Expressões (Anexo XVI, gráfico 10).

A atividade de “divulgação do escritor do mês”, que constitui a primeira escolha dos alunos, surge aqui na oitava posição. A maioria dos docentes é da opinião de que esta atividade deve ser dinamizada *por vezes*: 50% do Departamento de Línguas; 75% do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais e 50 % do Departamento de Ciências Socioeconómicas. Uma pequena percentagem de docentes de línguas, 16,7%, considera que esta atividades deve *raramente* realizar-se. Por outro lado, 33,3% considera que a atividade deve ser dinamizada *muitas vezes*, tal como 25% dos docentes

de Ciências Exatas, 50% dos de Ciências Socioeconómicas e 100% dos de Expressões (Anexo XVI, gráfico 11).

A disponibilização de “guiões de leitura sobre autores e obras”, na opção 4 – *muitas vezes* – atinge um valor semelhante ao do gráfico anterior: 36,8%. No entanto, neste gráfico, é no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais que surge a opção 2 com um valor percentual de 25%, valor igual ao que regista na opção 4. Os restantes 50% pensam que a atividade se deve realizar *por vezes*. No Departamento de Línguas, os docentes dividem-se equitativamente, em 50%, considerando que a atividade pode realizar-se *por vezes* ou *muitas vezes*. No Departamento de Ciências Socioeconómicas, 75% dos professores considera que a atividade deve ser dinamizada *por vezes* pela BE e 25%, *muitas vezes*. A totalidade dos docentes de Expressões coloca esta atividade na opção 4 – *muitas vezes*. Os alunos colocam esta atividade no último lugar das suas escolhas (Anexo XVI, gráfico 12).

Com valores percentuais semelhantes ao gráfico anterior surge a atividade de “realização de sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros”. Esta atividade surge nas escolhas dos alunos na nona posição, por isso muito próxima da escolha dos professores. Os valores mais elevados são da opção 3, *por vezes*: 75% no Departamento de Ciências Socioeconómicas; 100% no Departamento de Expressões e 50% nos departamentos de Ciências Exatas e de Línguas. Metade dos professores de línguas, 50%, coloca a atividade na frequência 4 – *muitas vezes* –, tal como 37,5% dos do Departamento de Ciência Exatas e 25% dos do Departamento de Ciências Socioeconómicas (Anexo XVI, gráfico 13).

A criação de “Newsletters de divulgação de novos títulos em destaque” surge com valores globais semelhantes aos dos gráficos anteriores, no entanto, se os resultados nesses gráficos se dividiam entre as opções 3 e 4, aqui a opção 2 surge com maior expressividade. Esta atividade surge nas opções dos alunos em décima posição. A maioria dos docentes, 52,6% considera que esta atividade deve ter lugar *por vezes* na BE e 36,8%, que deve ser dinamizada *muitas vezes*. Uma pequena percentagem, 10,5%, mas que é a média de valores registados em todos os departamentos, excetuando o de Expressões, pensa que esta atividade deve surgir *raramente* na promoção do livro e da leitura dinamizada pela BE (Anexo XVI, gráfico 14).

Novamente, com um valor percentual global mais elevado na opção 3 – *por vezes* – surge a criação de uma “lista digital, na página da BE, de sugestões de leituras”: 47,4%. No entanto, 66,7% dos docentes do Departamento de Línguas considera que a

BE deve criar *muitas vezes* uma lista digital de sugestões de leituras, tal como 100% dos docentes do Departamento de Expressões. Muitos professores, porém, consideram que esta atividade deve surgir *por vezes* ou *raramente*, com é o caso do Departamento de Ciências Exatas, onde 37,5% opta pelo *raramente* e 50% pelo *por vezes*, e como o Departamento de Ciências Socioeconómicas em que 25% dos docentes opta pelo *raramente* e 75% pelo *por vezes*. Nas escolhas dos alunos, esta atividade surge na oitava posição (Anexo XVI, gráfico 15).

Em último lugar das escolhas dos docentes, mas valorizado positivamente por metade dos docentes do departamento de Línguas surge a atividade “Horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor bibliotecário”. A maioria dos docentes, 52,6%, considera que esta atividade pode ser dinamizada *por vezes* pela BE, 15,8% que pode-se realizar *muitas vezes*, 26,3%, que *raramente* se deve realizar e 5,3%, que *nunca* deve ter lugar. Dos docentes do Departamento de Línguas, 33,3% pensa que esta atividade deve ser dinamizada *muitas vezes* pela BE e 16,7%, que deve ser realizada *por vezes*. Apenas os resultados do Departamento de Ciências Exatas voltam a registar a opção 4 – *muitas vezes* –, na percentagem de 12,5%, valor igual ao que regista da opção 1 – *nunca*. Do mesmo departamento 50% dos docentes consideram que esta atividade se deve realizar *por vezes*, tal com 100% dos departamentos de Ciências Socioeconómicas e dos de Expressões. Esta atividade surge como a décima primeira escolha dos alunos (Anexo XVI, gráfico 16).

4.14. O papel da BE na promoção do livro e da leitura

Tendo presente que, tal como diz Das, «A biblioteca escolar não é “*a biblioteca na escola, mas toda a escola é uma biblioteca*”» (2008, p. 4), quisemos tentar perceber qual é o papel que definem os docentes para a BE na promoção do livro e da leitura.

Devemos encarar a Biblioteca Escolar do século XXI, tal como a define Das e onde esta se assume como “uma função na escola” (Das, 2008, p. 7), usando todas as novas tecnologias e antecipando-se na utilização de novos métodos de ensino aprendizagem.

Foi utilizada para esta questão a seguinte escala: 1, *nunca*; 2, *algumas vezes*; 3, *muitas vezes* e 4, *sempre*.

Começando pela questão se cabe à BE o papel de promover “a discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura

e das literacias”, 47,4% dos docentes concordam que este é *sempre* o papel da BE. No entanto, 21,1% acha que este é *muitas vezes* o papel da BE e 31,6%, que é *algumas vezes*. No Departamento de Línguas os valores dividem-se da seguinte forma: 33,3% pensa que a promoção desta discussão cabe *algumas vezes* à BE; 16,7% acredita que cabe *muitas vezes* à BE e 50 % que lhe compete *sempre*. Dos docentes do Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, 37,5% acha que *algumas vezes* a BE deve promover esta discussão, 25%, que deve *muitas vezes* e 37,5%, que o deve fazer *sempre*. A opção 2 – *algumas vezes* – e a opção 3 – *muitas vezes* – assume a mesma percentagem de escolha no Departamento de Ciências Socioeconómicas, 25%. Neste mesmo departamento, 50% considera que este é *sempre* o papel da BE, tal como a totalidade dos inquiridos do Departamento de Expressões (Anexo XVII, gráfico 1).

Questionados sobre se o papel da BE se define na proposta de “planificação de projetos e atividades conjuntas”, os docentes dividiram-se entre as opções 2, 3, e 4. Metade dos docentes do Departamento de Línguas, 50 %, afirma que este é *algumas vezes* papel da BE e outra metade que é *sempre* o papel da BE. Quanto aos inquiridos do Departamento de Ciências Exatas, 50% acredita que este é *algumas vezes* papel da BE, 25% *muitas vezes* e os restantes 25% que é *sempre* papel da BE. Os professores de Ciências Socioeconómicas avaliam que *algumas vezes* cabe à BE esta função e 75% afirmam que *muitas vezes* esta é a função da BE. A totalidade dos docentes de Expressões acredita que este é *sempre* o papel da BE (Anexo XVII, gráfico 2).

“No centro de uma biblioteca escolar que fortalece a aprendizagem estão professores bibliotecários e educadores, cuja filosofia e ações capacitam os alunos para acederem, interagirem e utilizarem a informação para desenvolver o seu próprio entendimento, para construir o seu próprio significado, e que possuem evidências para o demonstrar” (Todd, 2011, p. 20). Na senda de Ross Todd, questionámos os docentes se caberia à BE a função de “criar ou explorar novos ambientes digitais”.

As respostas são esclarecedoras na forma como se dividem pelas diferentes opções. No Departamento de Línguas 83,3% dos docentes pensa que esta é *muitas vezes* uma função da BE e 16,7% que é *sempre* função desta. No Departamento de Ciências Exatas e Experimentais as opiniões dividem-se pelas quatro opções: 12,5% acredita que *nunca* é uma função da BE, 37,5% considera que é *algumas vezes* uma função da BE, 25% que é *muitas vezes* e 25% que é *sempre* (Anexo XVII, gráfico 3). Os professores de Ciências Socioeconómicas pensam que este é *muitas vezes* um papel da BE e 25% que é *sempre*. A totalidade dos docentes de Expressões defende que este é *muitas vezes*

papel da BE (Anexo XVII, gráfico 3). Ora de acordo com os mais recentes estudos sobre o papel das BE no século XXI, nomeadamente o documento orientador das BE, recém-editado, *Aprender com a Biblioteca Escolar*, esta tem de ser uma função da Biblioteca Escolar:

A sociedade atual passa por transformações com grande impacto na forma como acedemos à informação e ao conhecimento, como aprendemos, comunicamos e nos integramos socialmente. Estas transformações, relacionadas com a revolução tecnológica e digital, reflectem-se na escola, à qual se exige o desenvolvimento nos alunos de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo, que incluem não só competências básicas de leitura, matemática ou ciências, como outras, de que são exemplo as competências da informação, digitais e dos média [...] sendo a biblioteca escolar um recurso privilegiado para o seu exercício (RBE, 2013, p. 9).

Quanto ao “envolvimento das famílias em atividades relacionadas com a melhoria das competências de leitura”, a maioria dos docentes acredita que é papel da BE: 36,8% defende que *muitas vezes* cabe à BE e 36,8% defende que compete *sempre* a esta. Dos docentes de Línguas 50 % diz que este é *sempre* uma função da BE, assim como 25% dos docentes de Ciências Exatas e 50% dos de Ciências Socioeconómicas. Muitos acreditam que esta é *algumas vezes* função da BE: 16,7% do Departamento de Línguas; 25% do Departamento de Ciências Exatas, 25% do Departamento de Ciências Socioeconómicas e 100% do Departamento de Expressões. Com menor expressividade, alguns docentes consideram que *algumas vezes* é esta uma função da BE, de 16,7% a 25%, e no Departamento de Línguas, 16,7% defende que esta *nunca* é um papel da BE (Anexo XVII, gráfico 4).

A maioria dos docentes defende que é papel da BE “colaborar no âmbito de atividades relacionadas com o PNL”: 57,9 %. O valor da opção 4 – *sempre* – oscila entre os 37,5%, no Departamento de Ciência Exatas, os 66,7%, no Departamento de Línguas, os 75% no Departamento de Ciências Socioeconómicas e os 100% no Departamento de Expressões (Anexo XVII, gráfico 5).

Fica igualmente muito claro que para os docentes é função inequívoca da BE “promover eventos culturais (encontros com escritores, encontros científicos, exposições temáticas, celebração de datas), associando-os ao desenvolvimento de competências ao nível da leitura/literacias”: 73,7% considera que este é *sempre* papel da BE (Anexo XVII, gráfico 6).

PARTE III. CONCLUSÕES

Sendo o tema do nosso estudo as expectativas dos utilizadores da BE em relação às atividades de promoção do livro e da leitura, é este o momento de refletir sobre a palavra “expectativa”. Derivada do étimo latino *expecto*, verbo composto da preposição – prefixo *ex*, que indica movimento de dentro para fora, e do verbo *spectare*, que significa olhar e contemplar, o sentido etimológico da palavra expectativa é olhar atentamente de dentro para fora. Ora foi este o movimento que desenvolvemos ao longo do nosso estudo, para que pudéssemos compreender o que eram e são as expectativas dos utilizadores de uma biblioteca no que se refere às suas atividades de promoção do livro e da leitura.

Tal como os nossos utilizadores, tínhamos expectativas desde o início do estudo. Através do estudo empírico, umas confirmaram-se, outras não. O certo é que ficámos a saber, à partida, que as expectativas dos alunos são totalmente distintas das dos seus professores e até das nossas.

Depois de estudarmos modelos de compreensão de leitura, desde a perspectiva psicolinguística ao modelo mais consensual de Giasson, de partirmos da definição de leitura, retomamos agora uma forma muito sintética de se entender o ato de ler:

Ler é atribuir directamente sentido ao escrito.

“Directamente” quer dizer sem ter como intermediários:

- nem a decifração (letra a letra, sílaba a sílaba, palavra a palavra),
- nem a leitura em voz alta.

Ler é questionar o escrito como tal, a partir de uma expectativa real (necessidade/prazer) numa autêntica situação de vida (Jolibert, 1991, pp. 19-20).

A autora prossegue, esclarecendo que, questionar o escrito, é “formular hipóteses de sentido” e que este processo nada tem a ver com a decifração letra a letra, que muda de leitor para leitor – estruturas e processo de Giasson – da sua intenção, das condições físicas que envolvem a leitura e do texto – conteúdo e tema. Termina, afirmando que “*ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc... em situações de vida «a sério», como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro...*” (Jolibert, 1991, p. 20)

Jolibert defende que não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende com a nossa ajuda. Na mesma linha de pensamento, Giasson diz que o tipo de ensino da leitura

que existe nas escolas é o exercício-aplicação–ensino, citando um estudo de Durkin, que esperava encontrar uma sequência totalmente inversa a esta. Giasson reitera que, nas aulas de leitura, se pratica repetidamente, quase incessantemente, o exercício da leitura, sem nunca se ter ensinado a ler, sem nunca se ter dado espaço à leitura, para só então se praticar o exercício sobre a leitura.

Por esta a realidade estar tão próxima de nós, afigura-se extremamente interessante o primeiro exercício de leitura proposto por Jolibert: “pegue em papel e lápis e faça o inventário das suas leituras de ontem, registrando-as nas colunas seguintes: o que li; em que situação?; Porquê? Para quê?” (1991, p. 21). Assim, retomaremos a consciência das situações em que utilizamos a leitura diariamente. Por outro lado, se compararmos este nosso registo com as situações que proporcionamos aos nossos alunos, verificamos quão distantes estamos das situações reais de leitura. O segundo exercício, sugerido na sequência deste, é observar atentamente ou pedir que nos observem atentamente as nossas mãos e olhar quando realizamos simples tarefas de leitura como procurar um número de telefone. Desta forma, tomaremos consciência das estratégias de leitura que utilizamos e dominamos. Aqui reside o papel do professor, não é aquele que ensina – “teaching” –, mas que é facilitador da aprendizagem do aluno – “learning” (Jolibert, 1991, p. 17).

E esta situação verifica-se tanto no Ensino Secundário como no 3º Ciclo do Ensino Básico. A Biblioteca de Turma já não tem lugar, a Leitura Contratual é já um ténue vestígio e prática inexistente no 12º ano. A alegação dos professores para esta situação é a falta de tempo para dar o programa e o “cansaço” pelas repetições inerentes às atividades, que vão desde as formas de partilha das leituras, aos títulos que são escolhidos. Temos que esclarecer que a única forma de apresentação mais frequentemente incentivada é a “apresentação oral”, com apoio de uma apresentação em diapositivos em “PowerPoint”, cujo esquema é automatizado pelos alunos, sem qualquer indicação do professor, e consta de uns dados sobre o autor – copiados de algum sítio da *Internet* ou do livro –, um breve resumo do livro – regra geral também copiado da sinopse, ou de um colega, ou de um sítio da *Web* –, corolado pela “opinião final”: “gostei muito e recomendo!” O título é imposto ou é escolhido pelos alunos, que, sem orientação do professor, acaba por ser comum a cerca de 90% da turma. A atividade é regra geral aproveitada pelo professor, “para não perder tempo!”, para servir como um dos instrumentos de avaliação da “expressão oral”. Se o aluno leu, se compreendeu o que leu, se papagueou o que ouviu outros dizerem nas intermináveis

apresentações anteriores, pouco interessa e tampouco o que aprendeu e se leu por prazer. Não precisamos de fazer nenhum estudo sobre estas práticas, pois aqui assumimo-nos como professores de Português do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, há muitos anos na mesma escola e com experiência de coordenação do grupo disciplinar de sete anos. Evidências do que aqui se afirma são muitas, basta as atas de reunião de secção e de grupo, para além dos relatórios finais de coordenação de grupo. Estas mesmas razões servem, igualmente, como justificação repetida, ano após ano, para não integrarem atividades/projetos de leitura propostos pelo Professor Bibliotecário.

A prática de leitura mais valorizada pelo conjunto dos docentes foi a conversa sobre livros com os alunos (em leitura livre), sobretudo pelos docentes do Departamento de Línguas. Glória Bastos (1999), Otilia da Costa e Sousa (2007) e Emília Amor colocam este tipo de atividade como uma das mais relevantes para a promoção do livro e da leitura. Relembramos o ponto 4.4. *Ler na BE, práticas e atividades de leitura*, onde se explana este assunto.

No entanto, se a prática mais valorizada pelos docentes é o diálogo com os alunos sobre livros, lógico seria que colocassem no mesmo patamar a “negociação de títulos”, pois, tal como diz Cadório (2001), o “Aceitar as opções dos alunos” é uma atividade de animação de leitura que pode ser o primeiro passo para uma leitura mais profunda e de maior qualidade. Defende, juntamente com outros autores como Glória Bastos (1999), Emília Amor (2006), Inês Sim-Sim (2007) e Giasson (1993), tal como anteriormente vimos, que o “Articular obras literárias clássicas com outras obras do agrado dos jovens (literárias e paraliterárias – actuais e clássicas)”, tal como o “Ancorar conteúdos das leituras na experiência dos alunos (curriculares e extracurriculares)” são práticas que dão significado às leituras dos alunos, pois relacionam o que leem com o que sabem e vivem, no sentido da apropriação e interiorização da informação.

Ao surgir na segunda posição das escolhas dos docentes, como prática de promoção da leitura mais válida qualitativamente e mais interessante, a “apresentação de livros pelo professor”, tememos que as estratégias seguidas nas aulas destes docentes recaiam no esquema tradicional que denuncia Emília Amor (2006): “Paradoxalmente, a sobre-atenção dispensada à leitura não se tem traduzido em práticas suscetíveis de transformarem leitores por acidente e constrangimento em leitores competentes e rendidos ao acto de ler.” Prossegue, acrescentando sobre a prática recorrente no ensino-aprendizagem da leitura, que denomina “prática de base perceptiva”:

Esta concepção, demasiado restritiva, valorizava na leitura a sua dimensão de «fazer receptivo», de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é essencialmente, um «fazer interpretativo», uma produção, relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto das leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afectivas, mais complexos e profundos (Amor, 2006, p. 82).

Esta prática entrelaça-se com o processo exercício-aplicação-ensino que Jolibert (1991) descreve e resulta, na realidade, na situação que acima relatámos das aulas de leitura que conhecemos no terreno da escola onde se desenvolveu o estudo.

Sublinhe-se que os docentes da área das línguas e literaturas, Departamento de Línguas, atribuem uma importância pouco relevante a todas as atividades centradas no aluno, como a “leitura silenciosa”, a “leitura em voz alta” e a “negociação de títulos”. Por outro lado, valorizam bastante a “exploração de textos literários escolhidos pelo professor”, a “sugestão de títulos pelo professor” e “análise de livros a partir de guiões de leitura”. Com a perpetuação destas práticas, como diz Emília Amor (2006), “existe um longo trabalho a fazer no sentido de, junto dos docentes, melhorar a representação que possuem seja do processo em si – do tipo e complexidade de actividades nele envolvidas – seja dos procedimentos e recursos didácticos, sintonizando com uma visão renovada da leitura”.

Se ler é compreender, parece contraditória a perspectiva dos docentes das áreas de ciências e de ciências socioeconómicas que desvalorizam a prática de leitura “leitura silenciosa”, tal com verificámos no ponto 2.4. *Avaliação das práticas de leitura na aula quanto à qualidade e interesse*. Mesmo os docentes do Departamento de Línguas não avaliam esta prática de leitura como uma das que deve integrar sempre as aulas de língua e literatura. Como poderão valorizar mais a leitura em voz alta e não avaliar, no mesmo nível, a leitura silenciosa, quando esta deve sempre preceder qualquer outro exercício de leitura, podendo até ser impeditivo da compreensão do texto (cf. Giasson ou Sim-Sim). Como ainda tivemos oportunidade de verificar, a desvalorização desta prática de leitura é mais acentuada no Departamento de Ciências Exatas e Experimentais, onde uma percentagem significativa de docentes considera que esta atividade não tem qualidade, nem interesse, pelo que nunca deve integrar uma aula. Será caso para nos questionarmos se não estará aqui a razão para a qual tanto se diz que os alunos têm dificuldade na Matemática, na Biologia, na Física e na Química porque não conseguem interpretar os enunciados?

Será o momento para recordarmos os resultados PISA, desde 2000 até 2012, dos alunos portugueses em literacia científica, cuja melhoria não pode deixar camuflar uma situação que não é ainda a ideal. Estes resultados, tratados em capítulo próprio, pela definição do conceito de literacia científica, não deixam lugar a que não se reflita muito bem sobre o papel que cabe a cada docente de conduzir o aluno no desenvolvimento das competências leitoras.

Se desde os primeiros estudos nacionais sobre literacia, em 1994, aos estudos internacionais, PISA 2000, Portugal obteve maus resultados, certo é que no último estudo PISA, de 2012, Portugal melhorou no âmbito da literacia matemática e teve uma ligeira melhoria na literacia de leitura: “Among countries that participated in every assessment since 2003, Brazil, Italy, Mexico, Poland, Portugal, Tunisia and Turkey show an average improvement in mathematics performance of more than 2.5 points per year since 2003”; “Among OECD countries, Chile, Estonia, Germany, Hungary, Israel, Japan, Korea, Luxembourg, Mexico, Poland, Portugal, Switzerland and Turkey all improved their reading performance across successive PISA assessments” (OECD, 2012, pp. 175, 176).

No que se refere às conceções e preferências de leitura, quer docentes, quer alunos definem leitura como prazer. Será o momento de questionarmos “Afinal porque se lê?”

Recordemos ainda as respostas dadas por Otilia Costa e Sousa a esta questão:

- **Busca de prazer (evasão):** um livro pode-nos transportar para outros espaços, tempos, mundos, vidas e levar-nos a viver experiências gratificantes.
- **Busca de sentidos (compreensão do mundo):** como diz Caivano a primeira leitura que fazemos é a do Mundo, pois este surge confuso, desfragmentado, como muito para explorar e descobrir. O livro tem um início e um fim (às vezes!), as personagens são motivadas a fazer determinadas ações. Assim, o livro pode ajudar a encontrarmos sentido para a vida e para a resolução dos problemas com que deparamos.
- **Desenvolvimento afetivo (identificação com os outros):** através da leitura contactamos com o outro, com outros mundos e formas de pensar. Na identificação ou não com esses elementos vivemos sentimentos, experimentamos emoções, aprendemos a diferença e a tolerância que nos faculta um: **desenvolvimento social (compreensão dos outros); alargamento de conhecimentos (saber enciclopédico) e desenvolvimento das competências de leitura** – ler mais, para ler melhor (sublinhado do original, 2007, p. 51).

Então se, de acordo com os resultados dos inquéritos, os utilizadores da Biblioteca Escolar leem por prazer, por que razão nas práticas de leitura mais frequentes, mais válidas e interessantes não colocam a fruição do texto em primeiro lugar. Resta-nos verificar se caberá esta função à BE, mas primeiro vamos confrontar a avaliação que fizeram os alunos das práticas de leitura em sala de aula.

Como vimos anteriormente, na análise dos resultados, os alunos avaliam como práticas mais interessantes e de maior qualidade as que são centradas na oralidade, isto é, nas atividades de escuta ou de leitura em voz alta. Este pode ser um facto preocupante, pois pode, nos ciclos de escolaridade observados – 3º Ciclo e Secundário–, denunciar dificuldades na compreensão dos enunciados escritos e funcionar a oralidade como um meio facilitador do acesso aos textos. Pode interpor-se neste aspeto dois outros fatores, ou componentes da compreensão leitora, como designa Giasson, o contexto social e o leitor – as suas estruturas e processos.

Atentemos nos hábitos de leitura no seio familiar, que, como já verificámos anteriormente, determinam a competência leitora dos alunos e a perceção que os docentes têm da mesma.

Os alunos mais velhos, como acima analisámos, costumavam ouvir contar histórias, os mais novos passaram a ouvir ler histórias. Os pais são os modelos destes alunos, sobretudo dos mais novos. Os pais costumam ler jornais e os alunos mais novos leem diariamente diferentes textos, enquanto os mais velhos leem com menos frequência e preferem as publicações periódicas. Escolhem só títulos para ler porque os têm em casa ou porque conhecem o autor ou coleção, mas o aconselhamento de um amigo é também preponderante na escolha. Os mais novos dizem que a sugestão do professor bibliotecário assume alguma relevância nas suas escolhas.

Surpreendentemente, os docentes do Departamento de Línguas são aqueles que menos valorizam o contexto familiar na formação de leitores, contrariando os numerosos estudos que debatem esta temática e os diferentes modelos de leitura que atestam a relevância deste contexto. Por outro lado, consideram que o fator mais determinante é a observação de hábitos de leitura nos modelos parentais e não se assumem eles próprios como modelos, pois a sua frequência de leitura não é muito elevada, apenas 50% lê diariamente e 33,3% lê uma vez por mês. No que se refere ao fator contexto (cf. Giasson ou Lages), os docentes consideram que as atividades familiares mais marcantes na formação dos alunos passam pela observação de hábitos: hábitos de leitura nos pais, existência de livros, revistas e jornais em casa.

Preocupante é ainda o facto de um significativo número de docentes do Departamento de Línguas considerar que a leitura não é uma forma de aprendizagem. Não poderíamos deixar de referir esta conceção de leitura, para a qual não conseguimos encontrar uma explicação que se afigure verosímil, pois basta sermos professores para sabermos que ler é essencial a qualquer aprendizagem. Mesmo quando não se domina a capacidade de decifração do código escrito, o ser humano está constantemente a utilizar estratégias de leitura e a efetuar leituras. Como diz Jolibert, “não se ensina uma criança a ler, é ela que aprende com a nossa ajuda” (1991, p. 18), e, tal como diz Emília Amor (2006), basta que observemos as mãos ou sigamos o olhar de alguém que realiza uma simples tarefa como procurar a indicação de uma direção, para que percebamos que estamos a utilizar estratégias de leitura.

A frequência com que os docentes leem pode assumir-se como preocupante, pois se leem por prazer, leem também por obrigação, o que não é um fator negativo, mas inerente ao desempenho eficiente da sua profissão. No entanto, temos apenas 50% dos docentes a afirmarem que leem diariamente e todos os restantes leem 1 a 2 vezes por semana ou por mês, traduz a conceção formal que fazem da leitura: ler é ler um livro, pelo que todas as outras leituras, aquelas que aproximam os alunos das suas vivências diárias serão excluídas do contexto aula.

Antes de entrarmos na reflexão sobre as expectativas dos utilizadores da BE, vamos refletir sobre a conceção que os docentes têm do papel que deve desempenhar a BE na escola.

Das diz que «A biblioteca escolar não é “a biblioteca na escola, mas toda a escola é uma biblioteca”» (2008). É deste modo que devemos encarar a Biblioteca Escolar do século XXI, onde se assume como “uma função na escola” (Das, 2008), usando todas as novas tecnologias e antecipando-se na utilização de novos métodos de ensino aprendizagem.

Esta conceção não se distancia da de Nunes, que define a BE como “ser palpitante no seio da comunidade escolar” e “coração da escola” (2003, p. 2). Tão pouco das *Directrizes Da Ifla/Unesco Para Bibliotecas Escolares*:

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis (IFLA/UNESCO, 2002, p. 4).

A escola do século XXI tem de estar atenta e acalentar novos princípios pedagógicos e didáticos a que já se denomina “New learning”. Perante a emergência célere da sociedade de informação, a forma como os alunos aprendem e as suas necessidades educativas mudaram. A aula tradicional, em que o professor falava durante 1.30h e uma turma de 30 alunos assistia passiva, já não funciona. A interatividade individual despertada pelos meios audiovisuais e digitais, desde a mais tenra infância, determina que esse modelo de aprendizagem seja transferido para o ensino formal pelos aprendentes. Assim, o papel do professor, se ainda não mudou, tem de mudar, tal como a Biblioteca Escolar e o papel do Professor Bibliotecário.

Escreve ainda Das que: “A biblioteca escolar não só estimula, potencia e facilita mas também promove a aprendizagem. Nesta biblioteca, o conteúdo importa mais do que tudo! E isto não se consegue exclusivamente com livros e computadores” (2008). Posição que é reforçada por Ross Todd:

Estes fatores são importantes, não há dúvida disso, mas não acredito que sejam a imagem de marca da biblioteca escolar do século XXI. Dar informação não é o mesmo que dar o conhecimento e transformar informação em conhecimento é, potencialmente, a tarefa mais complexa, desafiadora e gratificante de todos os educadores (2011, p. 2).

Podemos concluir que os docentes, ao definirem claramente como papel da BE a colaboração em atividades do âmbito do PNL e a promoção de eventos de índole cultural, têm uma perspetiva muito limitada das potencialidades e funções de uma Biblioteca Escolar. Se a isto associarmos os resultados obtidos no levantamento das atividades que os docentes esperam ver desenvolvidas pela BE no âmbito da promoção do livro e da leitura, verificamos que as expectativas dos docentes em relação ao trabalho colaborativo com a Biblioteca são muito limitadas e que não correspondem às expectativas que os projetos fundadores das BE, RBE e PNL lhes reservam.

Por outro lado, ao compararmos os resultados dos inquéritos aos alunos sobre as atividades que esperam ver desenvolvidas pela BE no âmbito da leitura com os resultados dos docentes, verificamos alguma disparidade entre os interesses e expectativas. Os alunos escolhem como a atividade mais interessante a “divulgação do autor do mês” e os docentes o “encontro com escritores”. Em maior sintonia estão ambos os grupos na escolha, entre as atividades mais valorizadas, a “celebração de datas significativas”: os alunos escolhem em terceiro lugar e os docentes em segundo. O mesmo acontece com a dinamização de um “painel/folheto de publicitação de novos

títulos ou títulos em destaque” e a “criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras”. É, no entanto, interessante verificar que no que se refere à divulgação de novos títulos quer alunos, quer docentes continuam a preferir o suporte em papel às listas digitais, existentes há quatro anos na página eletrónica da BE, onde se desenvolveu o estudo, e às “newsletters”, também existentes. Quanto ao blogue, este já existiu para os adultos a frequentar cursos de Novas Oportunidades, mas nunca foi muito dinâmico. Existe, porém, há três anos, o clube de leitura Web 2.0, *Entreler*, na plataforma *Moodle* da escola, cuja utilização por alunos e docentes tem vindo a ser muito escassa. Resta-nos repensar em estratégias de divulgação e marketing das atividades existentes e investir num blogue, mas que, na linha das autoras já referidas neste capítulo, seja construído em parceria com os alunos e professores.

Os alunos esperam ver desenvolvidas “atividades de apoio a dificuldades de leitura”, no entanto os docentes não valorizam muito esta atividade. Este desfasamento pode afigurar-se preocupante, pois pelas preferências desenhadas pelos resultados dos inquéritos aos alunos sobre as práticas de leitura na sala de aula, podemos depreender que estes têm dificuldades de leitura e que, por isso, preferem as atividades que envolvem a oralidade. Este é um facto que deve ser estudado à luz dos resultados escolares dos alunos e ao diagnóstico das suas dificuldades, impondo-se aqui um trabalho articulado e até o desenho de um programa de leitura para a escola, que deve passar pela BE, como centro nevrálgico da escola (Das, 2008).

Sublinhe-se, porém, a incoerência, quando os docentes definem como papel primordial da BE o desenvolvimento e promoção da planificação de projetos e atividades conjuntas, mas não esperam ver como uma atividade frequente ou muito valorizada a “participação em projetos de leitura com o professor e a turma”. Será esta uma relação unilateral? O que esperam verdadeiramente os docentes da sua Biblioteca em termos de promoção da leitura: a proposta de atividades e projetos para que se realizem na sala de aula, sem a intervenção da BE, ou um trabalho verdadeiramente articulado? Podemos ainda concluir que a visão que têm do papel da BE é muito restrito e limitado, pois não esperam que a BE desenvolva atividades de apoio a dificuldades de leitura, nem guiões de leitura sobre autores e obras, tal como, nem alunos, nem professores, esperam ver com frequência a realização de sessões de leitura de apresentação/debate de livros ou temáticas relacionadas com os livros.

A BE continua a ser para estes utilizadores um local onde se guardam livros, onde se pode aceder a um computador e ler um jornal ou revista, não se assumindo ainda como o centro aglutinador de atividades de leitura.

Quais as nossas expectativas, enquanto profissionais de Bibliotecas? Que a escola entendesse a BE como uma facilitadora da atividade docente e da aprendizagem dos alunos, sobretudo no que diz respeito à leitura. Tal como diz o referencial *Aprender com a BE*:

A sociedade atual passa por transformações com um grande impacto na forma como acedemos à informação e ao conhecimento, como aprendemos, comunicamos e nos integramos socialmente. Estas transformações, relacionadas com a revolução tecnológica e digital, refletem-se na escola, à qual se exige o desenvolvimento nos alunos de um conjunto de literacias essenciais à aprendizagem e ao sucesso educativo, que incluem não só as competências básicas de leitura, matemática ou ciências, como outras (...). A natureza destas literacias, presentes em todas as áreas e ambientes de aprendizagem, faz do seu desenvolvimento uma responsabilidade da escola e de todos os professores, sendo a Biblioteca escolar um recurso privilegiado para o seu exercício (RBE, 2013, p. 9)

Serviu o presente estudo para se conhecer as expectativas dos utilizadores da BE e termos consciência de que uma das primeiras atividades que todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem avaliam como mais válida para a promoção do livro e da leitura é o diálogo sobre leituras e livros, mesmo que a coloquem dentro das práticas de leitura da sala de aula. Esta mesma atividade é colocada no centro das estratégias de animação de leitura dos autores que percorremos e no centro do projeto recém-lançado pela RBE e PNL *Amstras para Ler+* (2013). Este deve ser o enfoque da BE no futuro, associando a divulgação do escritor do mês, as exposições temáticas, que poderão servir de ponto de partida para cativar alunos e docentes para verem a BE como parceira na leitura.

Urge, contudo, nesta escola, uma intensa atividade de sensibilização dos docentes para as novas teorias da compreensão leitora e novas estratégias de abordagem da leitura na aula, quer através de formação, quer através da construção de projetos e programas de leitura.

Muitos outros percursos ficaram em aberto com este trabalho. O estudo detalhado das preferências de leitura aqui registadas serve certamente como uma forma de incentivo à leitura se forem tidas em conta em futuras renovações do fundo documental. Da mesma forma, dever-se-á ter em atenção que os alunos mais novos, do

7º ano, estão muito recetivos a qualquer proposta de trabalho no âmbito da leitura e que possuem hábitos de leitura, alicerçados numa família que serve, nesta área, como modelo.

Se pudéssemos reformular os inquéritos, deveriam ter sido aplicados a uma pequena amostra antes da aplicação real, uma vez que muitas vezes a nomenclatura adotada para as escalas pode ter perturbado a leitura dos enunciados e as suas respostas. A questão da seriação por escala decrescente, de 1 a 10, na escolha dos fatores mais determinantes para a seleção de um título poderia ser repensada. O enunciado revelou-se, por vezes, para os alunos, de difícil interpretação e implicou o seu esclarecimento no momento da aplicação, tal como o seu tratamento estatístico se afigurou muito complexo.

A abordagem desta temática, as expectativas dos utilizadores da BE face às atividades de promoção do livro e da leitura, afigurou-se complexa pela inexistência de literatura específica, pois, se encontrámos bibliografia abundante e atual sobre a leitura e modelos de compreensão, sobre as funções da BE neste âmbito e sobre as atividades para a aprendizagem da leitura em situação da aula de língua materna, já sobre as atividades adequadas ao desenvolvimento deste domínio na BE a bibliografia é escassa.

Outro tipo de instrumentos poderiam ter sido aplicados para aprofundar esta temática, como a entrevista, com questões semiabertas e certamente as expectativas aí estudadas e sistematizadas poderiam desenhar um projeto de ação com frutos no desenvolvimento de uma política de promoção da leitura para escola com um impacto marcante nas aprendizagens dos alunos.

Apesar de alguns obstáculos, certo é que temos de concordar com Prole “a leitura é o pensamento em busca da compreensão do sentido, não tão só debaixo do estímulo da palavra escrita, mas dos múltiplos ecrãs que a vida nos apresenta e que a sociedade pós-moderna multiplicou e fragmentou” (2005, p. 32). Para estudar a leitura, as diferentes leituras que tivemos de descobrir ao longo deste trabalho revelaram-nos os “múltiplos ecrãs” que a vida na Biblioteca de uma Escola apresenta. Revelou-nos novas leituras, novos estímulos para orientarmos o nosso trabalho no caminho da promoção da leitura e do livro, pois ao conhecermos as expectativas dos nossos utilizadores, geraram-se em nós novas expectativas.

Bibliografia

- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- ÁVILA, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, Celta.
- AZEVEDO, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. AZEVEDO, *Formar leitores: da teoria às práticas*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas, 149-164.
- AZEVEDO, F. J. (Junho de 17 e 18 de 2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Acedido em 20 de Maio de 2012 em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf
- BARDIN, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROCO, J. A. (2004). *As Bibliotecas Escolares a Formação de Leitores*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BAYONA, J. V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*. Acedido em 20 de Maio de 2012 em http://www.educacion.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005_10.html
- BE de ESDMI. (2012). *MABE: relatório 2011-2012*. Beja: RBE/ESDMI.
- BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BUESCU, H. C. (2012). *Metas Curriculares de Português Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- CADÓRIO, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAIVANO, F. (2001). Los nuevos lectores del siglo XXI. Lector y lectura de calidad. In E. G. CALVO, *La Educación Lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 181-196.
- CALVINO, I. (1994). *Porquê ler os Clássicos?* Lisboa: Teorema Editora.
- CALVO, E. G. (2001). El destino lector. In E. G. Calvo, *La Educación Lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-26.

- CÂMARA MUNICIPAL DE BEJA (2013). *Biblioteca José Saramago. Quem Somos?*
Acedido a 27 de Dezembro de 2012 em <http://www.cm-beja.pt/viewcidade.do2?numero=1877>
- CARVALHO, Carolina, SOUSA, Otilia (2011). Literacia e Ensino da Compreensão na Leitura. *Interacções*, pp. 109-126. Acedido a 7 de Setembro de 2012 em <http://hdl.handle.net/10400.15/530>
- CASTRILLÓN, S. (2001). La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces. In E. G. CALVO, *La Educación Lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 27-35.
- COELHO, M. da Coneição (coord.) (2001). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério de Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- COUTINHO, V. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In AZEVEDO, F. *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- CRUZ, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- DAS, L. H. (14 de Agosto de 2012). *Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho*. Rede de Bibliotecas Escolares Newsletter. N.º 3 (2008). Acedido a 12 de Maio de 2012 em http://www.rbe.min-edu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_
- ESDMI. (2011). *Projecto Educativo*. Beja: ESDMI. Acedido a 12 de Julho de 2011, em <http://www.esdmibeja.pt/site.php?pagina=turmas>
- FARIA, I. (Maio de 2009). Metodologias do Trabalho Científico. *CFEBE Seminário Metodologias de Investigação*. Beja.
- FERREIRA, C. P. (2010). *Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE.
- FREITAS, Eduardo de e SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- GAFFIOT, F. ([1993]). *Dictionnaire Latin Français*. Paris: Librairie Hachette.
- GAVE, Ministério da Educação e Ciência. (2 de Agosto de 2012). *O PISA* [em linha]. GAVE. Acedido a 24 de Outubro de 2012 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

- GOMES, J. A. (14 de Agosto de 2012). *Literatura para a infância e a juventude [em linha]*. Casa da Leitura. Acedido a 12 de Dezembro de 2011 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- GOMES, Maria do Carmo (s.d.) Literexclusão na Vida Quotidiana. *Sociologia*. Acedido a 26 de Dezembro de 2013 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n41/n41a03.pdf>
- GOMES, Maria do Carmo, *et al.* (s.d.). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. *IV Congresso Português de Sociologia.*, pp. 1-2.
- GONÇALVES, Fernando Martins (s.d.). + Biblioteca = + Escola => Melhor Aprendizagem [em linha]. *A Voz aos Colaboradores*. Acedido a 26 de dezembro de 2013 em <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/revista/Colaboradores.pdf>
- HILL, M. M. (2002). *Investigação por Questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- IFLA/UNESCO. (14 de Agosto de 2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Acedido a 13 de Julho de 2012 em <http://www.ifla.org/files/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf>
- ILLESCAS, M. J. (2001). Importancia de la biblioteca escolar. In G. e. Calvo, *La Educación Lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 151-155
- INE. (12 de Junho de 2012). *Estimativas anuais de População Residente, Portugal, NUTS II, NUTS III e Municípios-exercício Ad hoc 2010 e 2011 - 2011*. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaquas&DESTAQUE_Sdest_boui=107556656&DESTAQUESmodo=2
- JIMÉNEZ, S. Y. (2001). Animación a la lectura en diversos contextos. In ARROYO, C.M. *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 59-70.
- JOLIBERT, Josette (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Rio Tinto: Asa.
- LAGES, M. F., LIZ, Carlos, ANTÓNIO, João H. C. & CORREIA, Tânia Sofia (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- LOPES, J. A. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

- MARTINS, Maria da E. O, SÁ, Cristina M.B. F. de (s.d.) *Ser leitor no Século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa* [em linha]. Casa da Leitura. Acedido a 14 de Agosto de 2012 em http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_serleitorsecXXI_a.pdf
- MENEZES, I. M. (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* [em linha]. Repositorium UAB. Acedido em 15 de 04 de 2012 em <http://hdl.handle.net/10400.2/1678>
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2001). *Programas Curriculares de Língua Portuguesa – Plano de Organização*. Lisboa: DGEBS.
- MORAIS, J. (1997). *A arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- NINA, I. F. (2008). *Da Leitura ao Prazer: Contributos da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- NUNES, M. B. (2003). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa. *Actas das Jornadas de Bibliotecas*. Trofa: Câmara Municipal da Trofa.
- OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. (2011). *Abandono escolar e formativo precoce continua a diminuir em Portugal*. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=27>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Acedido a 20 de Maio de 2012 em www.oecd.org/edu/pisa/2009
- PENNAC, D. (2000). *Como um Romance*. Lisboa: Asa.
- PINTO, M. G. (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação, 15*. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEE)
- PINTO-FERREIRA, C. A. (2007). *PISA 2006. Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional. Ministério da Educação.
- PLANO NACIONAL DE LEITURA. (15 de Outubro de 2011). Plano Nacional de Leitura. *Plano Nacional de Leitura*. Acedido a 15 de Outubro de 2011 em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

- POCINHO, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 [em linha]. Acedido a 12 de Setembro de 2013 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- PORDATA. (16 de Março de 2012). *Alojamentos familiares ocupados por instalações existentes segundo os Censos*. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em <http://www.pordata.pt/Municipios/Ambiente+de+Consulta/Tabela/4155441>
- PORDATA. (08 de Agosto de 2012). *Bibliotecas: número, utilizadores, volumes existentes e consultas (1960-2003)*. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela/4153587>
- PORDATA. (08 de Agosto de 2012). *Glossário*. Acedido a 13 de Agosto de 2012 em <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- GABINETE DA REDE BIBLIOTECAS ESCOLARES (20-11-2012). *Aprender com a biblioteca escolar* [Em linha]. Portal RBE. Acedido a 24 de Novembro de 2012 em <http://www.rbe.mec.pt/np4/referencial.html>
- GABINETE DA REDE BIBLIOTECAS ESCOLARES (04-12-2012). *Amostras para ler+* [Em linha]. Portal RBE. Acedido em 27 de Dezembro de 2013 em <http://www.rbe.mec.pt/np4/1112.html>
- GABINETE DA REDE BIBLIOTECAS ESCOLARES (21-11-2013). *Rede de Bibliotecas Escolares*. [Em linha]. Portal RBE. Acedido a 24 de Dezembro de 2013 em <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>
- QUIVY, R. C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, C. (coord.) (2009). *Programa do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- REIS, C. L. (2002). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- RIBEIRO, I. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- SANTANA, M. D. (21 a 23 de Setembro de 2011). Estratégias de Leitura: Caminho para a Compreensão. *V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*. Acedido a 21 de Setembro de 2012 em <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/>
- SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANTOS, M^a de Lourdes (coord.) (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE.

- SARDINHA, M. d. (2007). Formas de ler: Ontem e Hoje. In AZEVEDO, F., *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.
- SEQUEIRA, M. F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação (CIEEd)
- SERRÃO, A. (2011). *A Escola Portuguesa de hoje e a relação professor-aluno. O desempenho dos alunos portugueses a leitura – factores de sucesso*. Lisboa: Gave.
- SERRÃO, Anabela, FERREIRA, Carlos Pinto, SOUSA, Hélder Diniz de (2010). *PISA 2009. COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS PORTUGUESES. Síntese dos Resultados*. Lisboa: GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional.
- SILVA, L. M. (2002). *Leitura, Livros, Bibliotecas e Construção do Sucesso Educativo*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, M.^a José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M.E. Departamento de Educação Básica.
- SIM-SIM, Inês (2001). Um retrato da situação. Os dados e os factos. A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos de Formação de Professores nº2*, pp. 11-25. A Casa da Leitura. Acedido em 10 de Agosto de 2012 em www.casadaleitura.org
- SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão do Texto*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOARES, F. I. (2008). *O Clube de Pais Leitores do Agrupamento Vertical de Maria Lamas* [em linha]. Repositorium UAB. Acedido em 15 de Abril de 2012 em <http://hdl.handle.net/10400.2/1394>
- SOBRINO, J. G. (2000). *A Criança e o Livro. A aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. AZEVEDO, *Formar Leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, 45-68.
- TODD, Ross. (2011). *O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares* [em linha]. Portal RBE. Acedido a 4 de Abril de 2011 em http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf
- VAZ, J. P. (1998). *Ensinar a compreender: das estratégias de leitura à leitura*. Acedido a 20 de Julho de 2012 em <http://hdl.handle.net/10316.1/2220>

VEIGA, I. (coord.) (. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

ZORRILLA, M. J. (2001). La comprensión lectora: un objetivo. In E. G. Calvo, *La Educación Lectora*. Madrid: Fundación Sánchez Ruiperez, pp. 105-118.

ANEXOS

Anexo I – Matriz dos inquéritos aos alunos

Objetivos	Traçar o perfil sociocultural dos alunos; Conhecer concepções e preferências de leitura; Conhecer os hábitos de leitura em contexto da família e individualmente; Distinguir as atividades de leitura mais recorrentes entre os alunos; Auscultar as expectativas dos alunos em relação às atividades de promoção do livro e leitura pela BE.	
Conceito	Dimensões	Indicadores
Caracterização sócio cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Estádio escolar • Social e cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Ano de escolaridade • Habilitações académicas dos pais • Proveniência urbana ou rural
Hábitos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento/emoção 	<ul style="list-style-type: none"> • Prazer • Obrigação • Tarefa aborrecida • Aprendizagem • Divertimento
	<ul style="list-style-type: none"> • Preferências de leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Géneros de leitura preferidos: jornais desportivos, revistas de música...
	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação para a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem ou o que leva a ler: • amigos/pais/professores/bibliotecários; • oferta, existência em casa; • leitura obrigatória /voluntária; • aspetos gráficos do livro
	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência 	<ul style="list-style-type: none"> • Diariamente • Uma vez por semana • Duas vezes por mês • Uma vez por mês

<p>dos Condicionantes hábitos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da família com a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias lidas pelos pais (pai/mãe) • Histórias contadas pelos pais (pai ou mãe) • Histórias lidas ou contadas por outro familiar • Frequência de leitura dos adultos • Existência de livros em casa • Participação em atividades culturais
<p>Leitura na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das e práticas de leitura, quanto à qualidade e interesse 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse dos textos • Adequação do nível de dificuldade/complexidade do texto aos níveis de compreensão de leitura • Modalidades de leitura
	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das práticas de leitura, quanto à frequência 	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de leitura • Tempo dedicado à leitura
<p>BE e leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas em relação às atividades da BE 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva, clubes de leitura, feira do livro, concursos, encontros com escritores...
	<ul style="list-style-type: none"> • Função da BE na promoção do livro e da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação • Auxiliar na resolução de problemas de leitura/ apoio ao currículo • Centro de recursos

Anexo II- Matriz dos inquéritos aos docentes

Objetivos	<p>Traçar o perfil profissional dos professores; Conhecer concepções e preferências de leitura; Conhecer os hábitos de leitura; Percecionar a visão dos professores sobre a implicação da relação da família com a leitura no desenvolvimento de competências leitoras dos alunos; Distinguir as atividades de leitura mais recorrentes entre os docentes; Auscultar as expectativas dos professores em relação às atividades de promoção do livro e leitura pela BE.</p>	
Conceito	Dimensões	Indicadores
Caracterização sócio cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Formação académica • Situação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Área disciplinar • Categoria profissional • Anos de serviço • Anos de permanência na escola
Hábitos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Cf. Quadro Inquérito a alunos 	
Condicionantes dos hábitos de leitura dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção da relação da família dos alunos com a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias lidas pelos pais (pai/mãe) • Histórias contadas pelos pais (pai ou mãe) • Histórias lidas ou contadas por outro familiar • Frequência de leitura pelos adultos • Existência de livros em casa • Participação em atividades culturais
Leitura na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Cf. Quadro Inquérito a alunos 	
BE e leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas em relação às atividades da BE 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura coletiva, clubes de leitura, feira do livro, concursos, encontros com escritores...
	<ul style="list-style-type: none"> • Função da BE na promoção do livro e da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação • Auxiliar na resolução de problemas de leitura/ apoio ao currículo • Centro de recursos

Anexo III – Inquérito aos alunos

A Leitura e a Nossa Biblioteca

Inquérito aos Alunos

O presente inquérito tem por objetivo melhorar o conhecimento sobre as atividades que a Biblioteca escolar deve desenvolver no âmbito da promoção do livro e da leitura.

1. Identificação / caracterização (coloque uma cruz X na resposta correta)

1.1. Sexo: F / M

1.2. Frequente:

Ensino Básico: 7.º 8.º 9.º Regular EFA

Ensino Secundário: 10.º 11.º 12.º

Ciências e Tecnologias Ciências Socioeconómicas Profissional EFA

1.3. Habilitações académicas do pai: ensino básico /secundário /superior

~~1.4.~~ Habilitações académicas da mãe: ensino básico /secundário /superior

1.5. Onde vives?

Cidade Qual? _____

Freguesia rural Qual? _____

2. Conceção / Preferências de leitura

Por cada item identificado abaixo, assinala com uma cruz a situação que melhor se adequar à tua opinião.

2.1 Para ti ler é...	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Um prazer	1	2	3	4
2. Uma obrigação	1	2	3	4
3. Uma tarefa aborrecida	1	2	3	4
4. Uma forma de aprender	1	2	3	4
2.2 Que tipo de leituras preferes?	Não	Pouco	Bastante	Muito
1. Jornais generalistas	1	2	3	4
2. Jornais desportivos	1	2	3	4
3. Revistas de música	1	2	3	4
4. Revistas de informática	1	2	3	4
5. Revistas de atualidades	1	2	3	4
6. Livros científicos (História, Ciências Naturais, Geografia, Filosofia, Economia...)	1	2	3	4

A Leitura e a Nossa Biblioteca

7. Biografias	1	2	3	4
8. Narrativas de viagens	1	2	3	4
9. Romances históricos	1	2	3	4
10. Ficção científica	1	2	3	4
11. Histórias de terror	1	2	3	4
12. Policiais	1	2	3	4
13. Aventuras	1	2	3	4
14. Poesia	1	2	3	4
15. Teatro	1	2	3	4
16. Banda desenhada	1	2	3	4
2.3 Com que frequência lêes? Assinala a opção que mais se ajusta ao teu caso.	Muito raramente	1/2 vezes por mês	1/2 Vezes por semana	Diariamente
1. Com que frequência lêes livros?	1	2	3	4
2. Com que frequência lêes jornais ou revistas?	1	2	3	4
2.4 Das seguintes opções, assinala as que para ti são determinantes para a escolha de um livro. Ordena por ordem de preferência.	1 a 10 (sendo 1 a mais importante)			
a) A sugestão de um amigo				
b) A sugestão dos pais				
c) O aconselhamento de um professor				
d) A indicação do professor da Biblioteca				
e) O conhecimento do escritor ou coleção				
f) A leitura obrigatória para as aulas				
g) Existência na prateleira de casa				
h) A qualidade gráfica da capa				
i) O título ou tema do livro				
j) Outra razão. Diz qual : _____				

3. Que atividades de leitura eram/são realizadas em casa?	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Diariamente
a) O pai ou a mãe liam histórias, quando éramos crianças	1	2	3	4
b) O pai ou a mãe contavam histórias, quando éramos crianças	1	2	3	4
c) Outro familiar contava ou lia histórias (avós, tios...), quando éramos crianças	1	2	3	4
d) Os adultos costumam ler livros	1	2	3	4
e) Os adultos costumam ler jornais	1	2	3	4
f) Costumamos comprar livros	1	2	3	4
g) Costumamos oferecer livros	1	2	3	4
h) Participávamos/Participamos em conjunto em atividades culturais (visitas a museus, bibliotecas, exposições...)	1	2	3	4
4. Avalia as práticas de leitura realizadas nas aulas, quanto à qualidade e interesse.	Sem interesse	Pouco interessante	Interessante	Bastante Interessante
1. Textos literários escolhidos pelo professor	1	2	3	4
2. Ler os textos dos manuais	1	2	3	4
3. Ouvir o professor ler em voz alta	1	2	3	4
4. Ler em voz alta	1	2	3	4
5. Ouvir os colegas lerem em voz alta	1	2	3	4
6. Leitura silenciosa	1	2	3	4
7. Apresentação de livros pelo professor	1	2	3	4
8. Análise de livros a partir de guiões	1	2	3	4
5. Que atividades de leitura esperas ver desenvolvidas na BE?	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes
1. Divulgação do escritor do mês	1	2	3	4
2. Guiões de leitura sobre autores ou obras	1	2	3	4

A Leitura e a Nossa Biblioteca

3. Exposições/ atividades temáticas relacionadas com autores ou obras	1	2	3	4
4. Celebração de datas significativas (dia da poesia, dia do livro, dia da biblioteca escolar...)	1	2	3	4
5. Participação em projetos de leitura com o professor e a turma	1	2	3	4
6. Realização de sessões de leitura, de apresentação/ debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros (clube de leitura).	1	2	3	4
7. Horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor da BE	1	2	3	4
8. Painel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque	1	2	3	4
9. <i>Newsletters</i> de divulgação de novos títulos ou títulos em destaque	1	2	3	4
10. Encontro com escritores	1	2	3	4
11. Feira do livro	1	2	3	4
12. Concursos de leitura	1	2	3	4
13. Clube de leitura	1	2	3	4
14. Lista digital, na página BE, de sugestões de leituras	1	2	3	4
15. Criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras	1	2	3	4
16. Atividades de apoio a dificuldades de leitura	1	2	3	4
Indica ou sugere a atividade de promoção do livro e leitura que é para ti mais motivadora e interessante, justificando a tua resposta.				

Nota: As informações prestadas são confidenciais.

Anexo IV – Inquérito aos docentes

A Leitura e a Nossa Biblioteca

Inquérito a Docentes

O presente inquérito tem por objetivo melhorar o conhecimento sobre as atividades que a Biblioteca escolar deve desenvolver no âmbito da promoção do livro e da leitura.

1. Identificação / caracterização (coloque uma cruz X na resposta correta)

1.1. Sexo: F / M

1.2. Habilitações: Doutoramento / Mestrado / Licenciatura

1.3. Situação Profissional (registre sucintamente)

Situação profissional: _____

Área disciplinar: _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de colocação na escola _____

2. Conceção / Preferências de leitura

Por cada item identificado abaixo, assinale com uma cruz a situação que melhor se adequar à sua opinião.

2.1. Para si ler é:	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes
Um prazer	1	2	3	4
Uma obrigação	1	2	3	4
Uma tarefa aborrecida	1	2	3	4
Uma forma de aprender	1	2	3	4
2.2 Das seguintes opções, qual é a que mais se ajusta ao seu caso?	Muito raramente	1/2 vezes por período	1/2 Vezes por semana	Diariamente
Frequência com que lê livros	1	2	3	4
Frequência com que lê jornais ou revistas	1	2	3	4
2.3 Que tipo de leituras prefere?	Não	Pouco	Bastante	Muito
1. Jornais generalistas	1	2	3	4
2. Jornais desportivos	1	2	3	4
3. Revistas de música	1	2	3	4
4. Revistas de informática	1	2	3	4

Inquérito a Docentes

5. Revistas de atualidades	1	2	3	4
6. Livros científicos (História, Ciências Naturais, Geografia, Filosofia, Economia...)	1	2	3	4
7. Biografias	1	2	3	4
8. Histórias de humor	1	2	3	4
9. Narrativas de viagens	1	2	3	4
10. Romances históricos	1	2	3	4
11. Histórias realistas	1	2	3	4
12. Ficção científica	1	2	3	4
13. Histórias de terror	1	2	3	4
14. Policiais	1	2	3	4
15. Aventuras	1	2	3	4
16. Poesia	1	2	3	4
17. Teatro	1	2	3	4
18. Banda desenhada	1	2	3	4
2.4. Das seguintes opções, assinale as que são determinantes para a escolha de um livro. Ordene por ordem de preferência	1 a 10 (sendo 1 a mais importante)			
a) A sugestão de um amigo				
b) A sugestão de um elemento da família				
c) A recomendação de um colega				
d) Sugestão do professor da Biblioteca				
e) O conhecimento do autor ou coleção				
f) A leitura obrigatória para as aulas				
g) Existir na prateleira de casa				
h) A qualidade gráfica da capa				
i) O título ou tema do livro				
j) Outra razão. Diga qual : _____				
3. Que atividades desenvolvidas pelas famílias dos alunos pensa que determinam a sua competência leitora?	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Diariamente

Inquérito a Docentes

a) O pai ou mãe lerem histórias	1	2	3	4
b) O pai ou mãe contarem histórias	1	2	3	4
c) Outro familiar contar ou ler histórias	1	2	3	4
d) Observação de hábitos de leitura dos pais ou familiares	1	2	3	4
e) Existência de livros, revistas e jornais em casa	1	2	3	4
f) Participação conjunta em atividades culturais (visitas a museus, bibliotecas, exposições...) com os pais ou familiares	1	2	3	4
4. Avalie as práticas de leitura, nas aulas, quanto à qualidade e interesse.	Sem interesse	Pouco interessante	Interessante	Bastante Interessante
a) Textos literários escolhidos	1	2	3	4
b) Ler os textos dos manuais	1	2	3	4
c) Ouvir o professor ler em voz alta	1	2	3	4
d) Ouvir os alunos lerem em voz alta	1	2	3	4
e) Negociação dos títulos que a ler	1	2	3	4
f) Sugestão de títulos pelo professor	1	2	3	4
g) Leitura silenciosa	1	2	3	4
h) Conversar sobre livros lidos pelos alunos (em leitura livre)	1	2	3	4
i) Apresentação de livros pelo professor	1	2	3	4
j) Análise de livros a partir de guiões	1	2	3	4
5. Que atividades de leitura espera ver desenvolvidas na BE?	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes
1. Divulgação do escritor do mês	1	2	3	4
2. Guiões de leitura sobre autores ou obras	1	2	3	4
3. Exposições/ atividades temáticas relacionadas com autores ou obras	1	2	3	4
4. Celebração de datas significativas (dia da poesia, dia do livro, dia da biblioteca escolar...)	1	2	3	4

Inquérito a Docentes

5. Participação em projetos de leitura com o professor e a turma	1	2	3	4
6. Realização de sessões de leitura, de apresentação/ debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros (clube de leitura).	1	2	3	4
7. Horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor da BE	1	2	3	4
8. Pannel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque	1	2	3	4
9. Newsletters de divulgação de novos títulos ou títulos em destaque	1	2	3	4
10. Encontro com escritores	1	2	3	4
11. Feira do livro	1	2	3	4
12. Concursos de leitura	1	2	3	4
13. Clube de leitura	1	2	3	4
14. Lista digital, na página BE, de sugestões de leituras	1	2	3	4
15. Criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras	1	2	3	4
16. Atividades de apoio a dificuldades de leitura	1	2	3	4
6. Que papel cabe à BE na promoção do livro e da leitura?*	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Promover a discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura e das literacias	1	2	3	4
2. Propor a planificação de projetos e atividades conjuntas	1	2	3	4
3. Participar em projetos decorrentes do Projeto Educativo de Escola, de projetos curriculares e outros	1	2	3	4
4. Criar/ explorar novos ambientes digitais (<i>blogues, Wikis, ...</i>) para desenvolver a leitura, a escrita e um conjunto diversificado de competências	1	2	3	4
5. Envolver as famílias em atividades relacionadas com a melhoria das competências de leitura.	1	2	3	4
6. Colaborar no âmbito de atividades relacionadas com o Plano Nacional de Leitura	1	2	3	4
7. Promover eventos culturais (encontros com escritores, encontros científicos, exposições temáticas, celebração de datas), associando-os ao desenvolvimento de competências ao nível da leitura/ literacias.	1	2	3	4

Nota: As informações prestadas são confidenciais.

*adaptado de MABE QD2

Anexo V – Gráficos: caracterização do grupo (alunos)

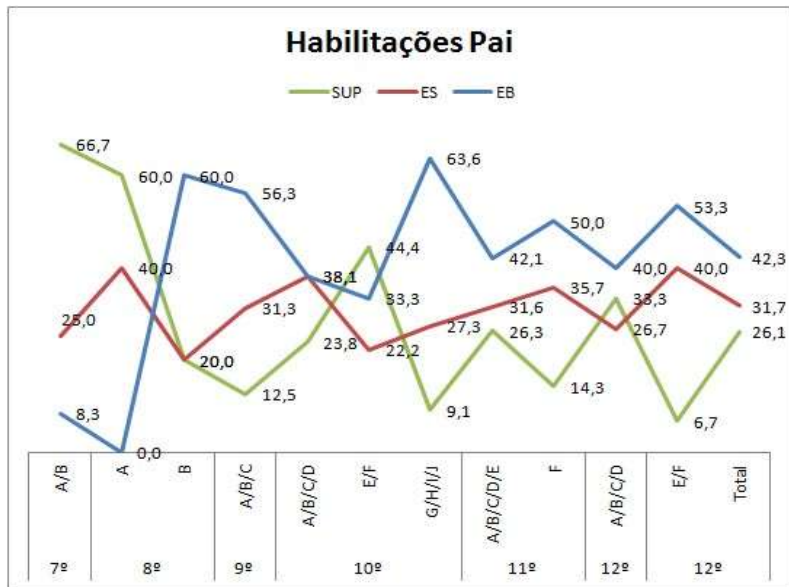


Gráfico 1 – Habilitações académicas do pai.

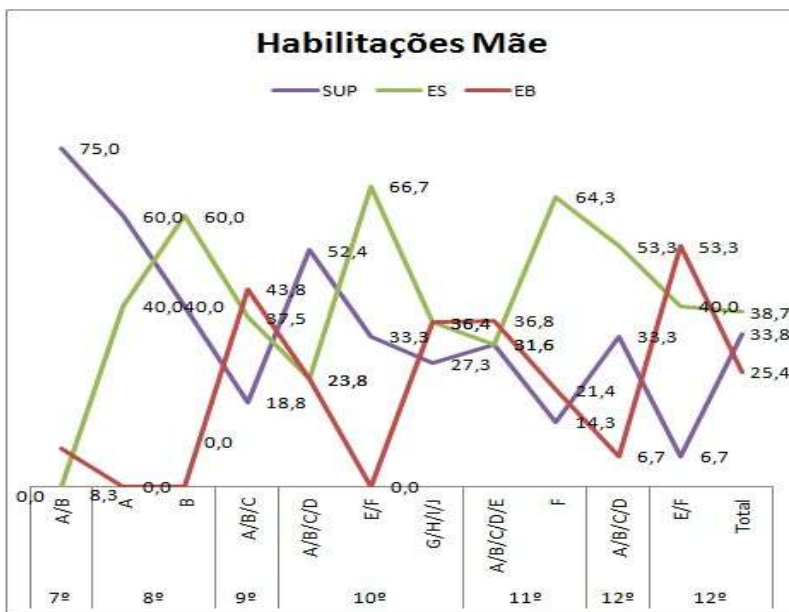


Gráfico 2 – Habilitações académicas da mãe.

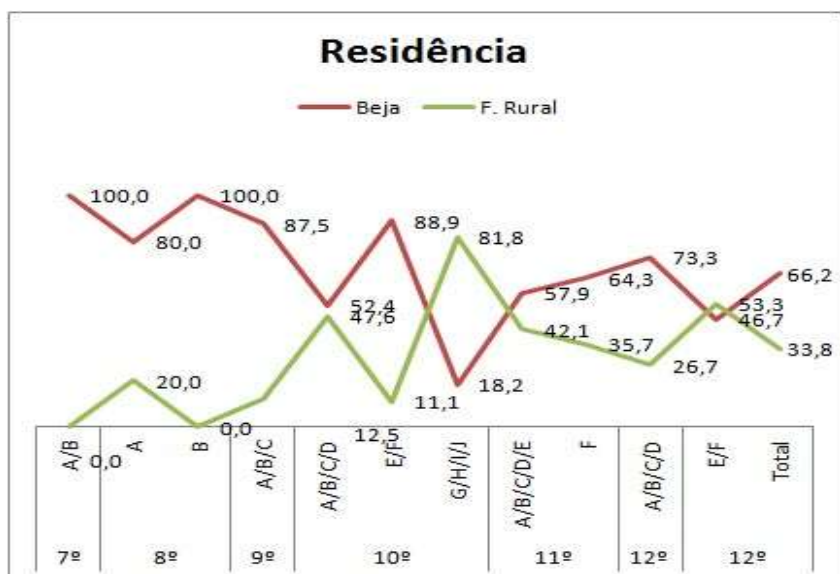


Gráfico 3 – Residência.

Anexo VI – Gráficos: preferências de leitura (alunos)

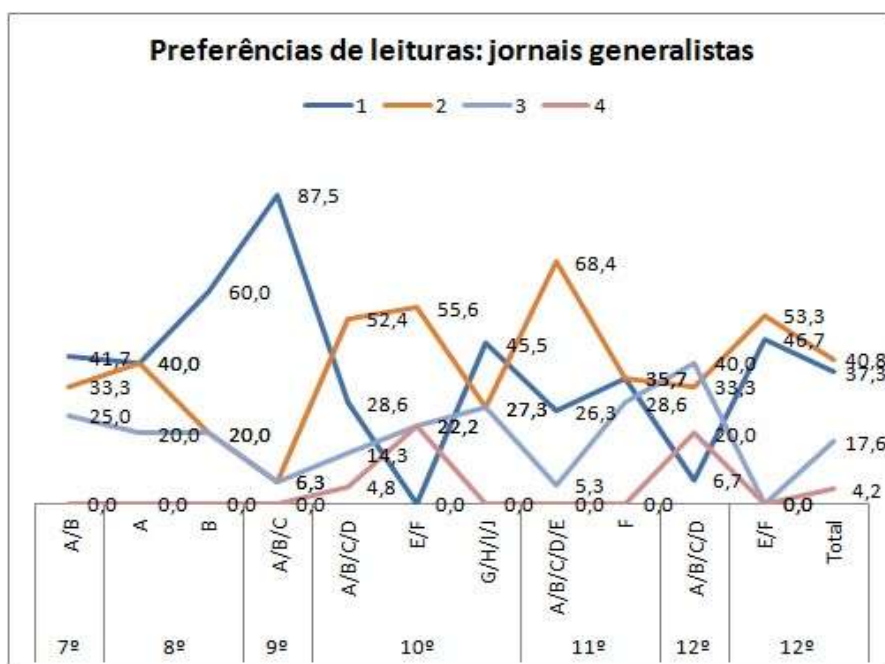


Gráfico 1 – Preferências de leitura: jornais generalistas.

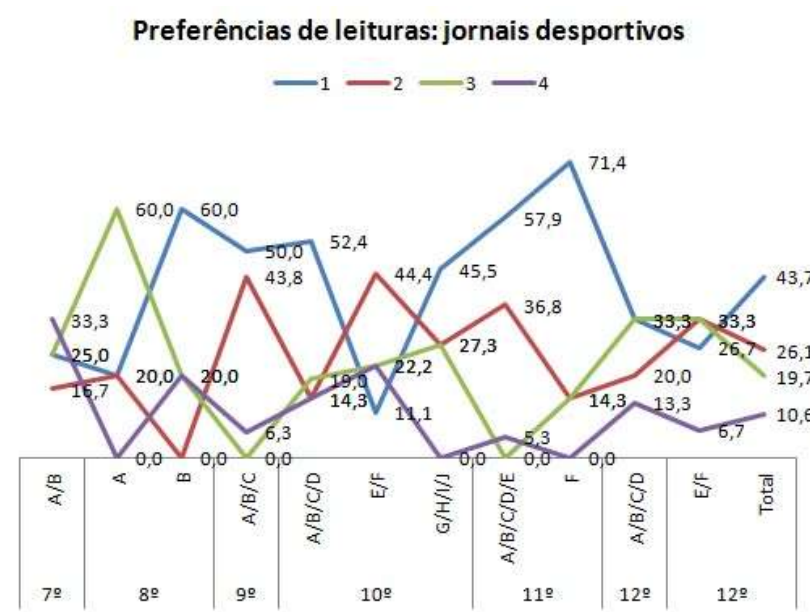


Gráfico 2 – Preferências de leitura: jornais desportivos.

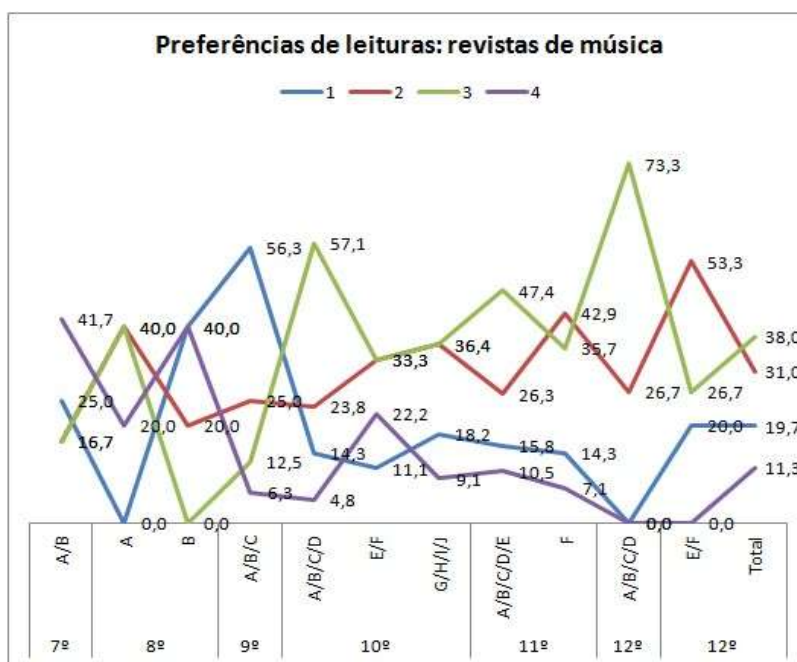


Gráfico 3 – Preferências de leitura: revistas de música.

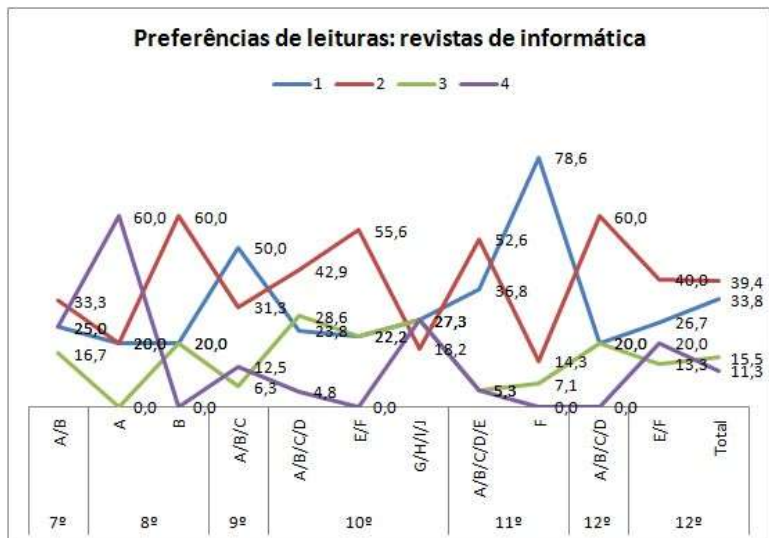


Gráfico 4 – Preferências de leitura: revistas de informática.



Gráfico 5 – Preferências de leitura: revistas de atualidades.

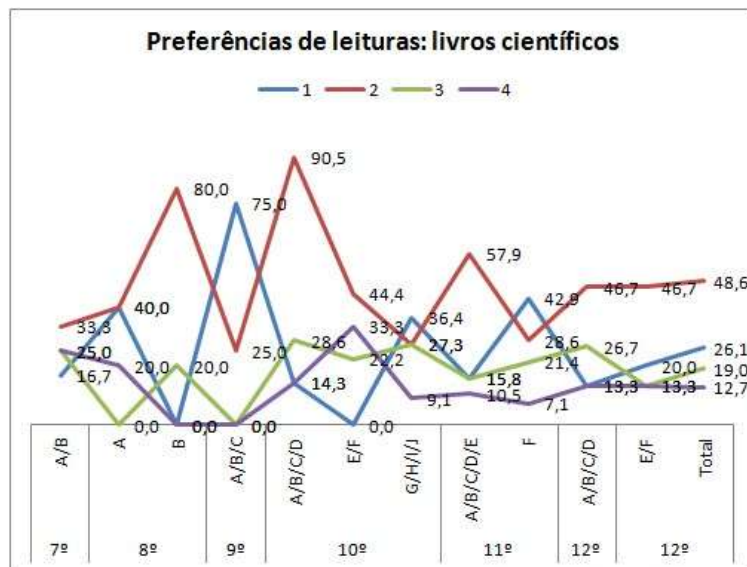


Gráfico 6 – Preferências de leitura: livros científicos.

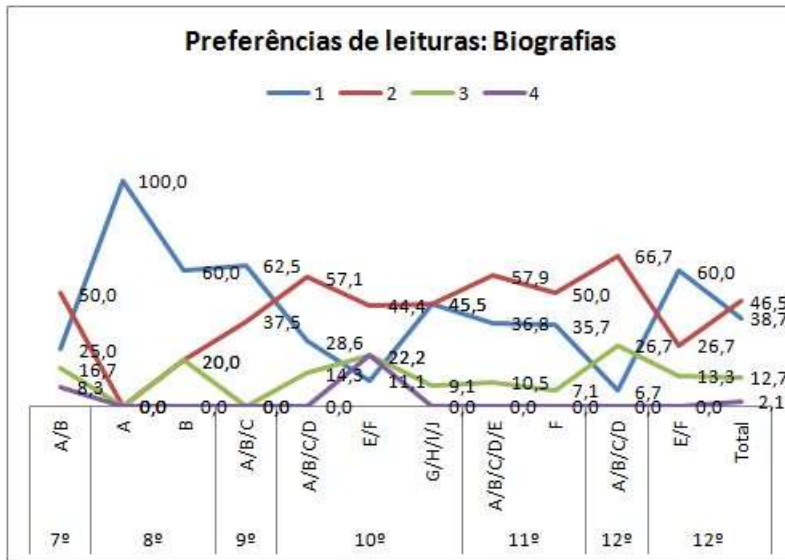


Gráfico 7 – Preferências de leitura: biografias.



Gráfico 8 – Preferências de leitura: narrativa de viagens.

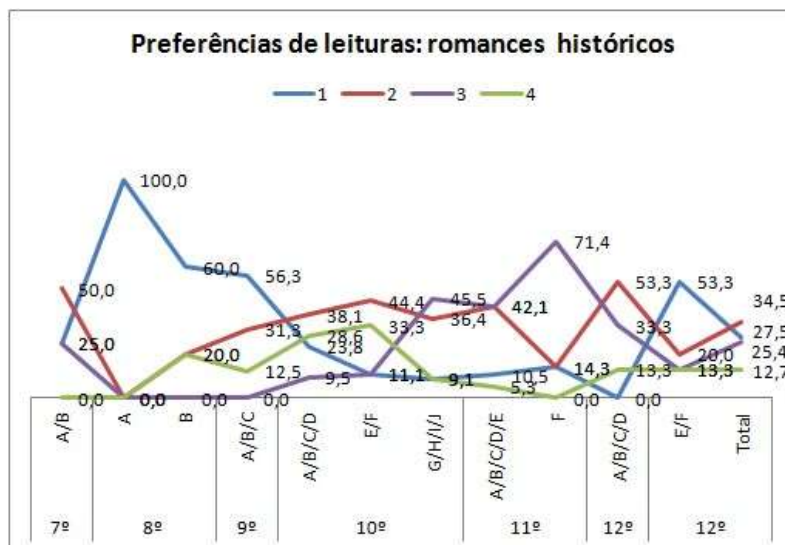


Gráfico 9 – Preferências de leitura: romances históricos.

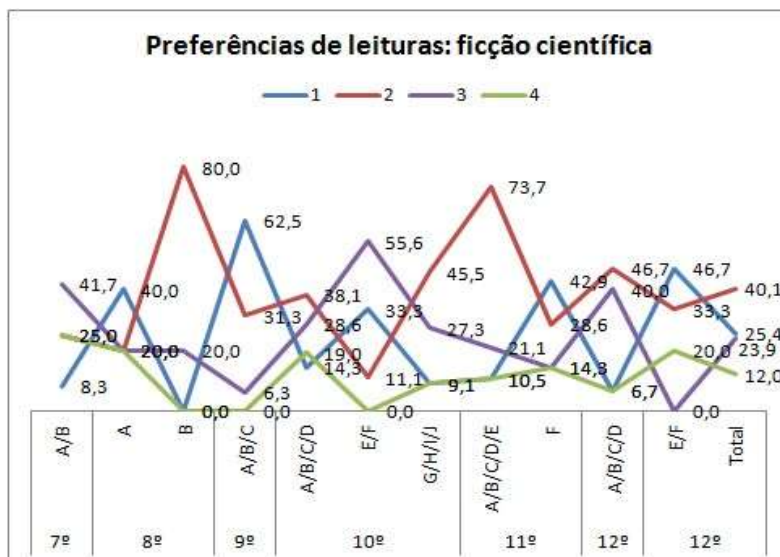


Gráfico 10 – Preferências de leitura: ficção científica.

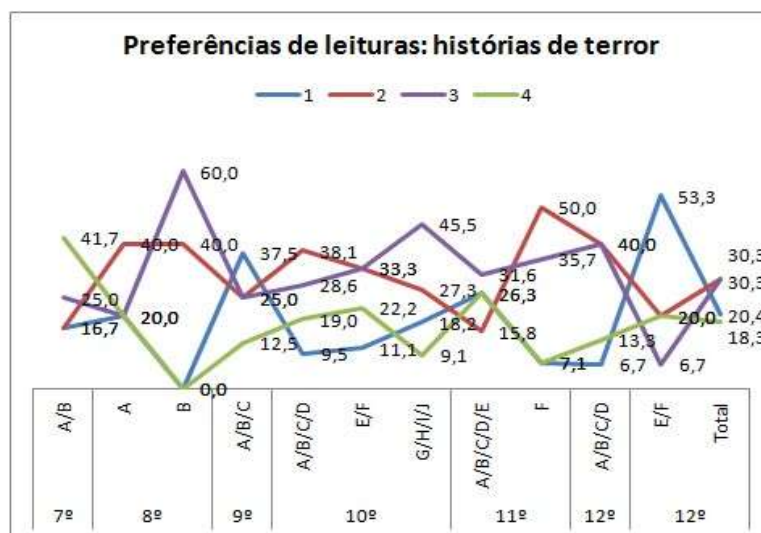


Gráfico 11 – Preferências de leitura: histórias de terror.

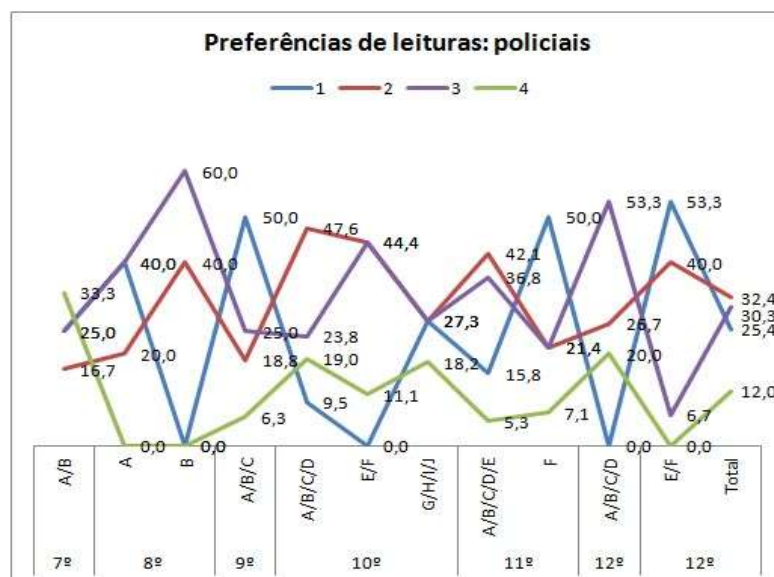


Gráfico 12 – Preferências de leitura: policiais.

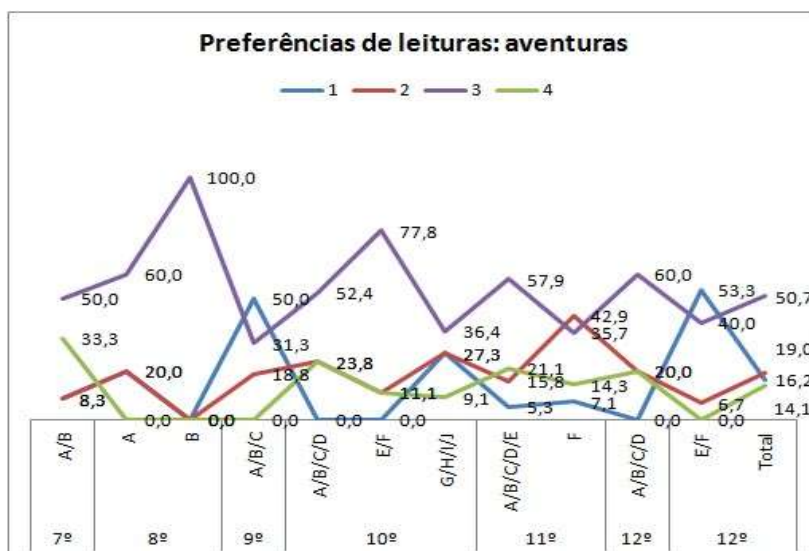


Gráfico 13 – Preferências de leitura: aventuras.

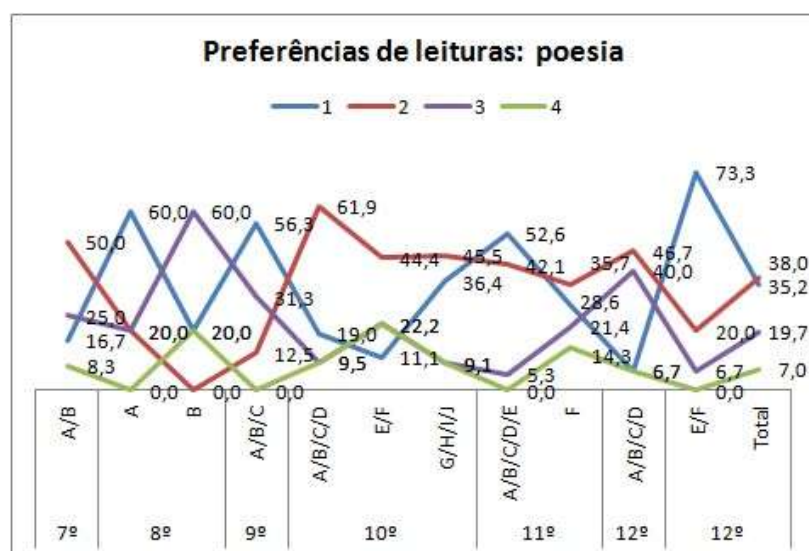


Gráfico 14 – Preferências de leitura: poesia.

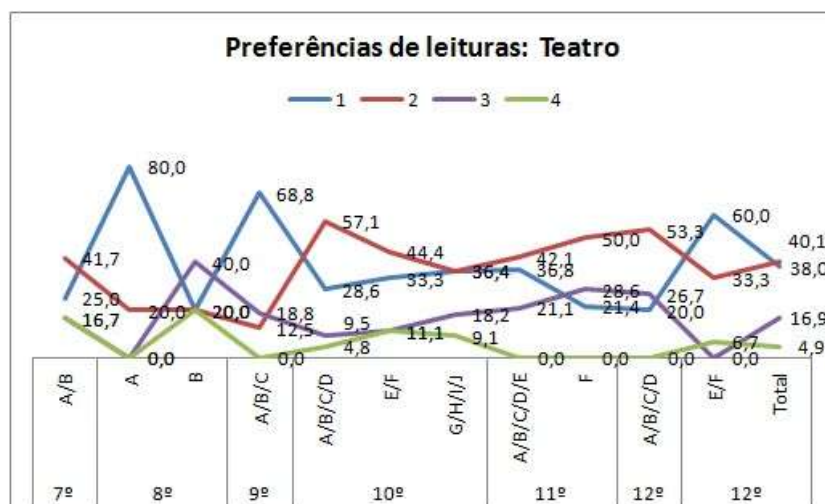


Gráfico 15 – Preferências de leitura: teatro.

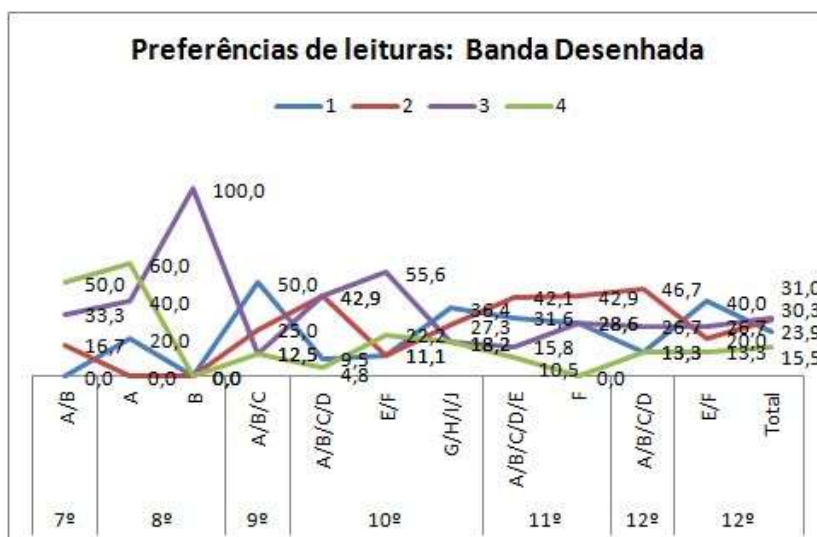


Gráfico 16 – Preferências de leitura: banda desenhada.

Anexo VII – Gráficos: fatores determinantes na escolha de um livro (alunos)

Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um amigo

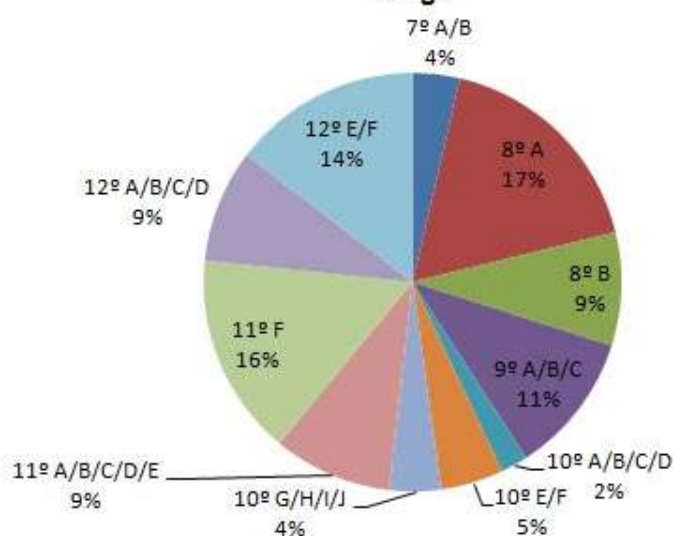


Gráfico 1 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um amigo.

Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um elemento da família

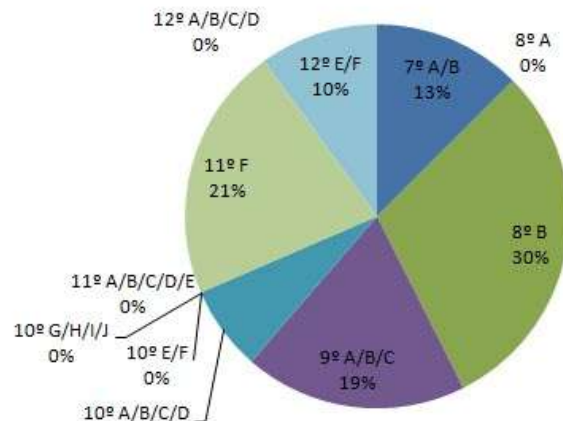


Gráfico 2 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um elemento da família.

Fatores determinantes na escolha de um livro: recomendação de um colega

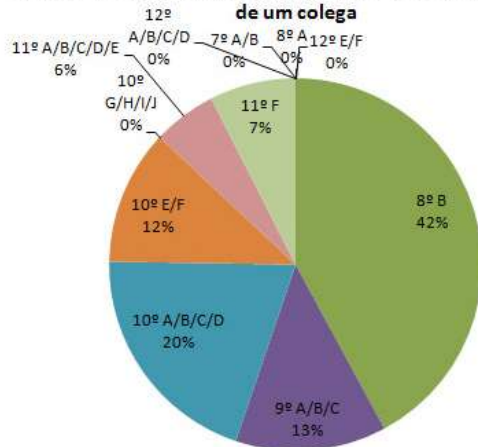


Gráfico 3 – Fatores determinantes na escolha de um livro: recomendação de um colega.

Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão do professor bibliotecário

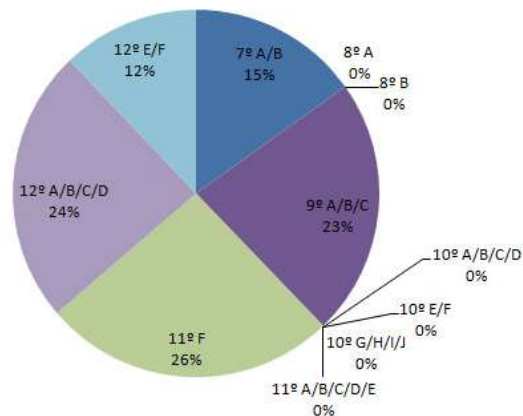


Gráfico 4 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão do professor bibliotecário.

Fatores determinantes na escolha de um livro: conhecimento do autor ou coleção

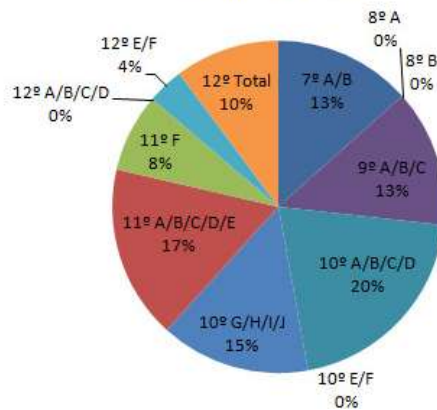


Gráfico 5 – Fatores determinantes na escolha de um livro: conhecimento do autor ou da coleção.

Fatores determinantes na escolha de um livro: leitura obrigatória para as aulas

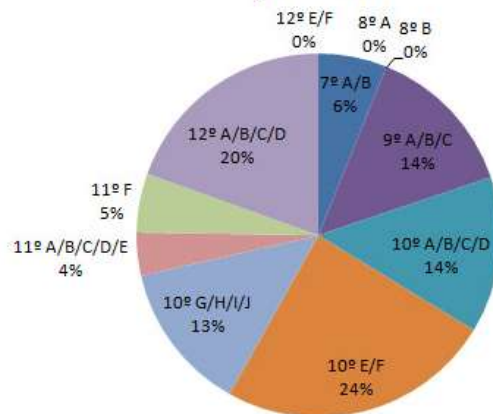


Gráfico 6 – Fatores determinantes na escolha de um livro: leitura obrigatória para as aulas.

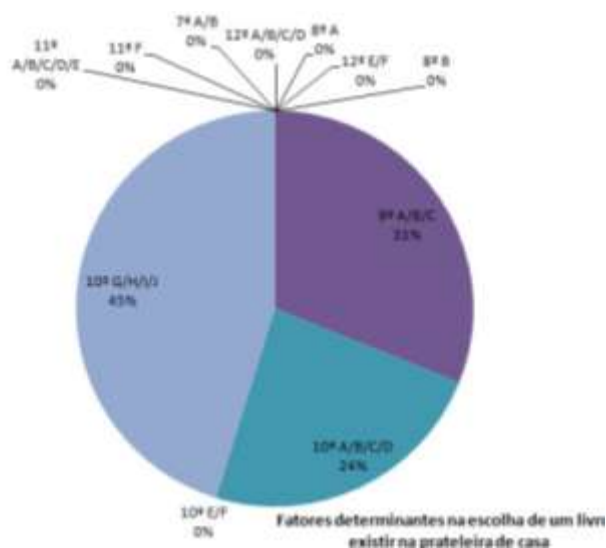


Gráfico 7 – Fatores determinantes na escolha de um livro: existir na prateleira de casa.

Fatores determinantes na escolha de um livro: qualidade

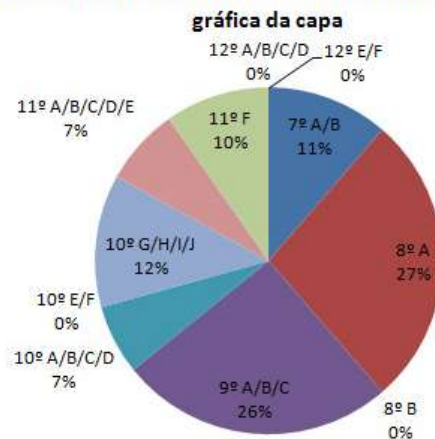


Gráfico 8 – Fatores determinantes na escolha de um livro: qualidade gráfica da capa.

Fatores determinantes na escolha de um livro: O título ou

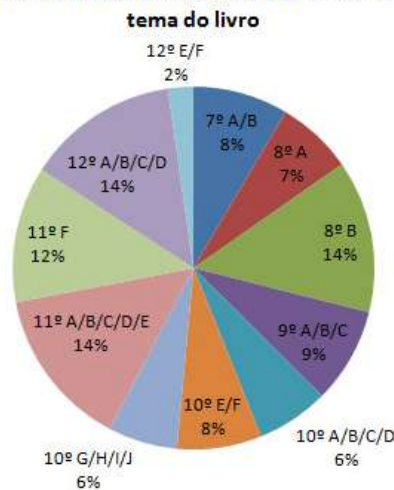


Gráfico 9 – Fatores determinantes na escolha de um livro: o título ou tema do livro.

Fatores determinantes na escolha de um livro: Outra razão

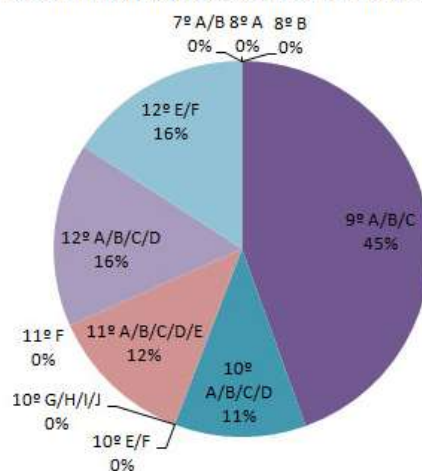


Gráfico 10 – Fatores determinantes na escolha de um livro: outra razão.

Anexo VIII – Gráficos: hábitos de leitura no seio da família (alunos)

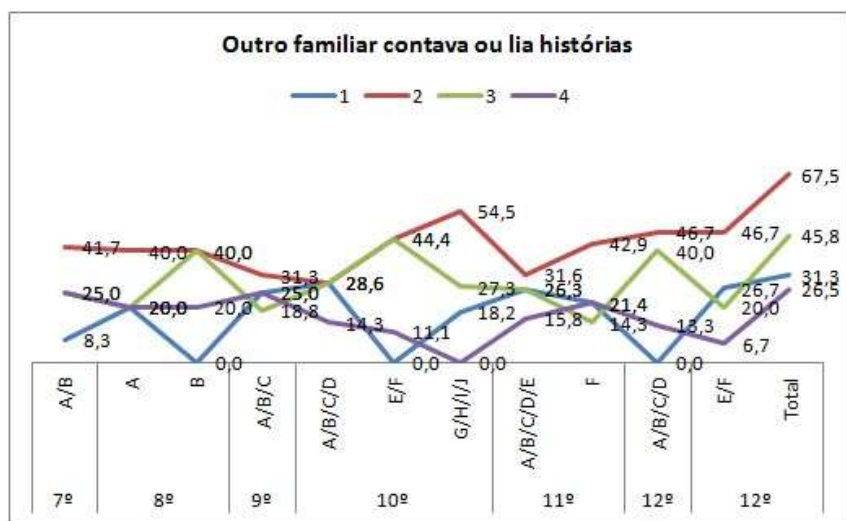


Gráfico 1 – Outro familiar contava ou lia histórias.

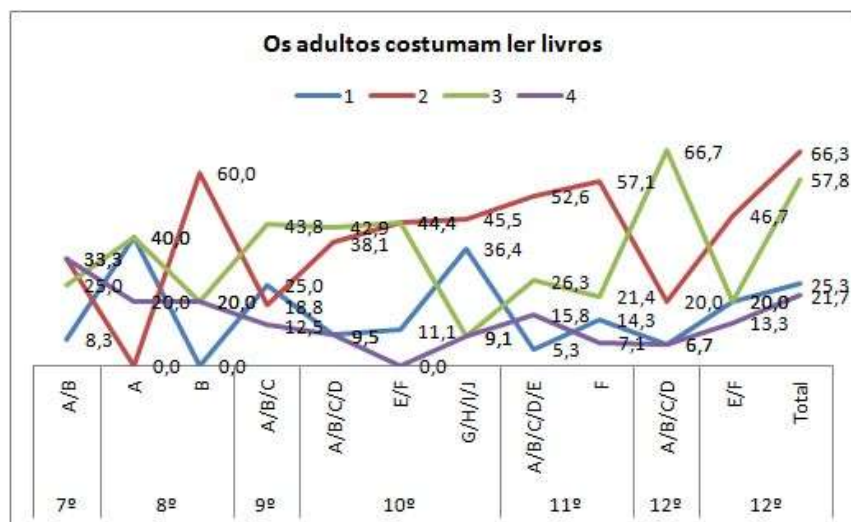


Gráfico 2 – Os adultos costumam ler livros.

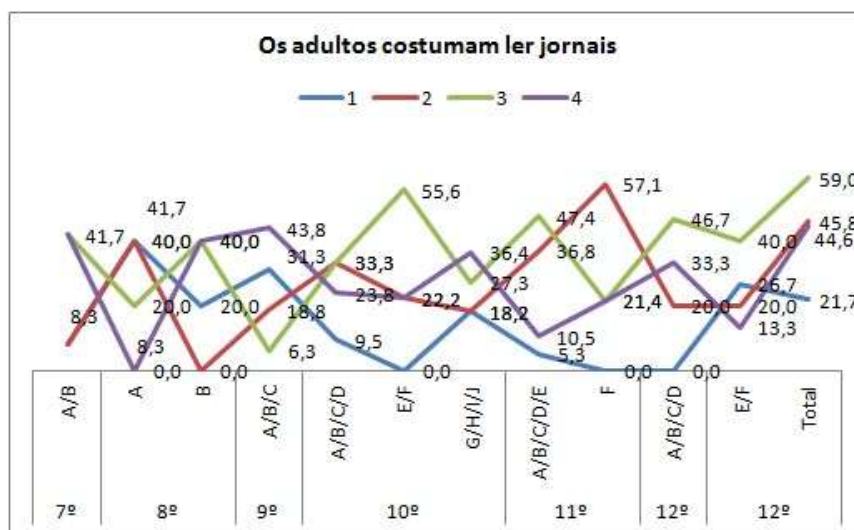


Gráfico 3 – Os adultos costumam ler jornais.

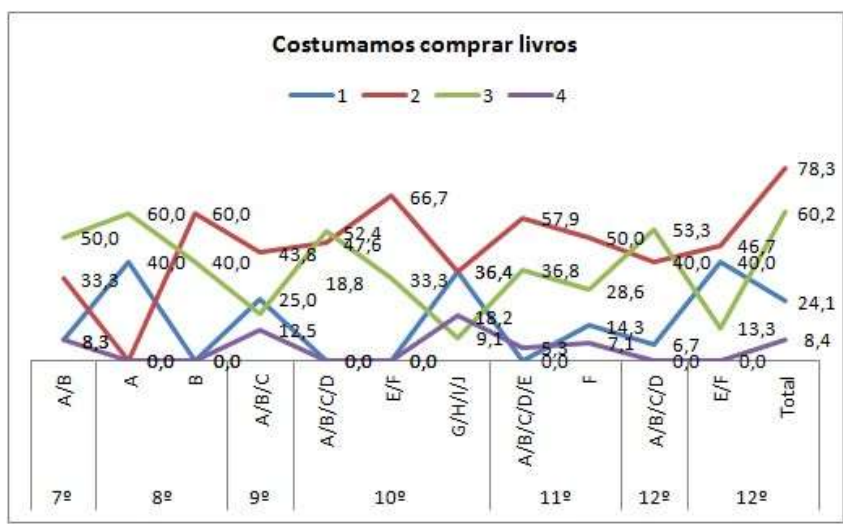


Gráfico 4 – Costumamos comprar livros.



Gráfico 5 – Costumamos oferecer livros.

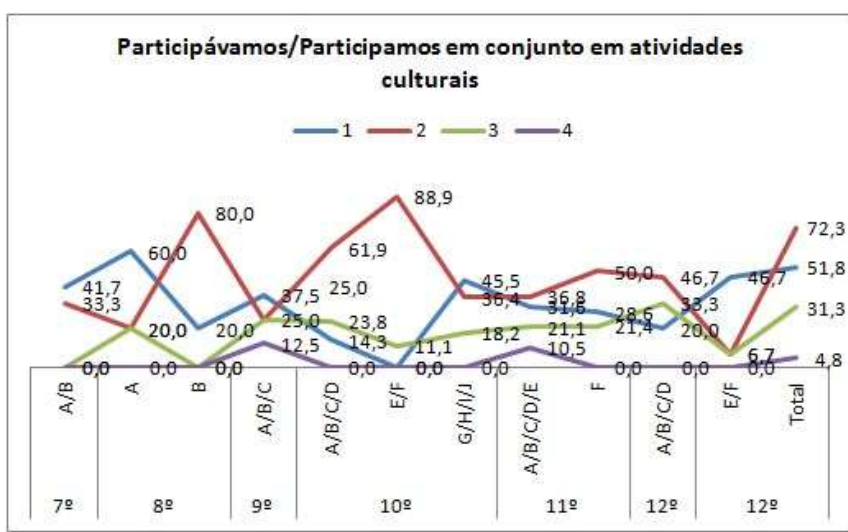


Gráfico 6 – Participávamos/participamos em conjunto em atividades culturais.

Anexo IX – Gráficos: avaliação das práticas de leitura nas aulas (alunos)

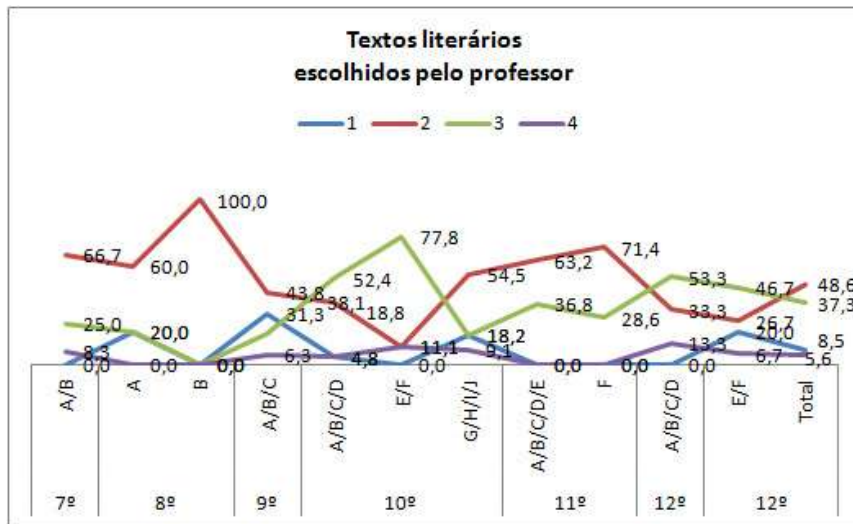


Gráfico 1 – Textos literários escolhidos pelo professor.

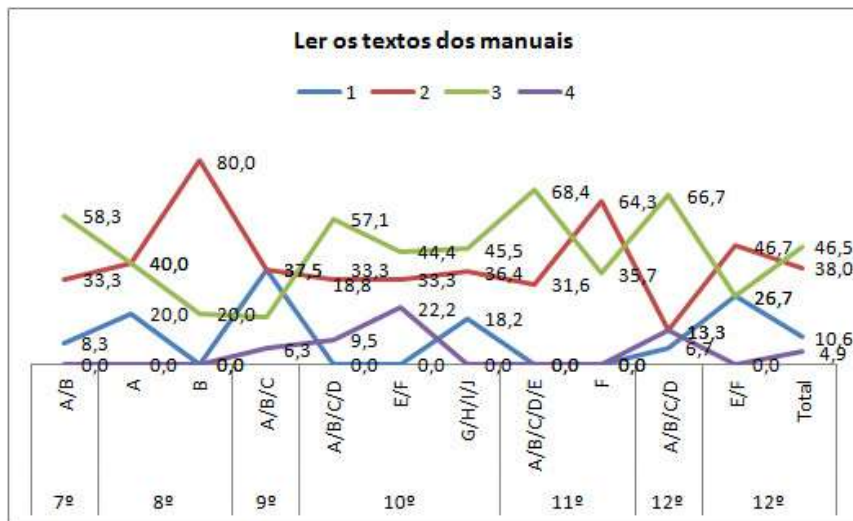


Gráfico 2 – Ler os textos dos manuais.

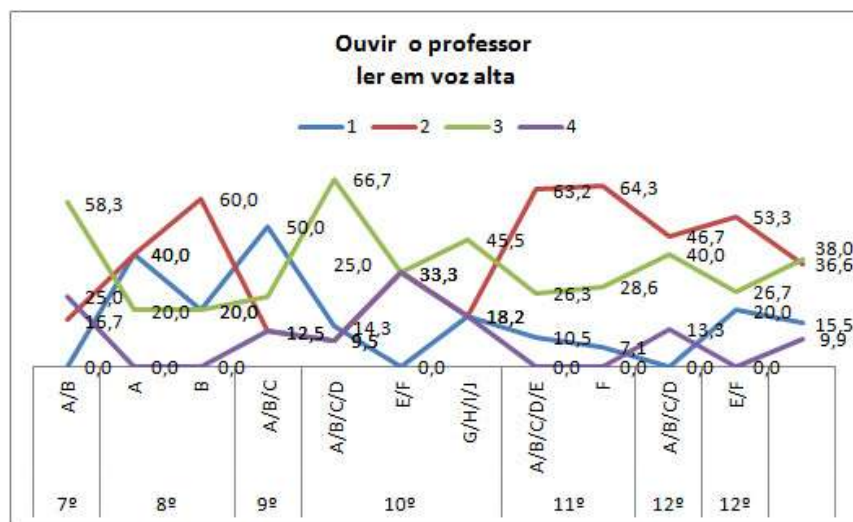


Gráfico 3 – Ouvir o professor ler em voz alta.

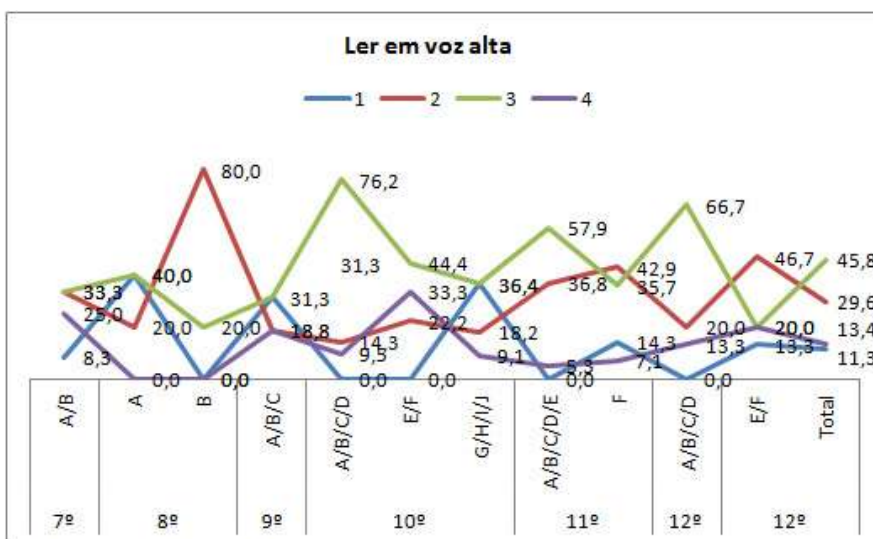


Gráfico 4 – Ler em voz alta.

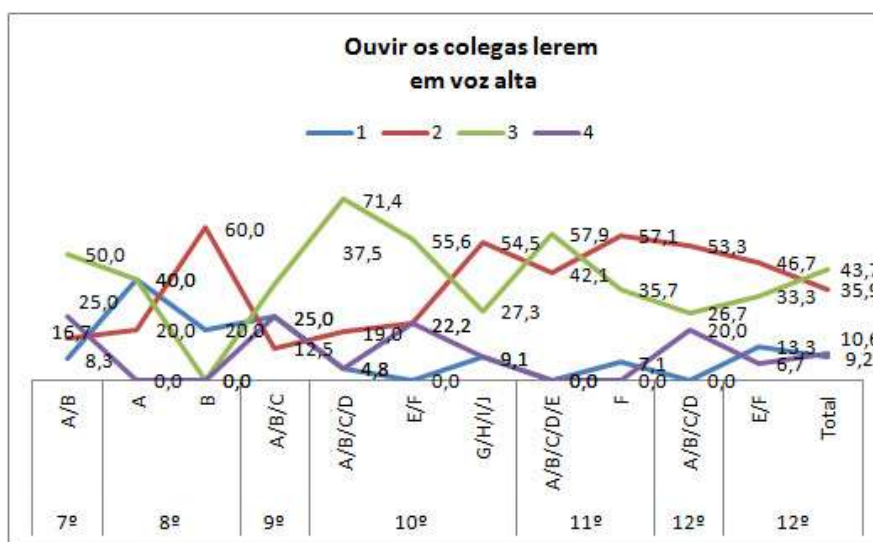


Gráfico 5 – Ouvir os colegas lerem em voz alta.

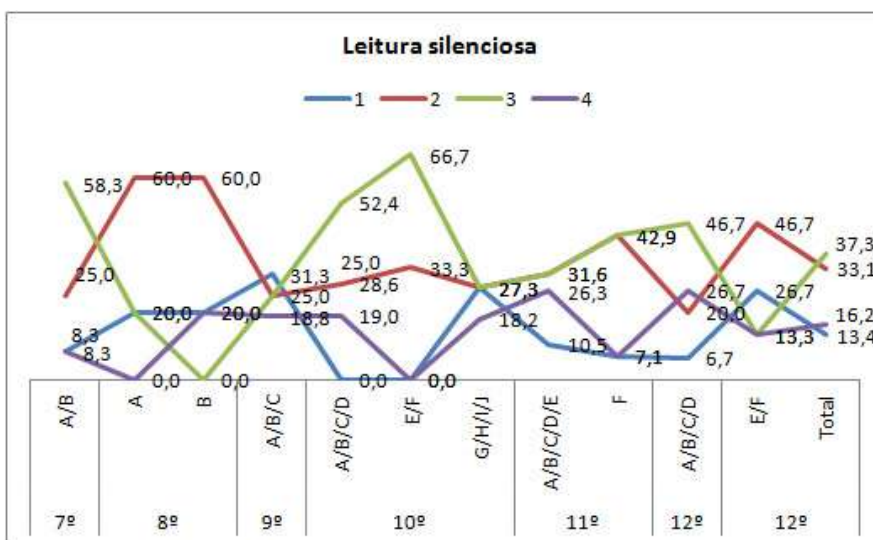


Gráfico 6 – Leitura silenciosa.

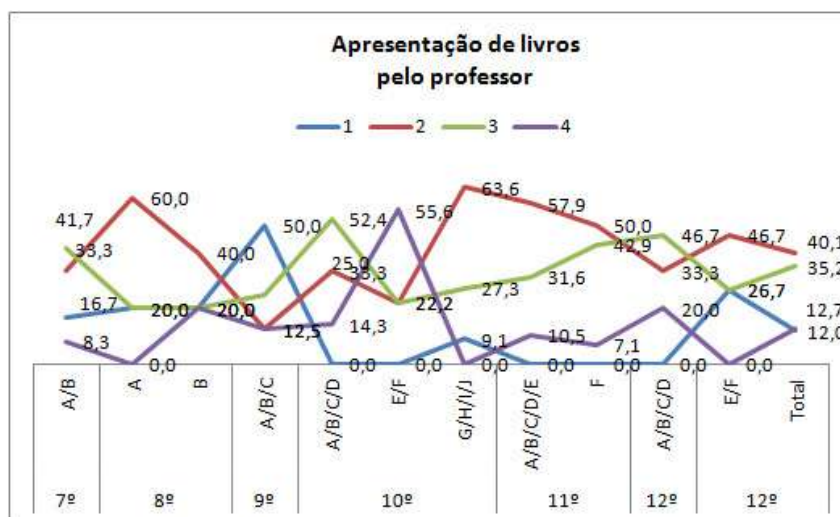


Gráfico 7 – Apresentação de livros pelo professor.

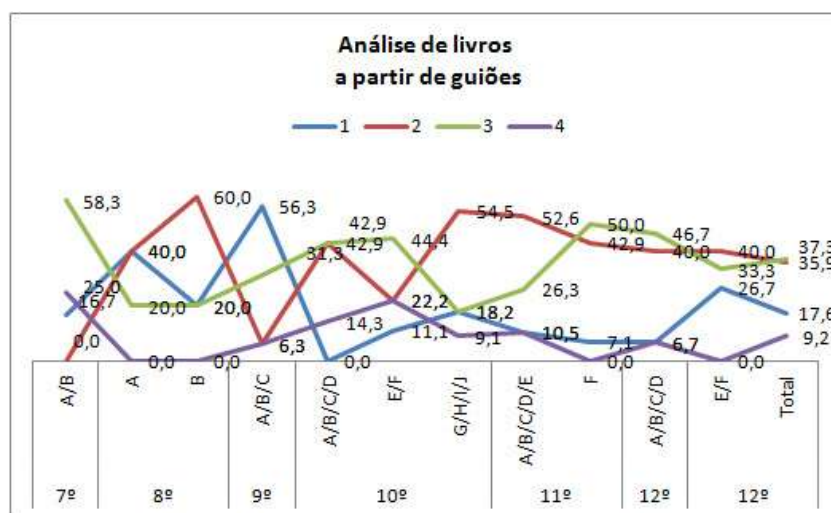


Gráfico 8 – Análise de livros a partir de guilões.

Anexo X – Gráficos: atividades que esperam ver desenvolvidas na BE (alunos)

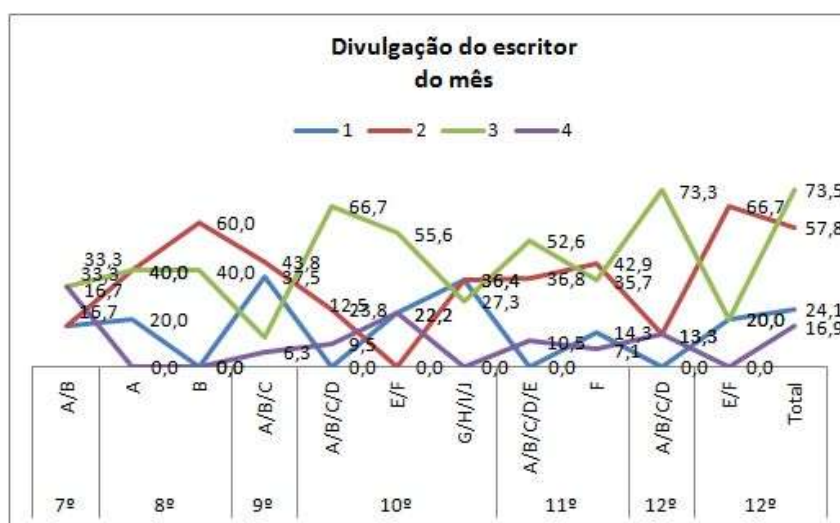


Gráfico 1 – Divulgação do escritor do mês.

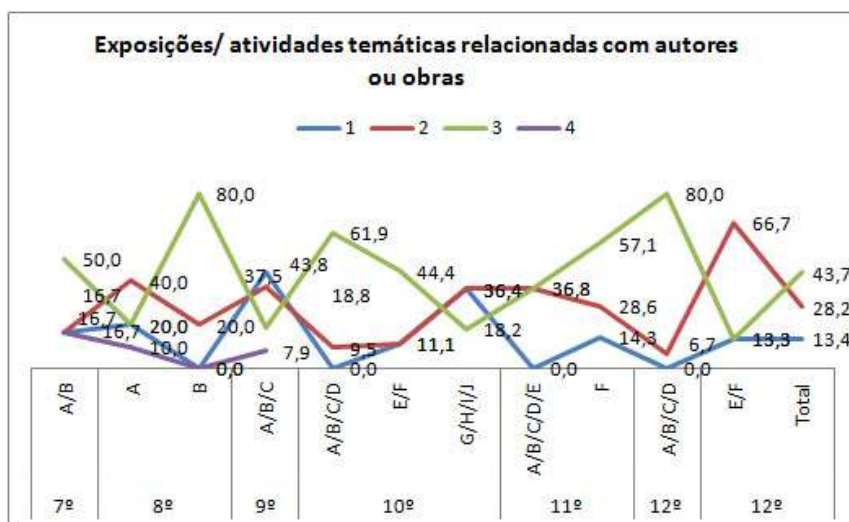


Gráfico 2 – Exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras.

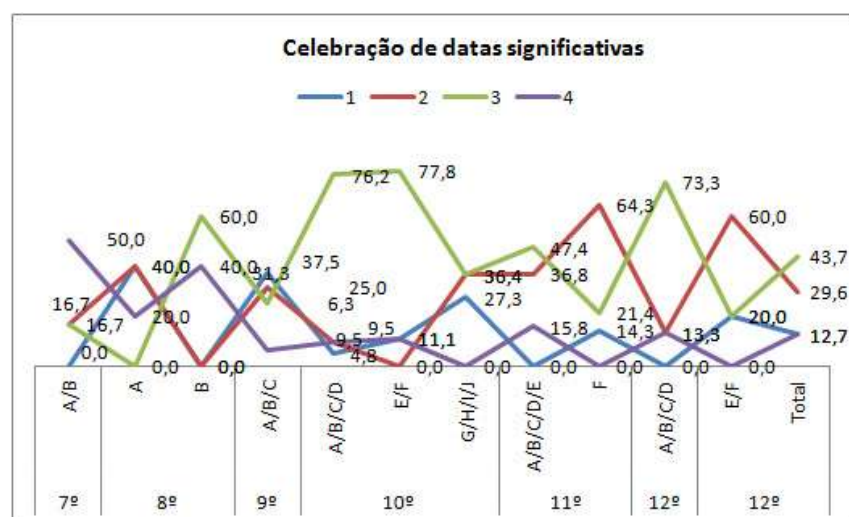


Gráfico 3 – Celebração de datas significativas.

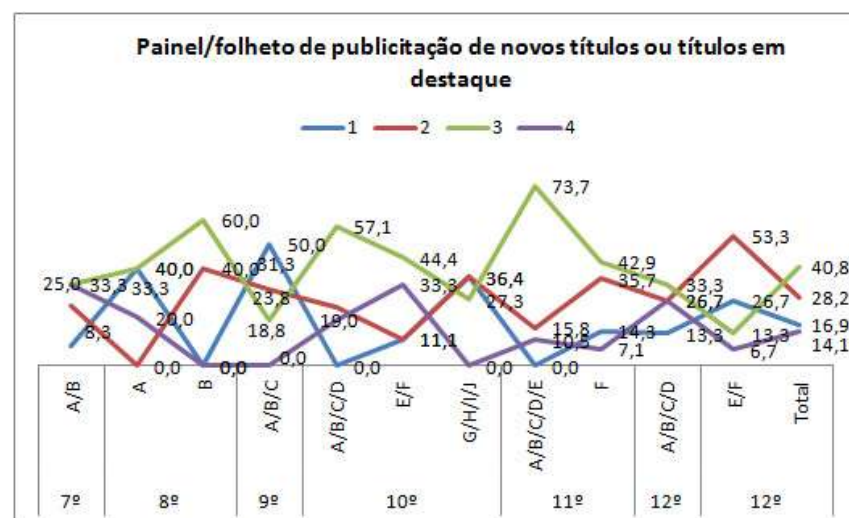


Gráfico 4 – Painel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque.

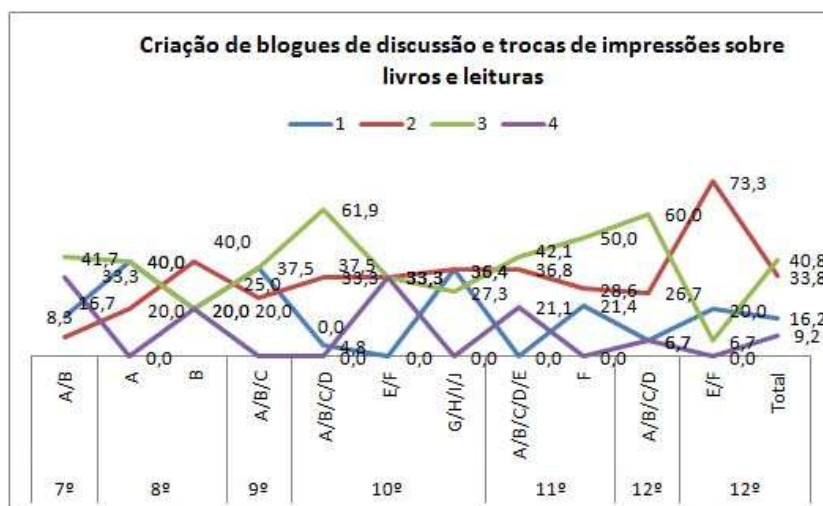


Gráfico 5 – Criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras.



Gráfico 6 – Atividades de apoio a dificuldades de leitura.

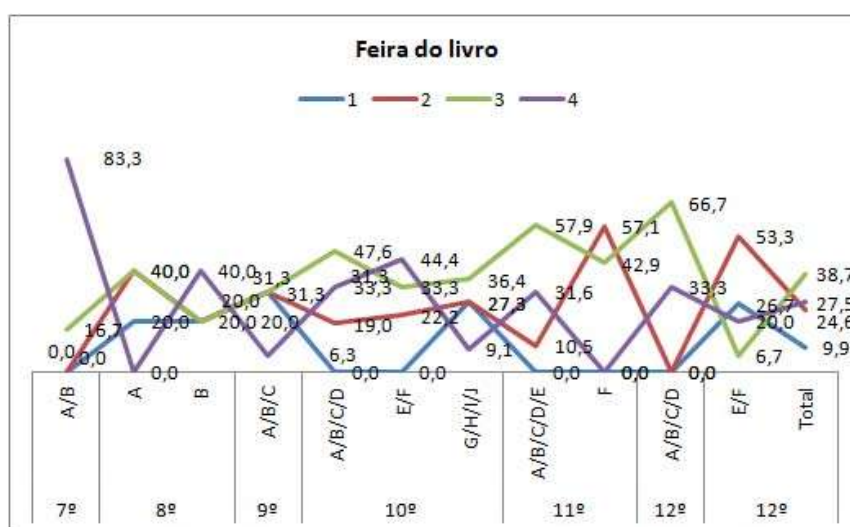


Gráfico 7 – Feira do livro.

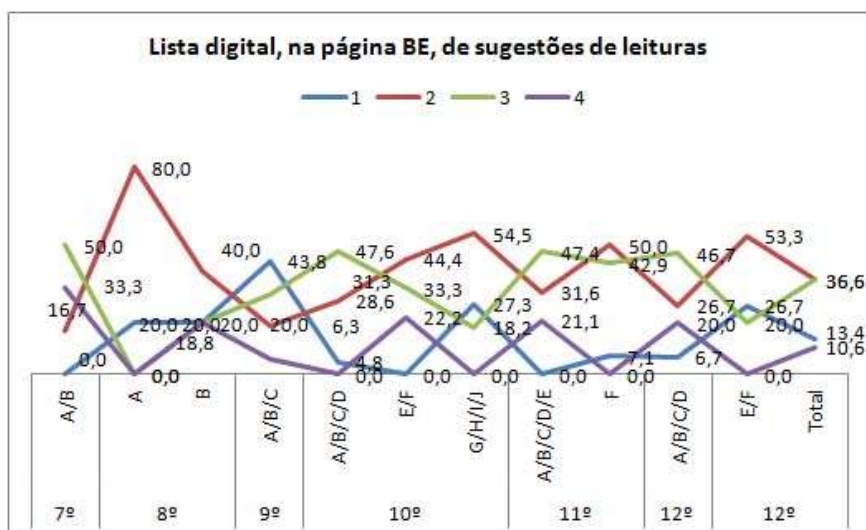


Gráfico 8 – Lista digital, na página BE, de sugestões de leitura.

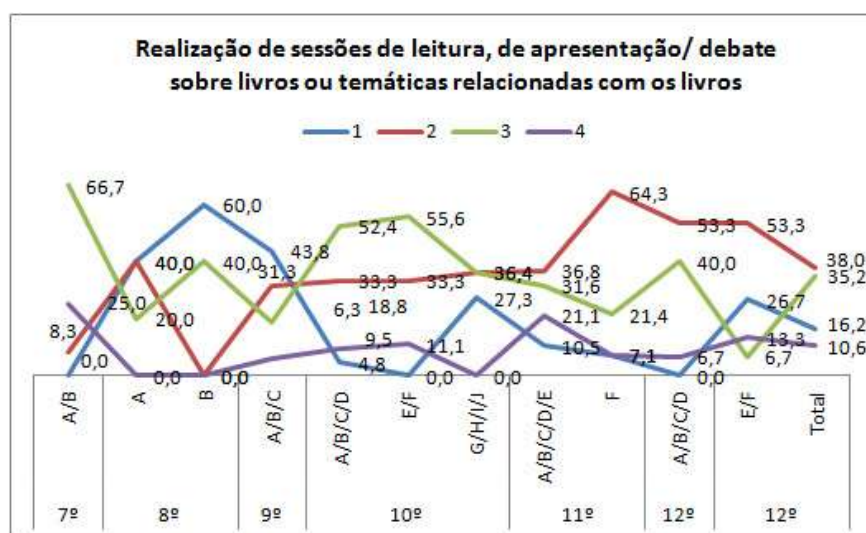


Gráfico 9 – Realização de sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros.

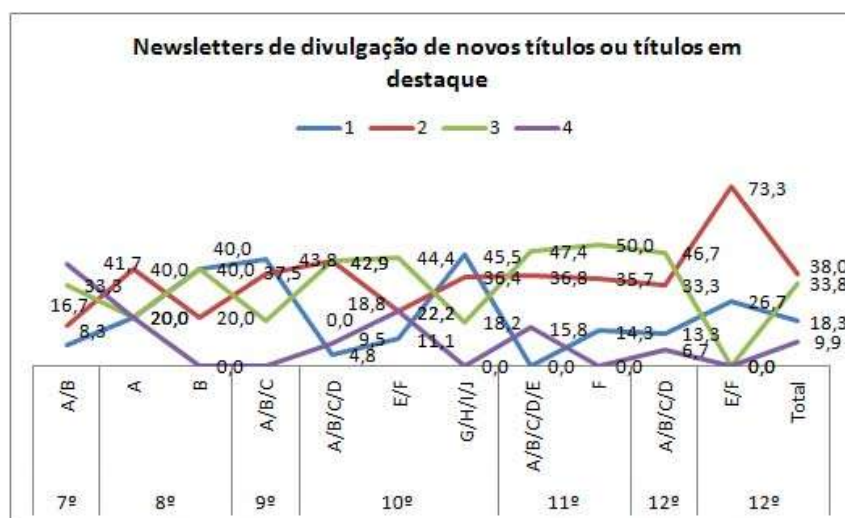


Gráfico 10 – Newsletters de divulgação de novos títulos ou títulos em destaque.

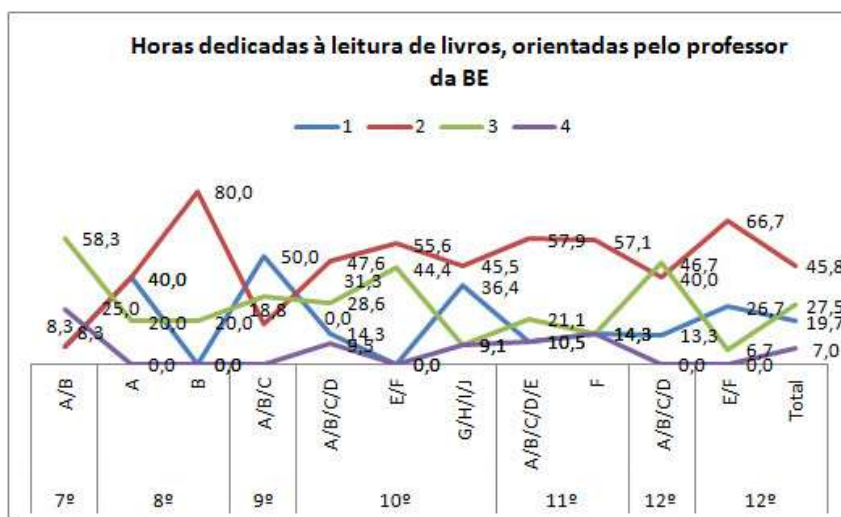


Gráfico 11 – Horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor da BE.

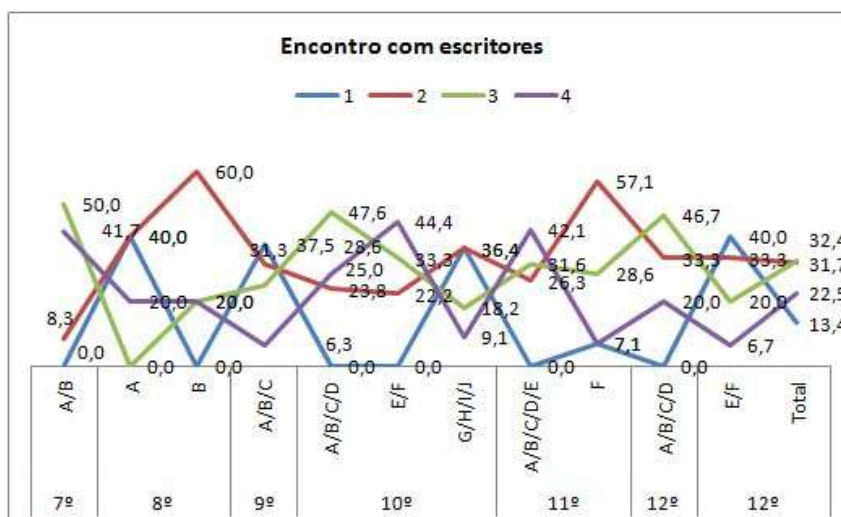


Gráfico 12 – Encontro com escritores.

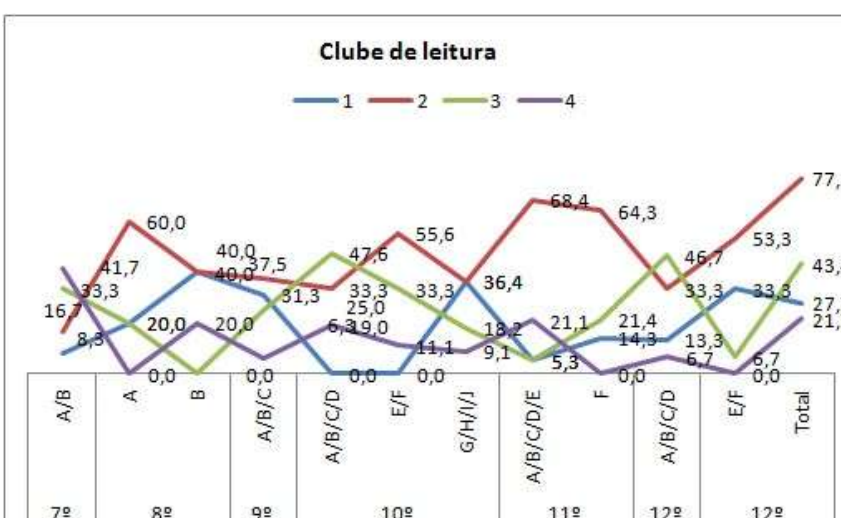


Gráfico 13 – Clube de leitura.

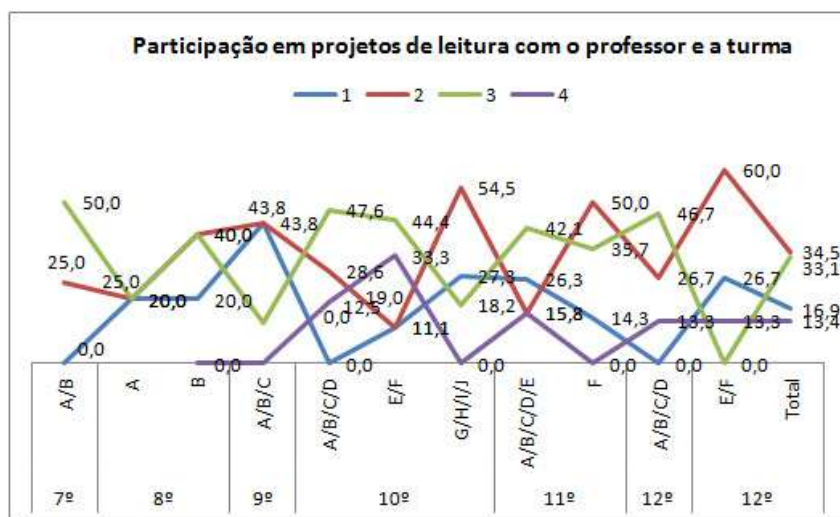


Gráfico 14 – Participação em projetos de leitura com o professor e a turma.

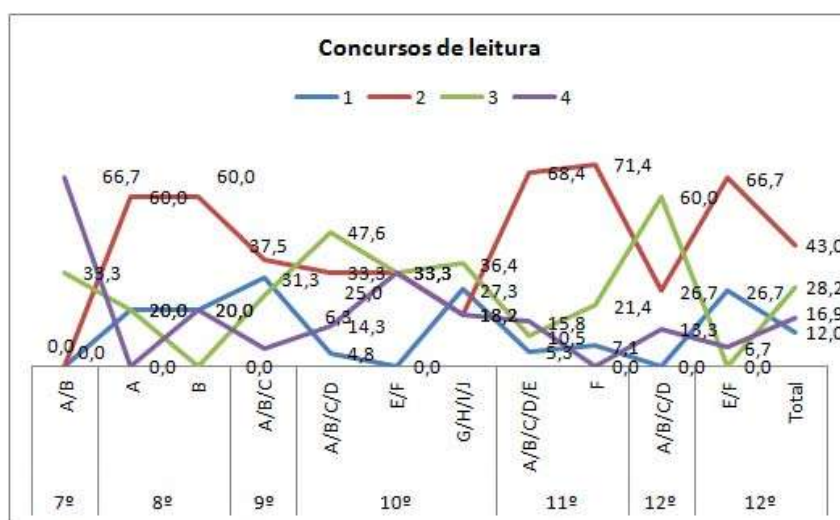


Gráfico 15 – Concursos de leitura.

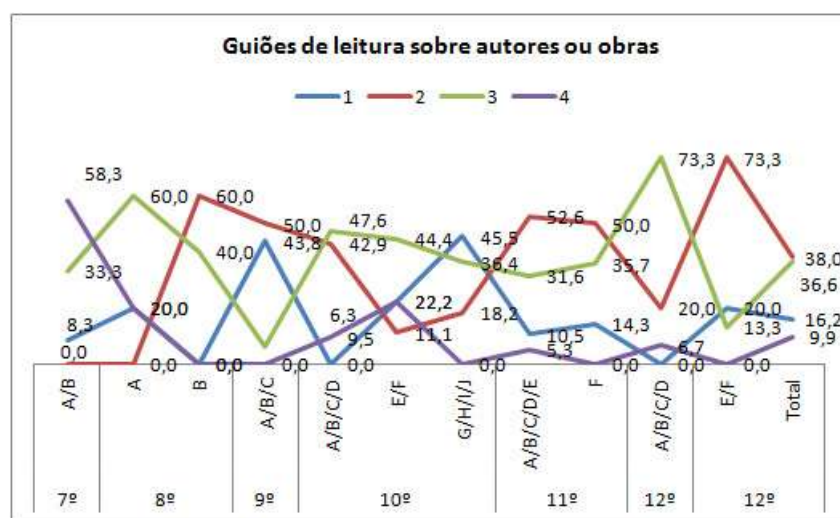


Gráfico 16 – Guiões de leitura sobre autores e obras.

Anexo XI – Gráficos: caracterização (docentes)

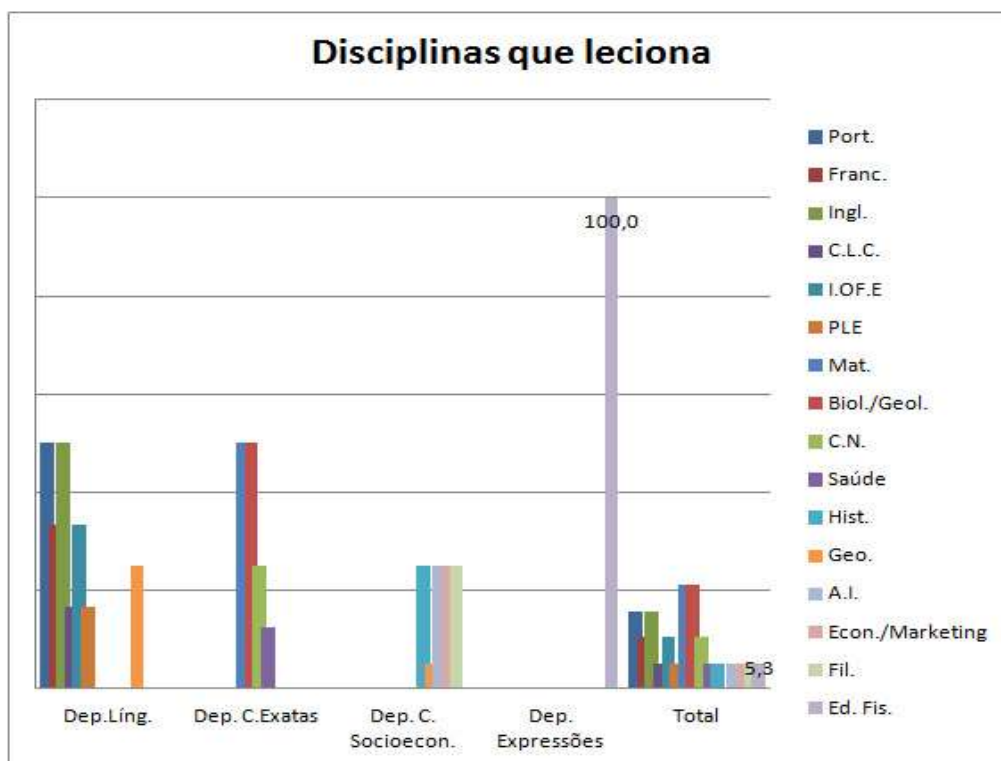


Gráfico 1 – Disciplinas que leciona.

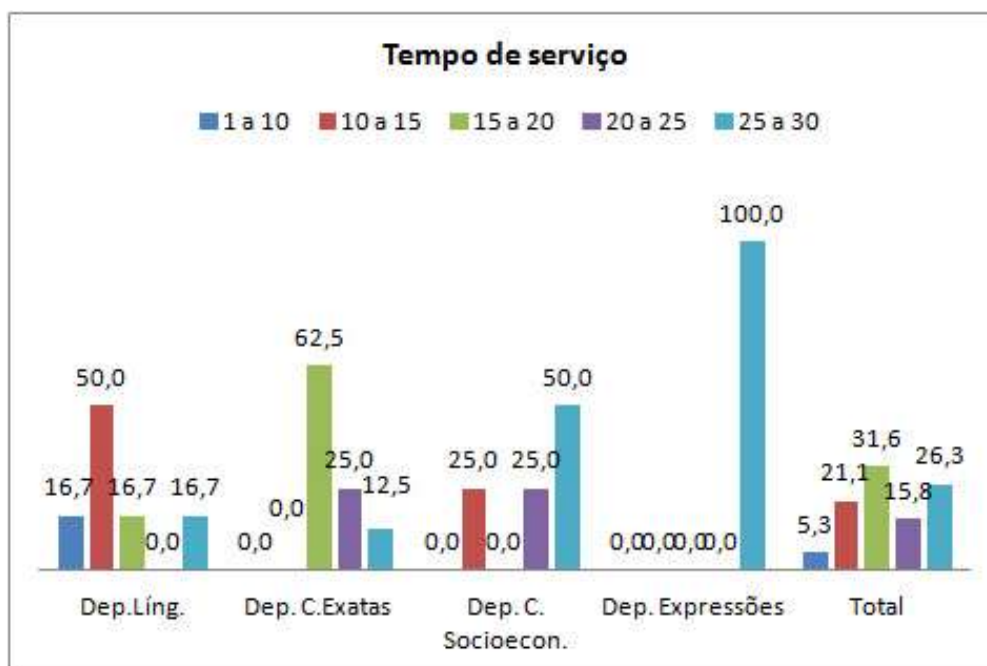


Gráfico 2 – Tempo de serviço.

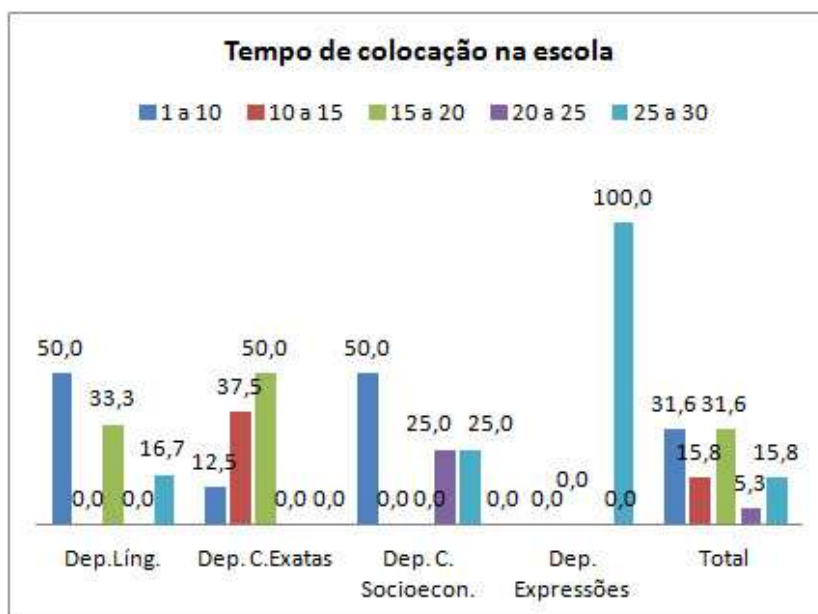


Gráfico 3 – Tempo de colocação na escola.

Anexo XII – Gráficos: preferências de leitura (docentes)

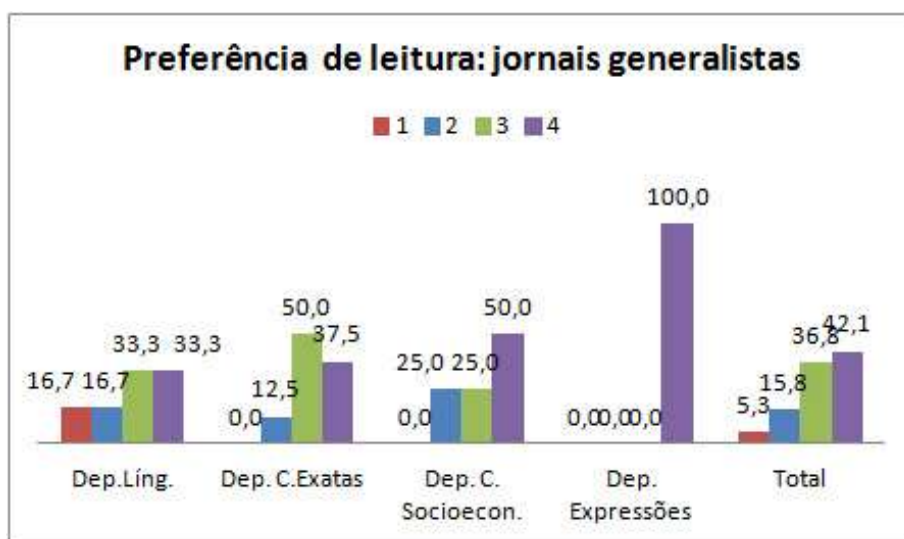


Gráfico 1 – Preferência de leitura: jornais generalistas.

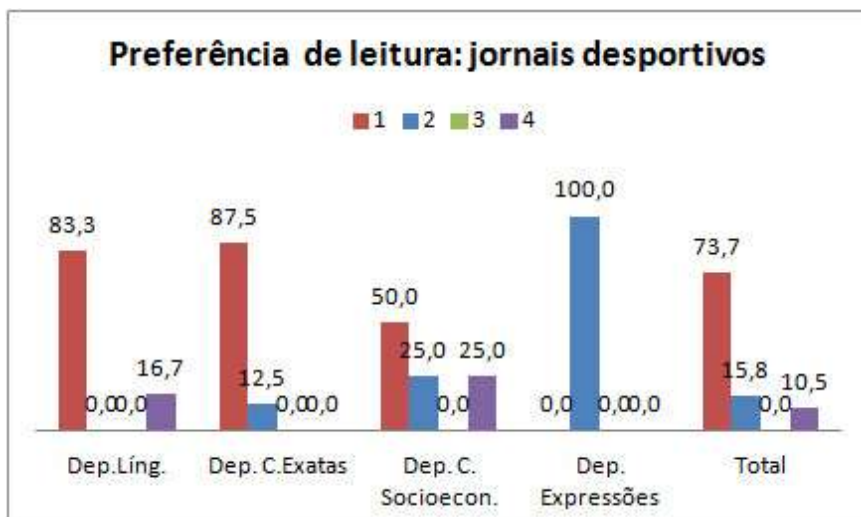


Gráfico 2 – Preferência de leitura: jornais desportivos.

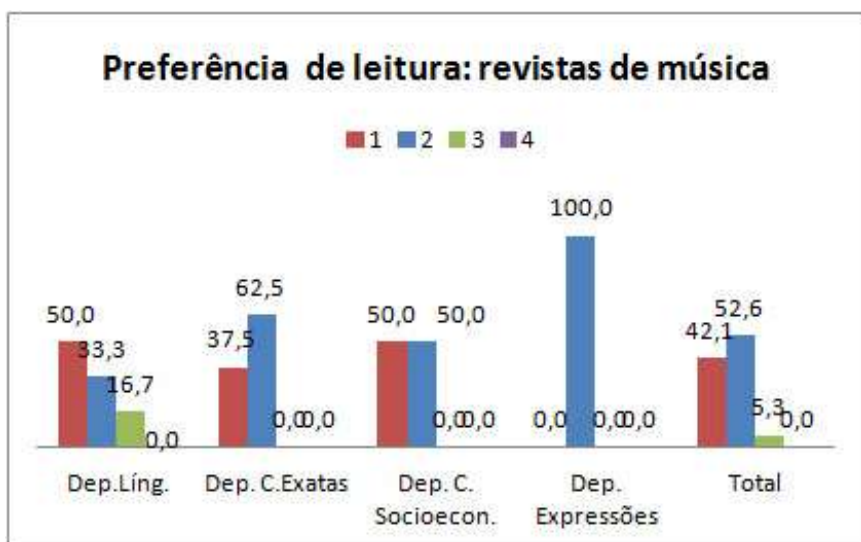


Gráfico 3 – Preferência de leitura: revistas de música.

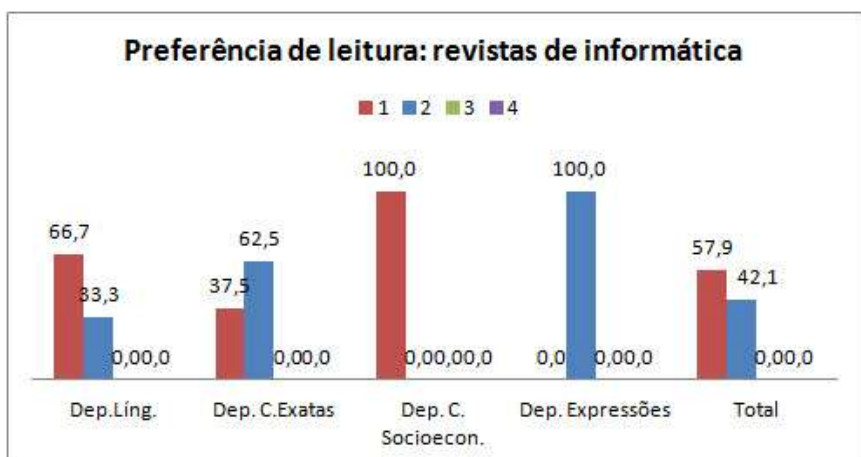


Gráfico 4 – Preferência de leitura: revistas de informática.

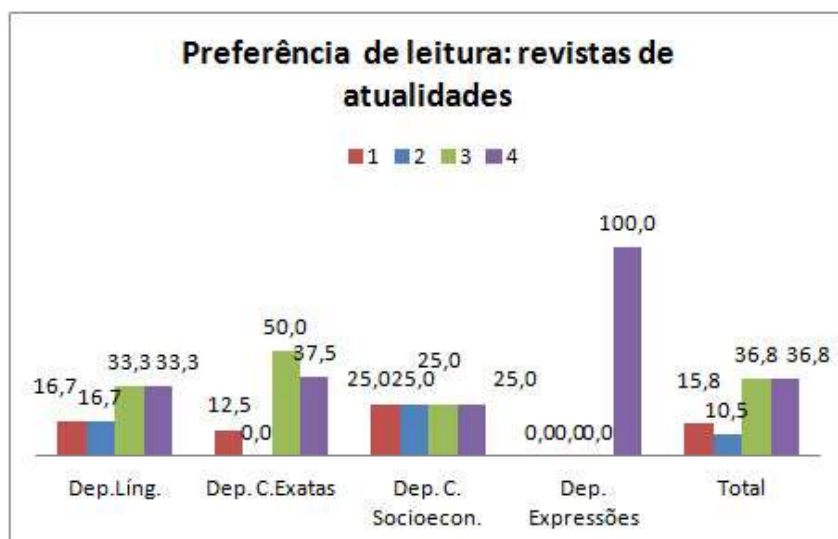


Gráfico 5 – Preferência de leitura: revistas de atualidades.

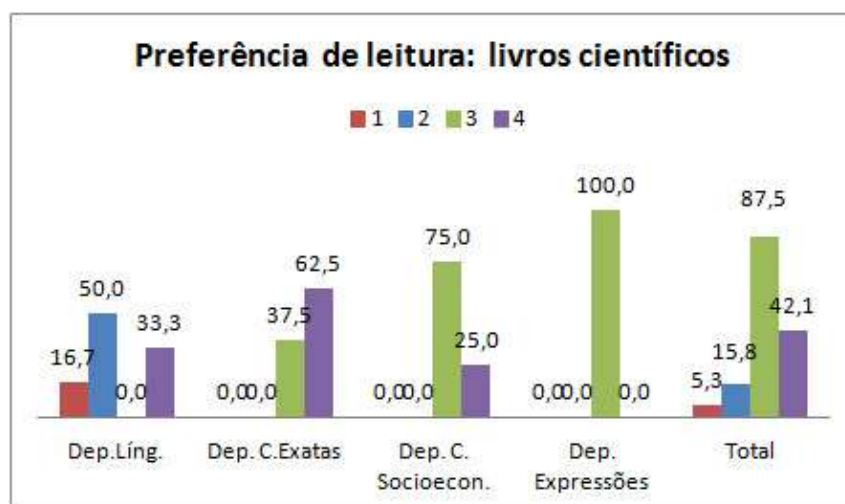


Gráfico 6 – Preferência de leitura: livros científicos.

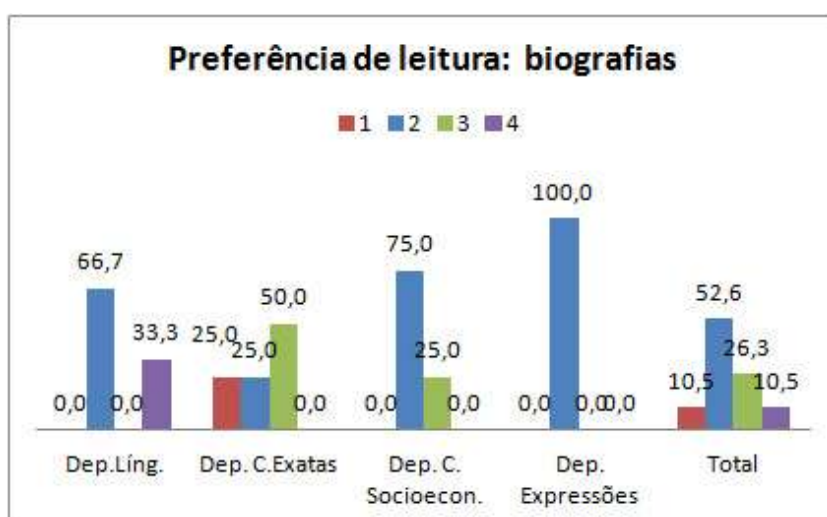


Gráfico 7 – Preferência de leitura: biografias.

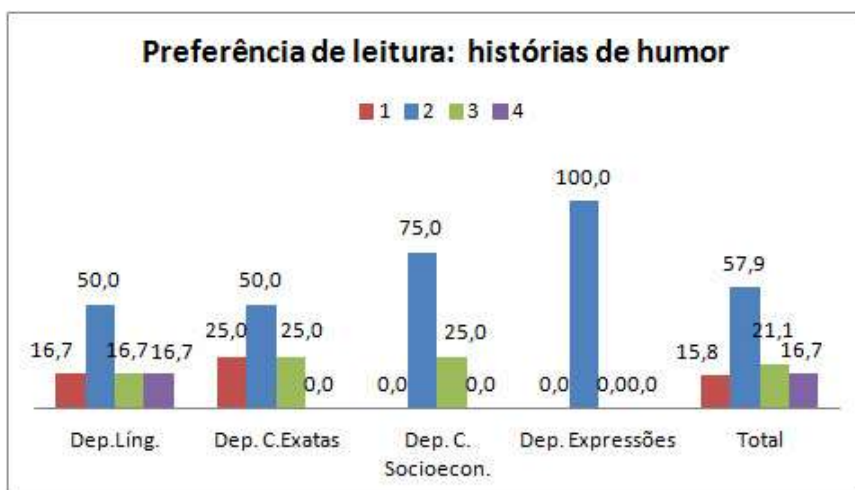


Gráfico 8 – Preferência de leitura: histórias de humor.

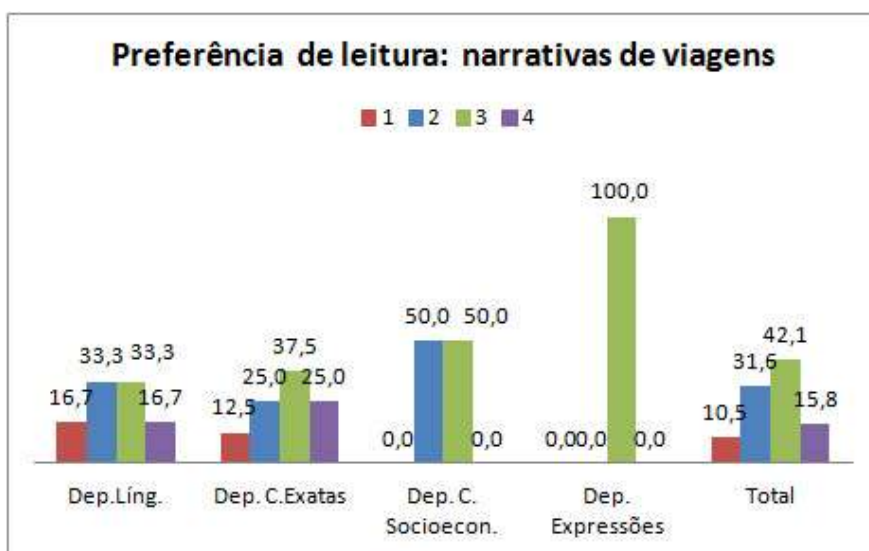


Gráfico 9 – Preferência de leitura: narrativas de viagens.

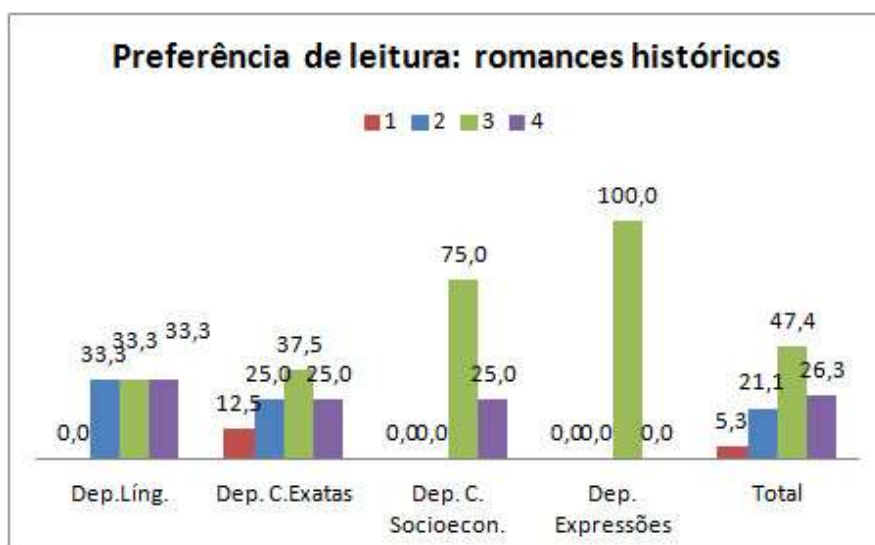


Gráfico 10 – Preferência de leitura: romances históricos.

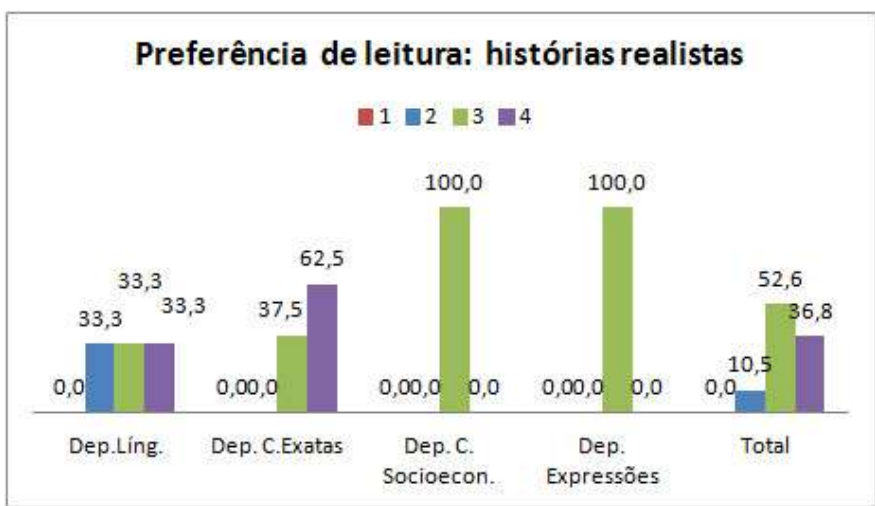


Gráfico 11 – Preferência de leitura: histórias realistas.

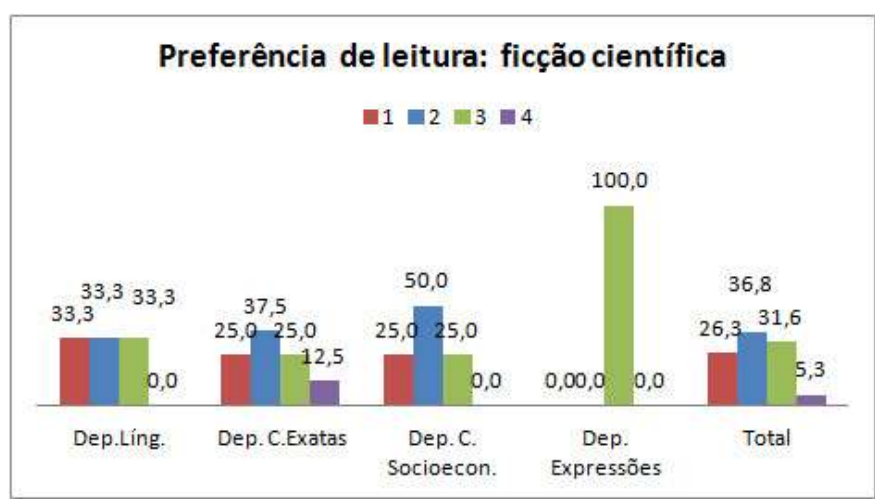


Gráfico 12 – Preferência de leitura: ficção científica.

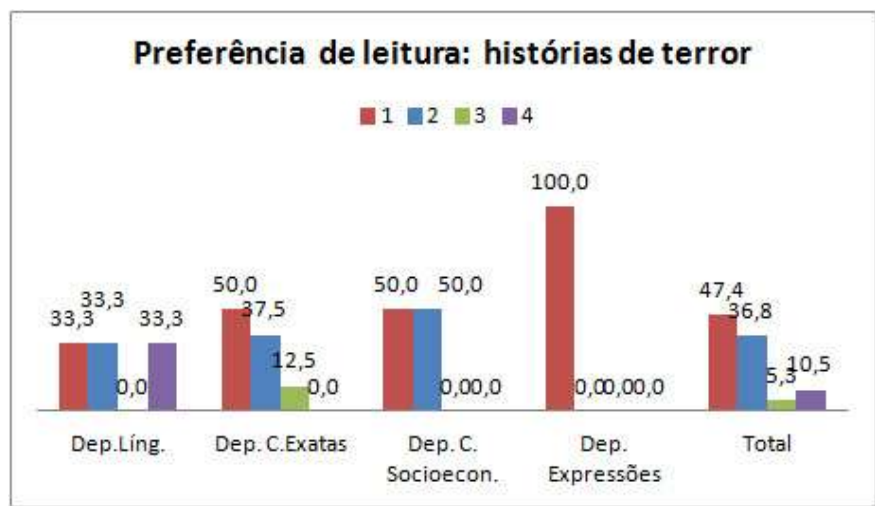


Gráfico 13 – Preferência de leitura: histórias de terror.

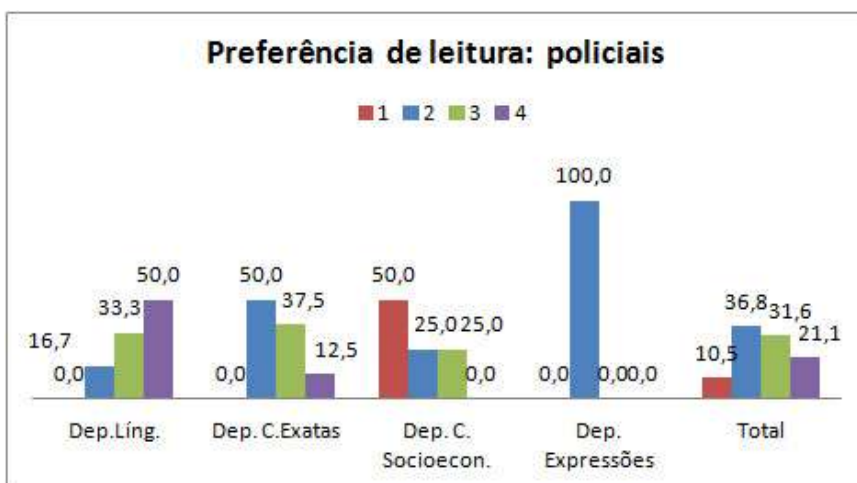


Gráfico 14 – Preferência de leitura: policiais.

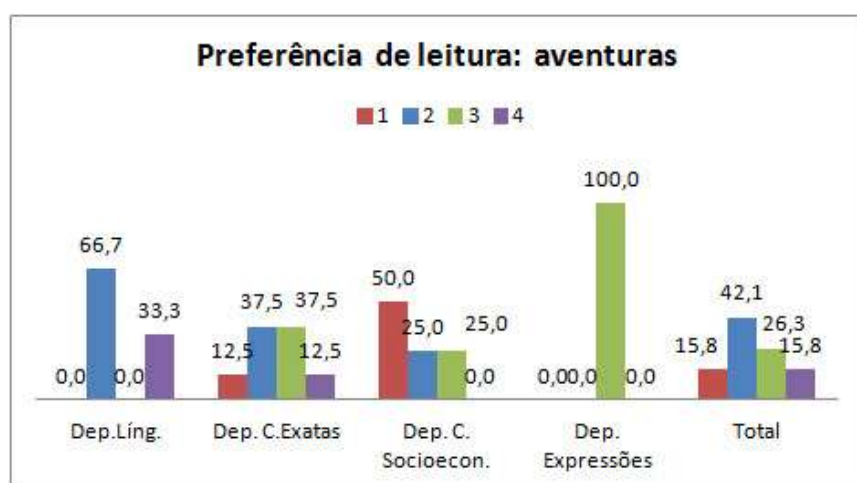


Gráfico 15 – Preferência de leitura: aventuras.

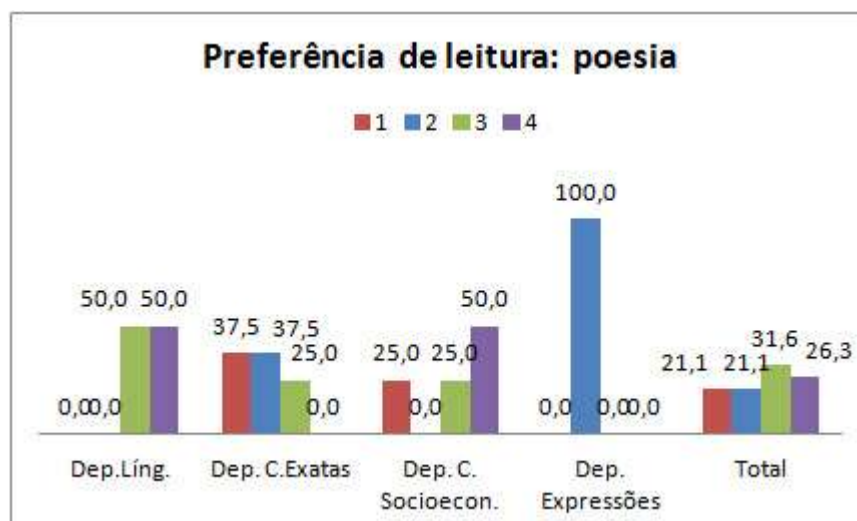


Gráfico 16 – Preferência de leitura: poesia.

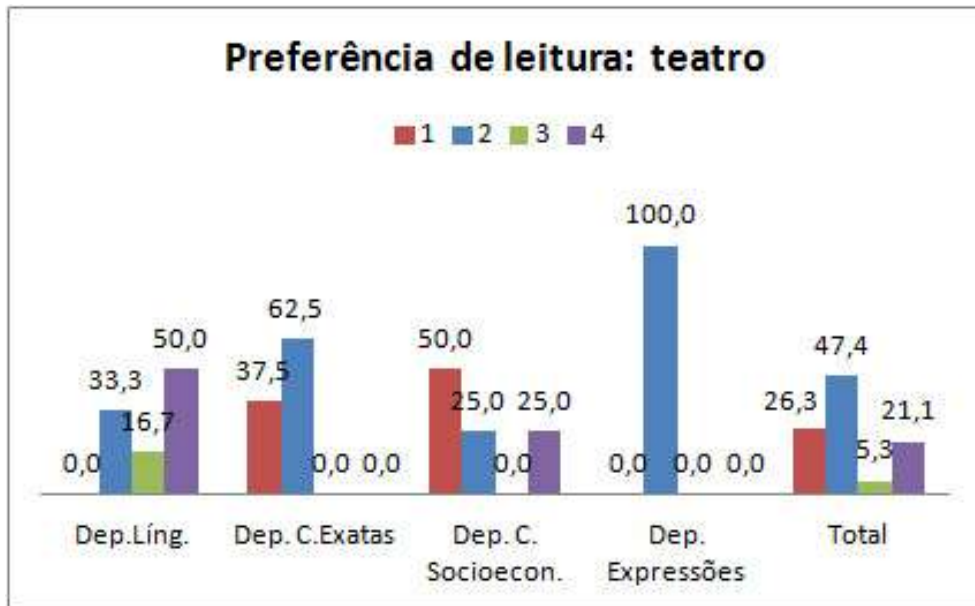


Gráfico 17 – Preferência de leitura: teatro.

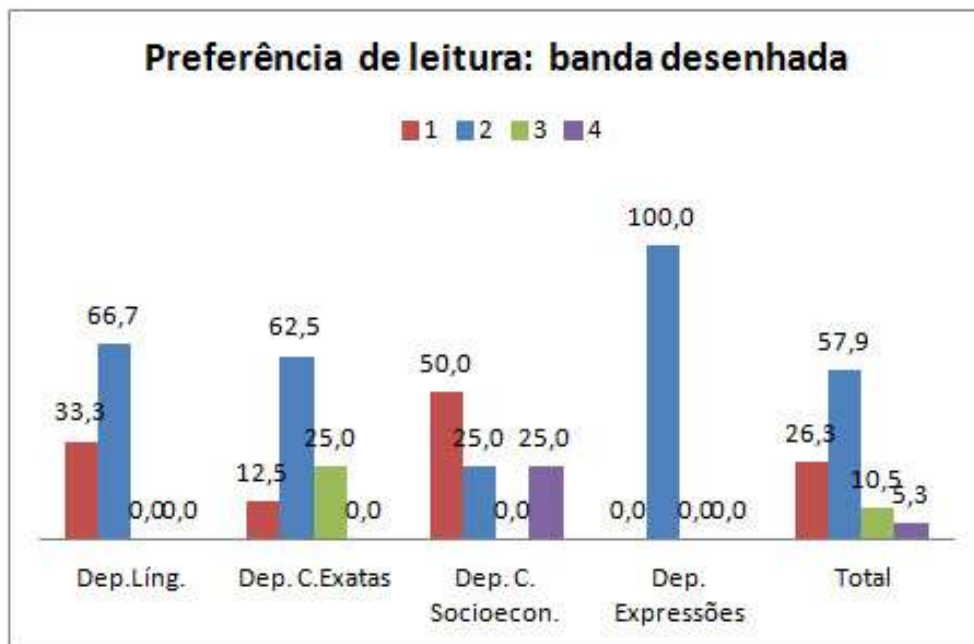


Gráfico 18 – Preferência de leitura: banda desenhada.

Anexo XIII – Gráficos: fatores determinantes na escolha de um livro (docentes)

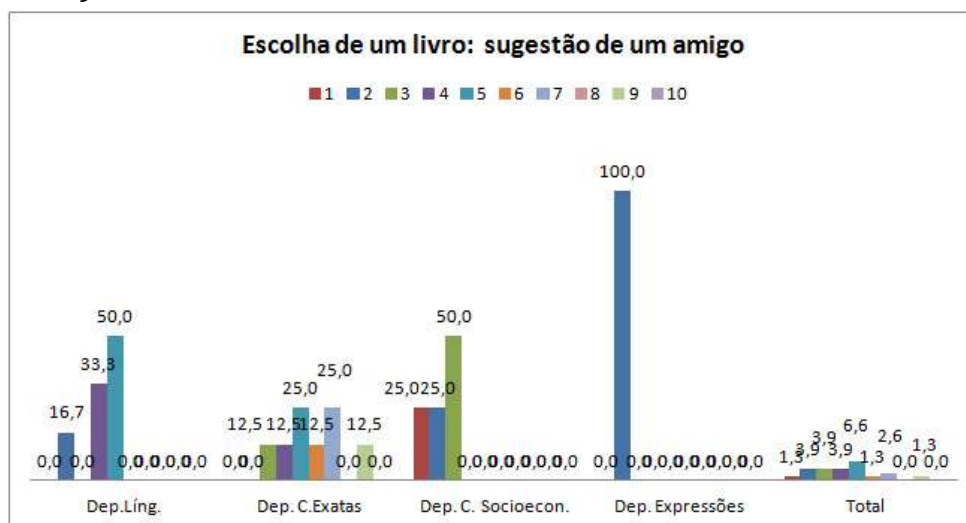


Gráfico 1 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um amigo.

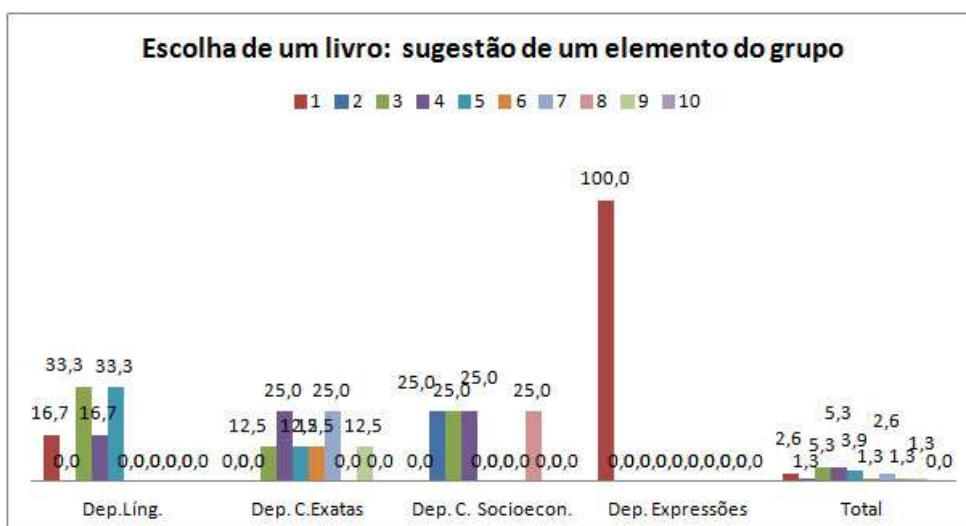


Gráfico 2 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão de um elemento do grupo.

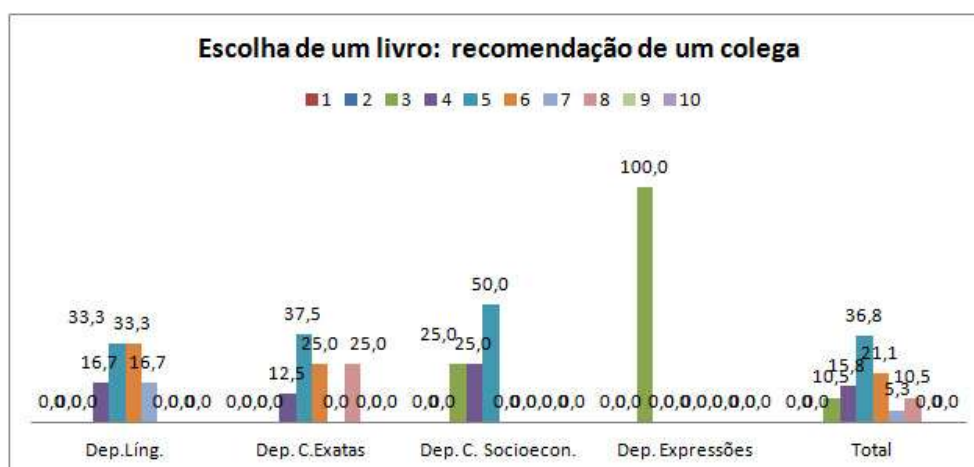


Gráfico 3 – Fatores determinantes na escolha de um livro: recomendação de um colega.



Gráfico 4 – Fatores determinantes na escolha de um livro: sugestão do professor da biblioteca.

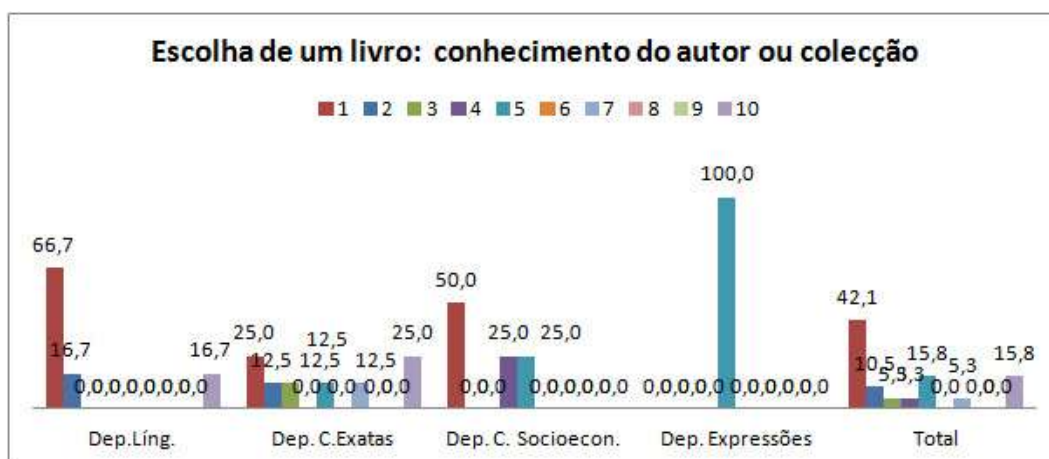


Gráfico 5 – Fatores determinantes na escolha de um livro: conhecimento do autor ou coleção.

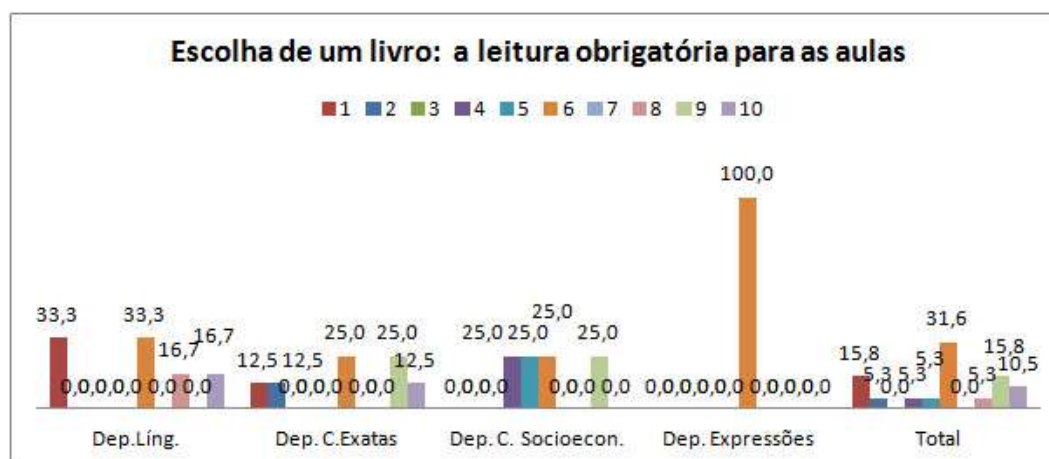


Gráfico 6 – Fatores determinantes na escolha de um livro: a leitura obrigatória para as aulas.

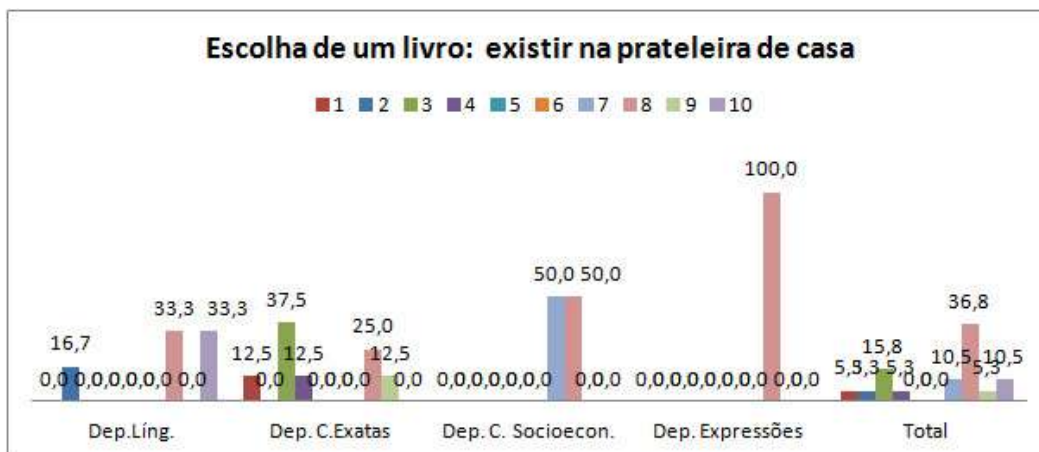


Gráfico 7 – Fatores determinantes na escolha de um livro: existir na prateleira de casa.

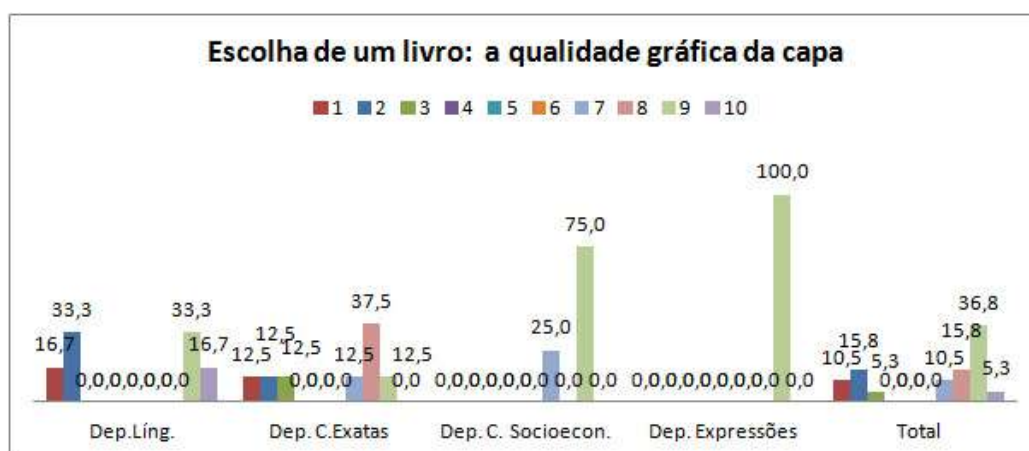


Gráfico 8 – Fatores determinantes na escolha de um livro: a qualidade gráfica da capa.

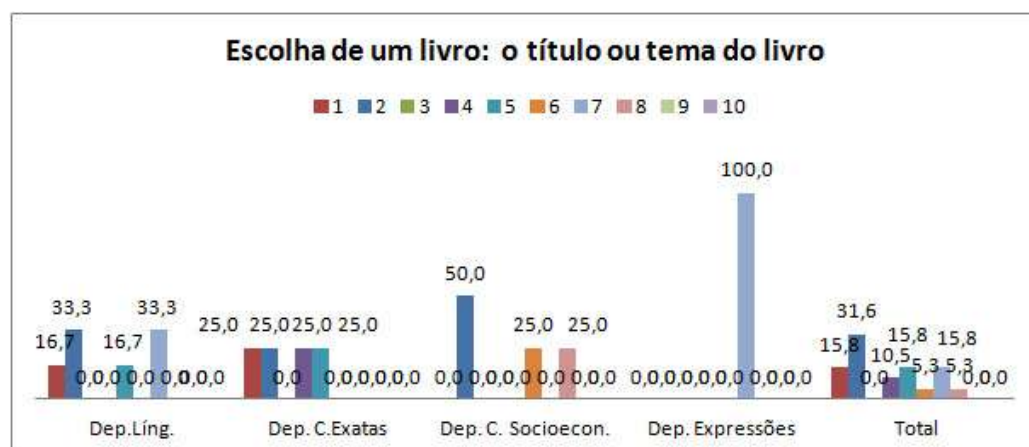


Gráfico 9 – Fatores determinantes na escolha de um livro: o título ou tema do livro.

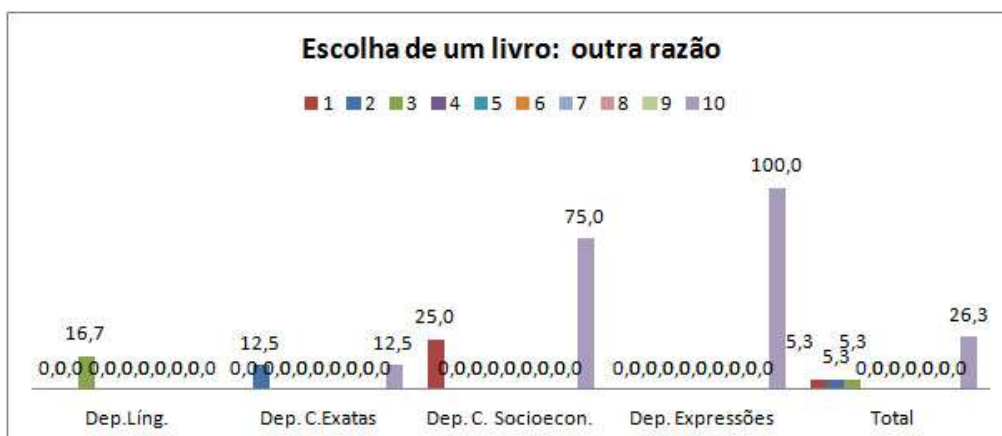


Gráfico 10 – fatores determinantes na escolha de um livro: outra razão.

Anexo XIV – Gráficos: relação atividades em família e competência leitora dos alunos (doc.)



Gráfico 1 – Relação atividades desenvolvidas em família e competência leitora: pai ou mãe lerem histórias.



Gráfico 2 – Relação atividades desenvolvidas em família e competência leitora: pai ou mãe contarem histórias.

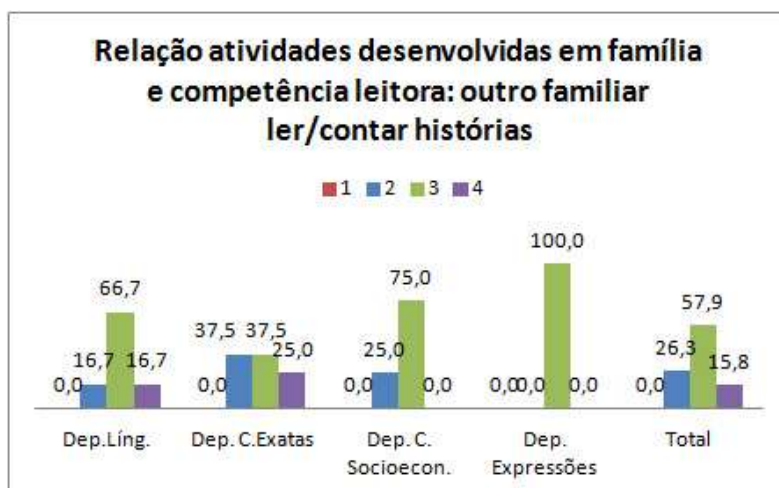


Gráfico 3 – Relação atividades desenvolvidas em família e competência leitora: outro familiar ler/contar histórias.

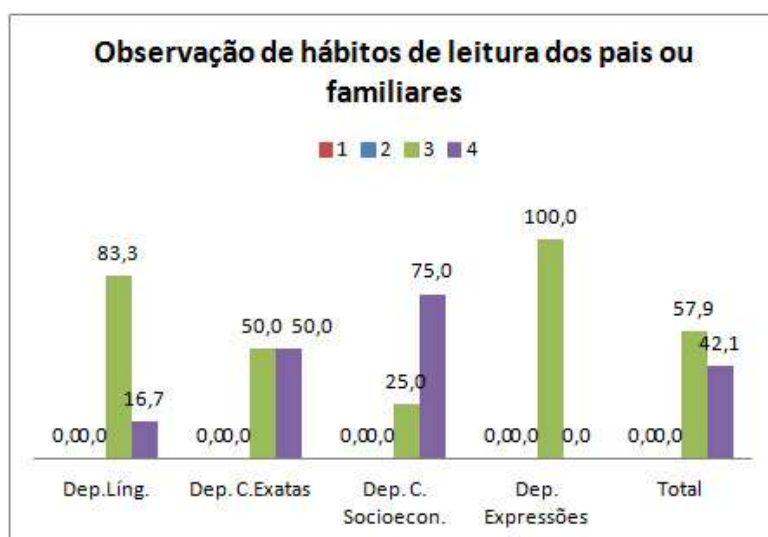


Gráfico 4 – Observação de hábitos de leitura dos pais ou familiares.

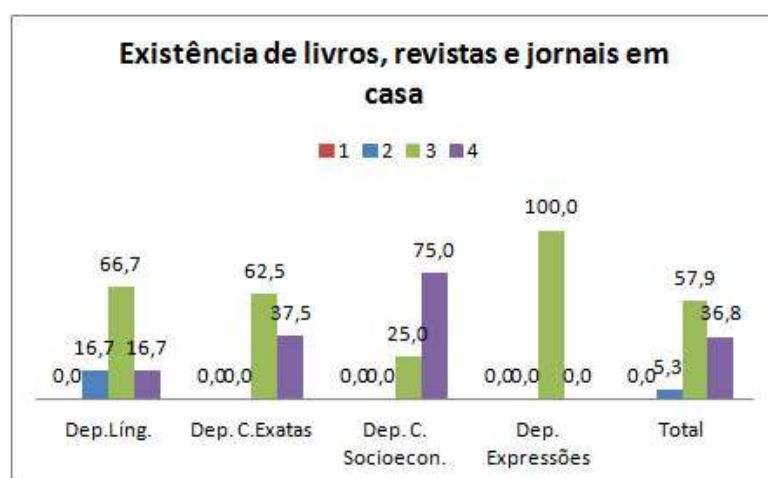


Gráfico 5 – Existência de livros, revistas e jornais em casa.

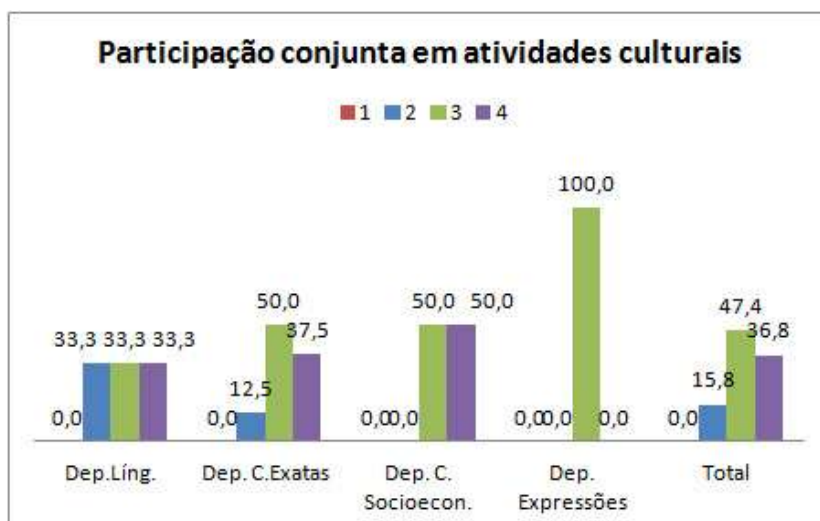


Gráfico 6 – Participação conjunta em atividades culturais.

Anexo XV – Gráficos: avaliação das práticas de leitura em aula (docentes)

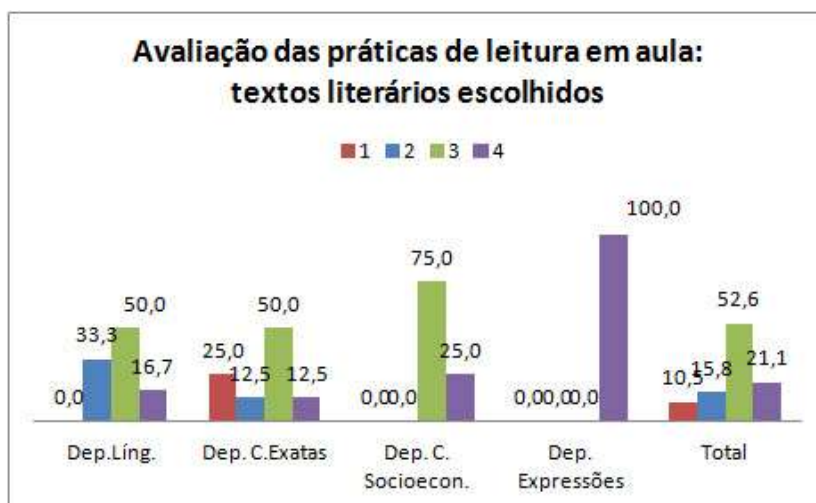


Gráfico 1 – Avaliação das práticas de leitura em aula: textos literários escolhidos.

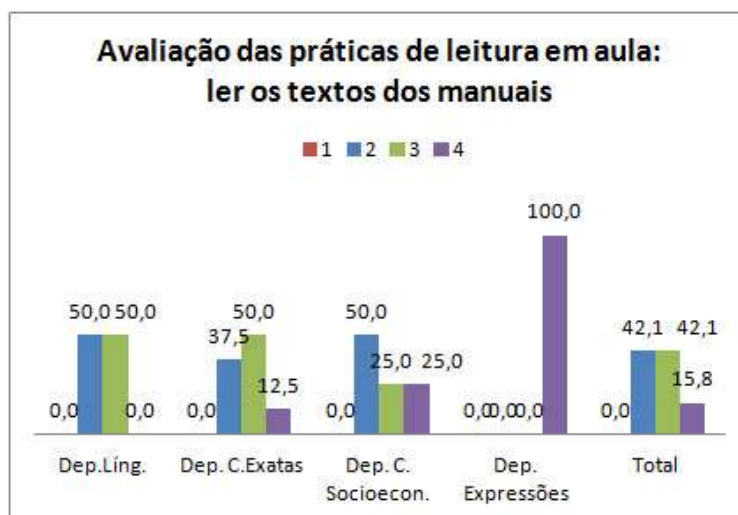


Gráfico 2 – Avaliação das práticas de leitura em aula:
ler os textos dos manuais.

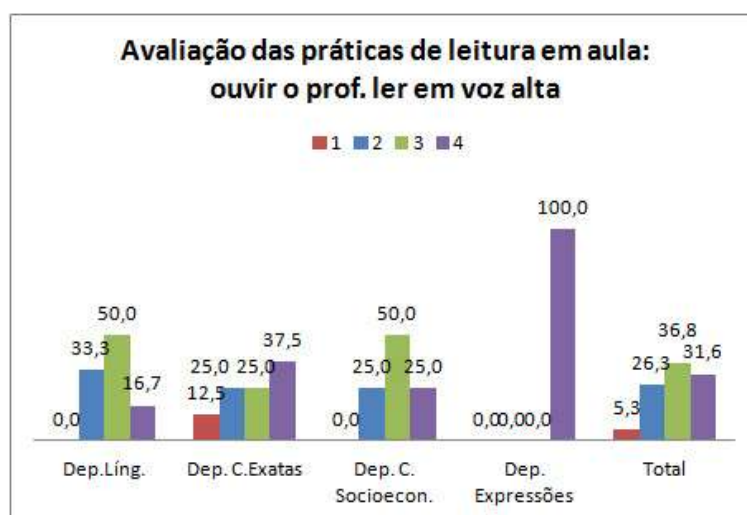


Gráfico 3 – Avaliação das práticas de leitura em aula:
ouvir o professor ler em voz alta.

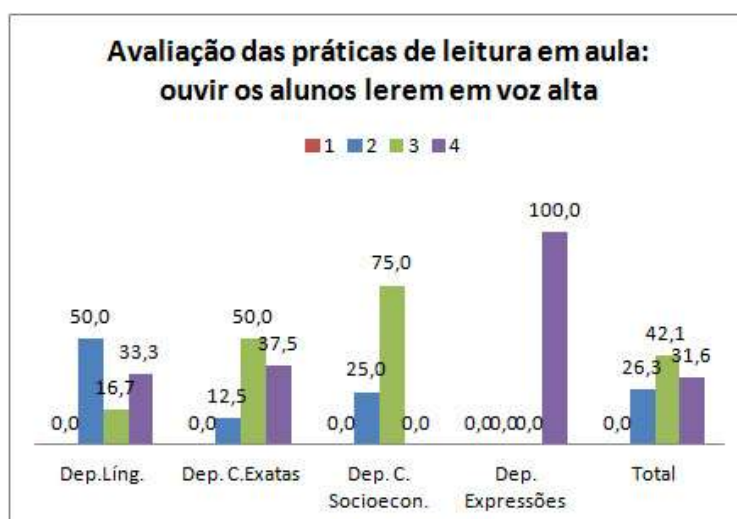


Gráfico 4 – Avaliação das práticas de leitura em aula:
ouvir os alunos lerem em voz alta.

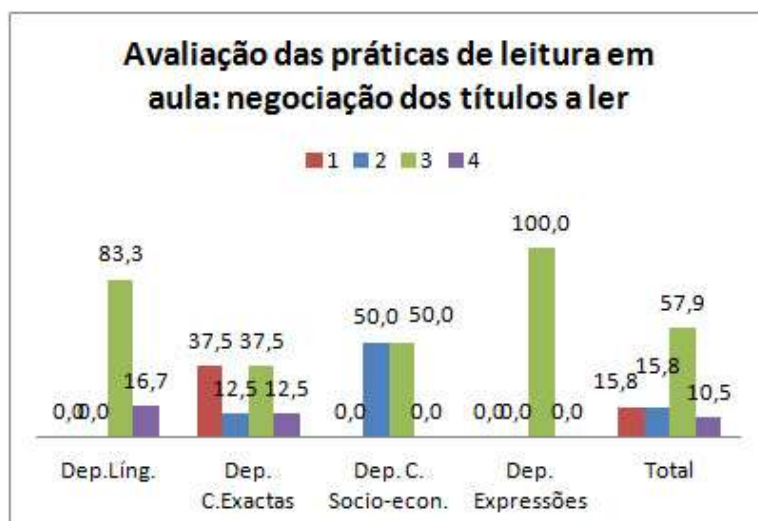


Gráfico 5 – Avaliação das práticas de leitura em aula: negociação dos títulos a ler.

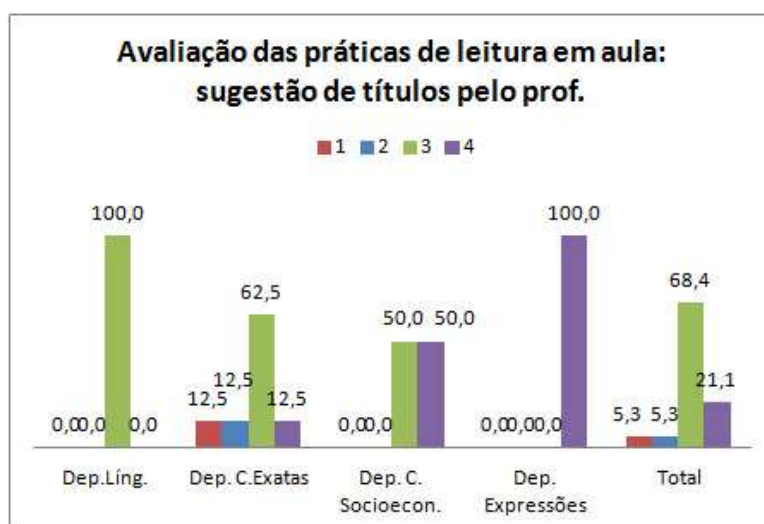


Gráfico 6 – Avaliação das práticas de leitura em aula: sugestão de títulos pelo professor.

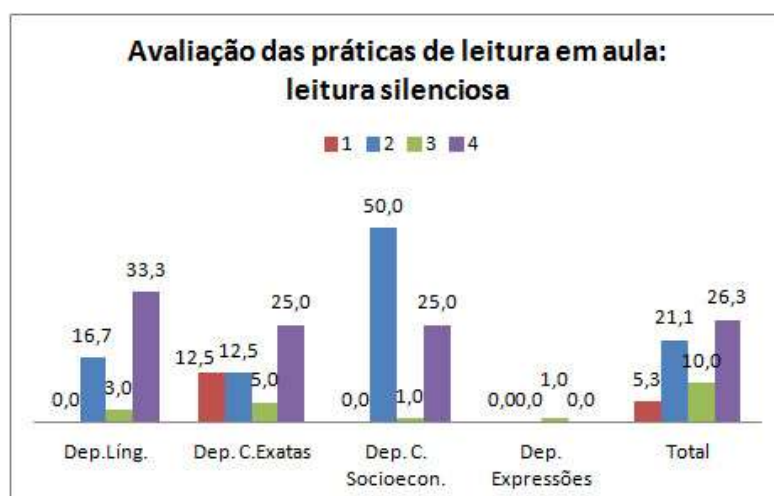


Gráfico 7 – Avaliação das práticas de leitura em aula: leitura silenciosa.

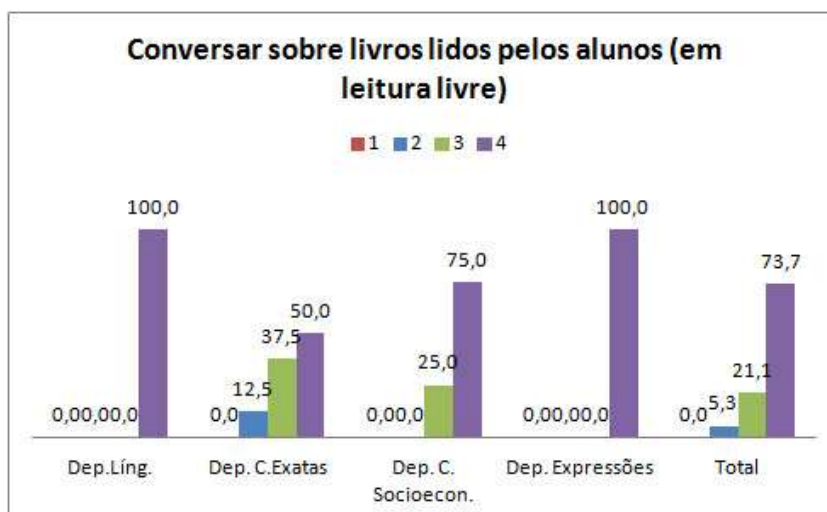


Gráfico 8 – Avaliação das práticas de leitura em aula: conversar sobre livros pelos alunos (em leitura livre).

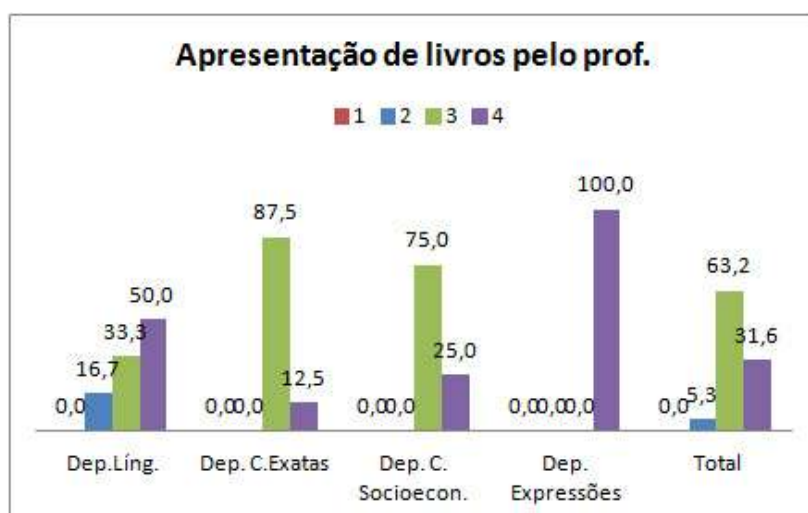


Gráfico 9 – Avaliação das práticas de leitura em aula: Apresentação de livros pelo professor.

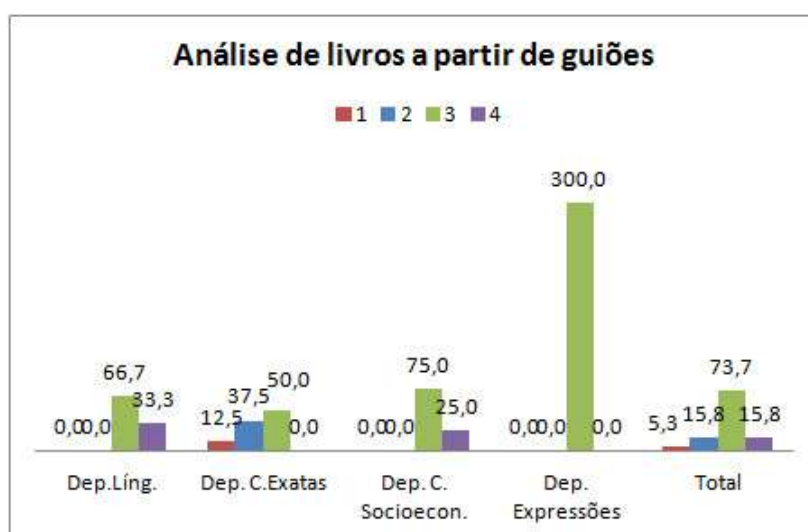


Gráfico 10 – Avaliação das práticas de leitura em aula: Análise de livros a partir de guiões.

Anexo XVI – Gráficos: atividades que esperam ver desenvolvidas na BE (docentes)

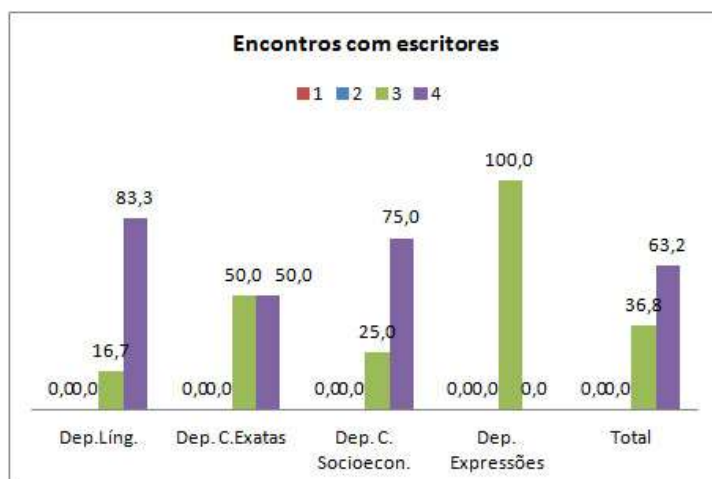


Gráfico 1 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: encontros com escritores.

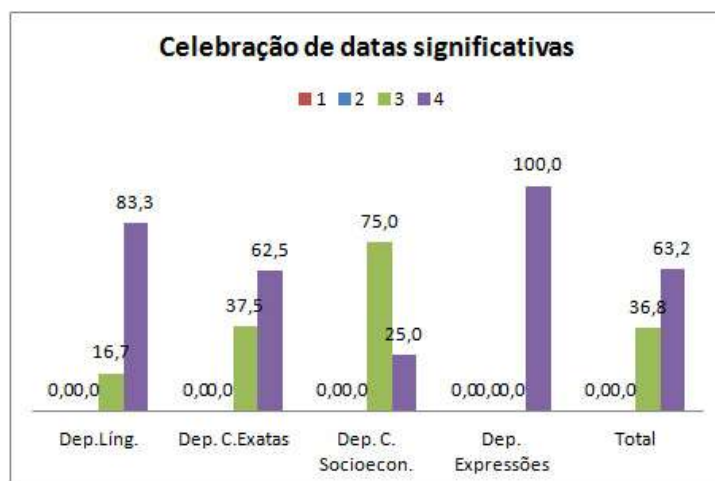


Gráfico 2 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: celebração de datas significativas.

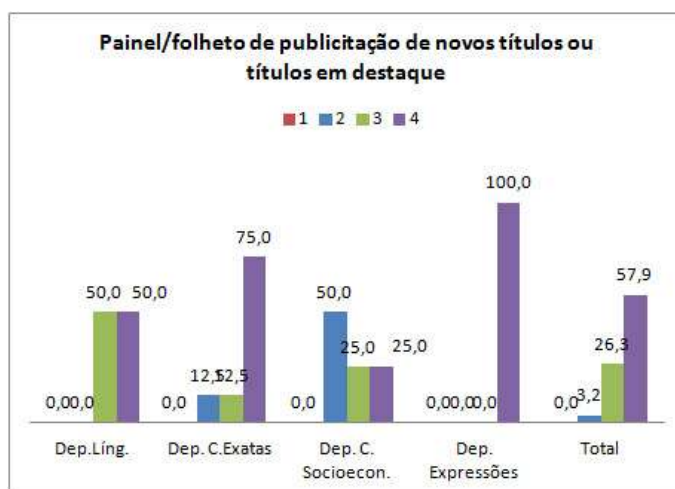


Gráfico 3 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: painel/folheto de publicitação de novos títulos ou títulos em destaque.

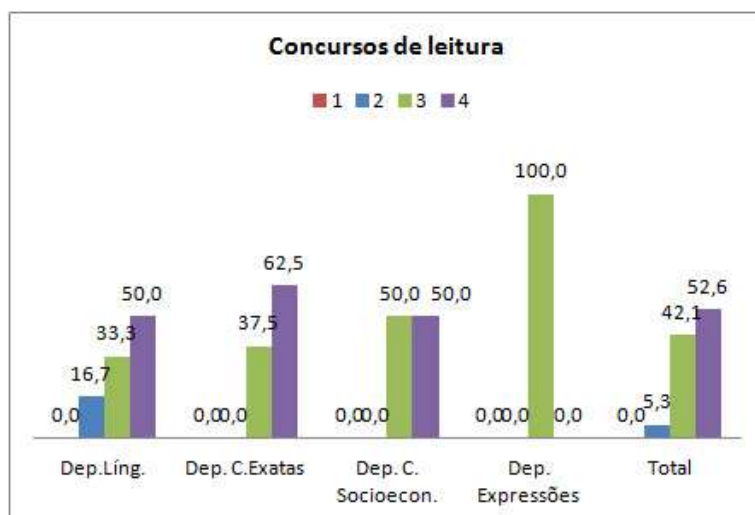


Gráfico 4 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: concursos de leitura.

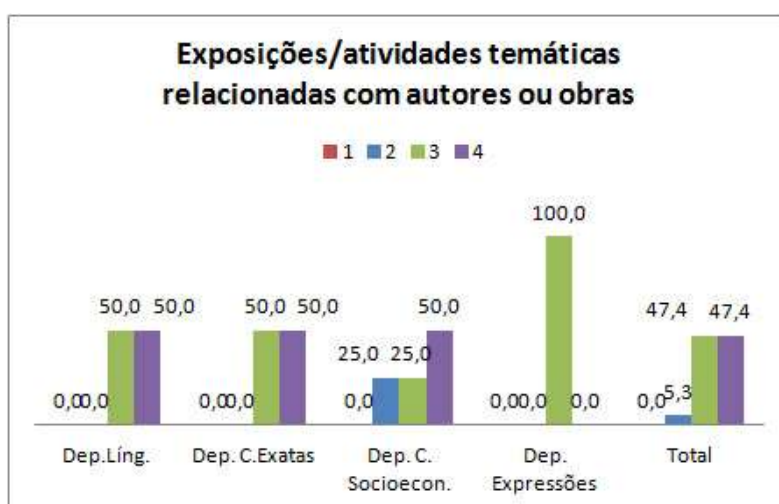


Gráfico 5 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: exposições/atividades temáticas relacionadas com autores ou obras.

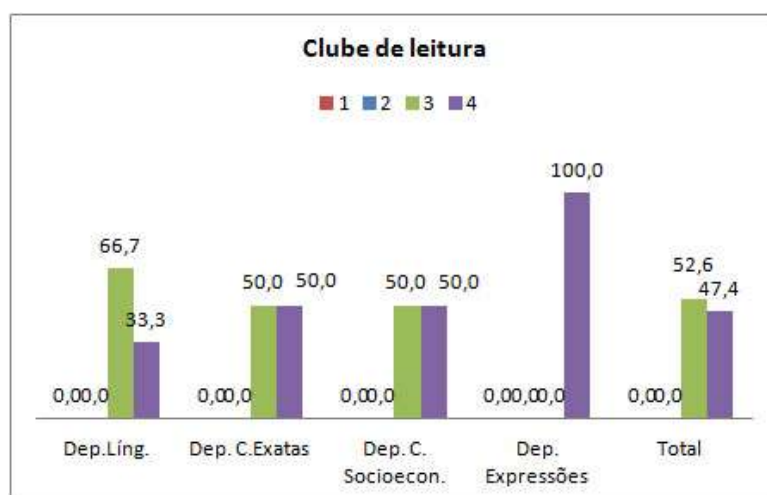


Gráfico 6 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: clube de leitura.

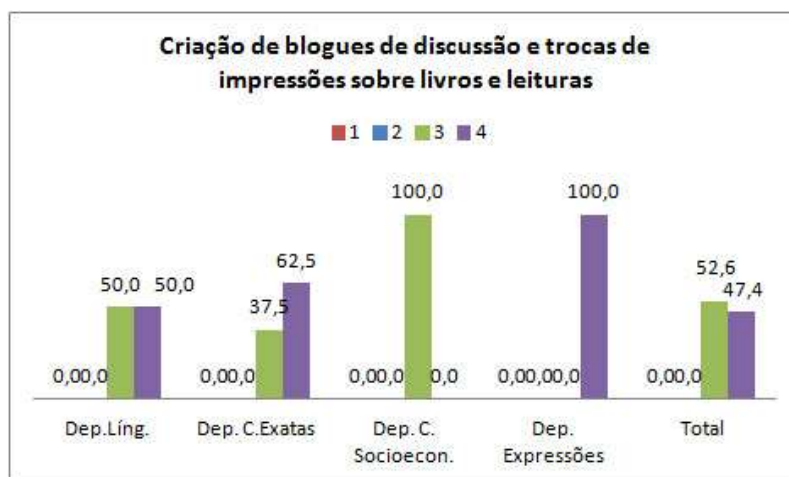


Gráfico 7 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: criação de blogues de discussão e trocas de impressões sobre livros e leituras.

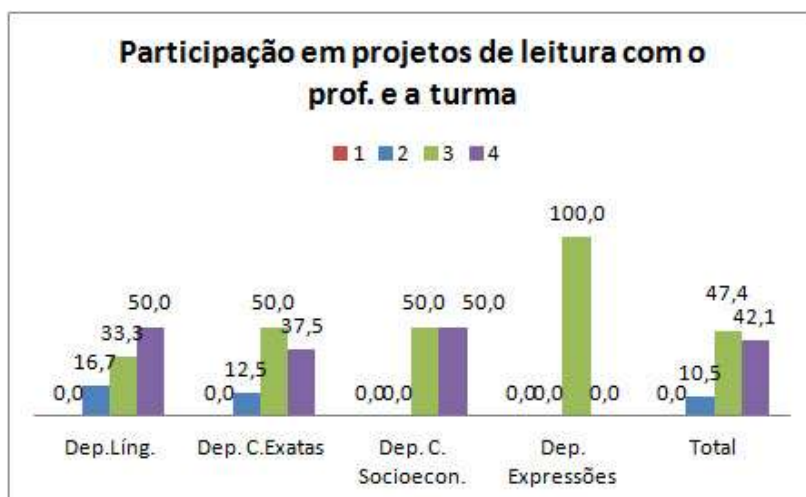


Gráfico 8 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: participação em projetos de leitura com o professor e a turma.

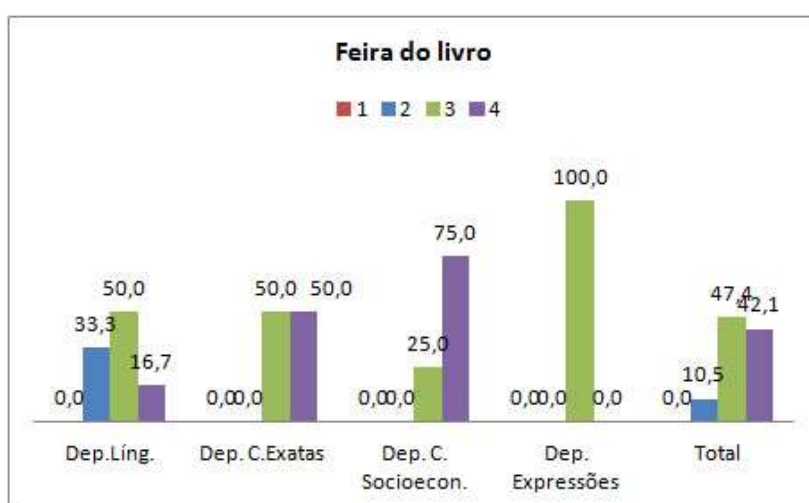


Gráfico 9 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: feira do livro.

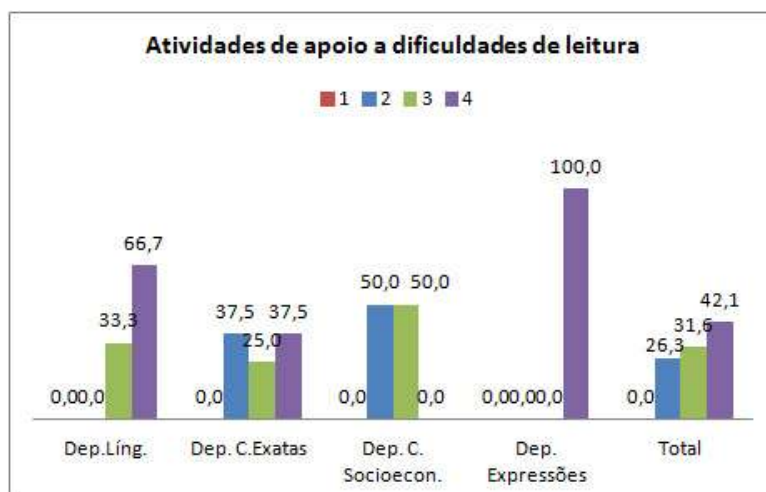


Gráfico 10 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: atividades de apoio a dificuldades de leitura.

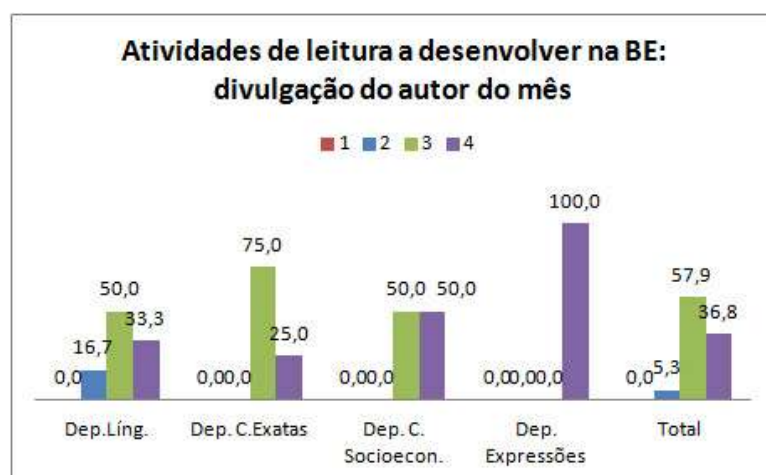


Gráfico 11 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: divulgação do escritor do mês.

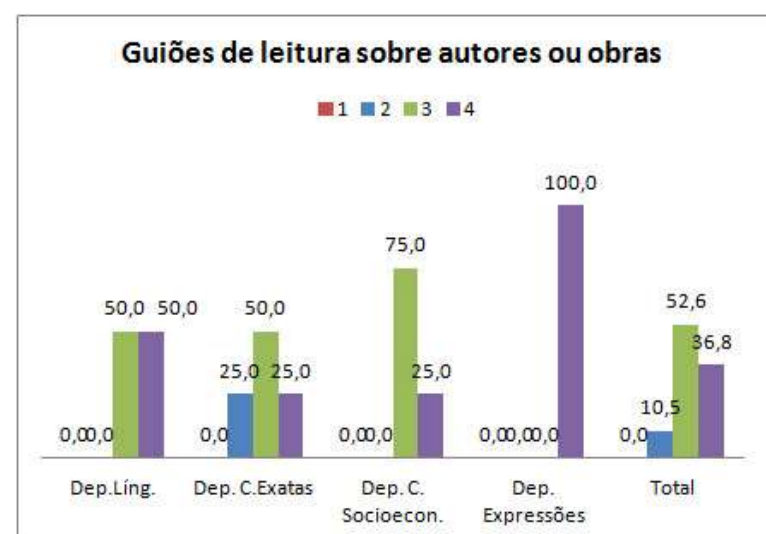


Gráfico 12 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: guiões de leitura sobre autores ou obras.

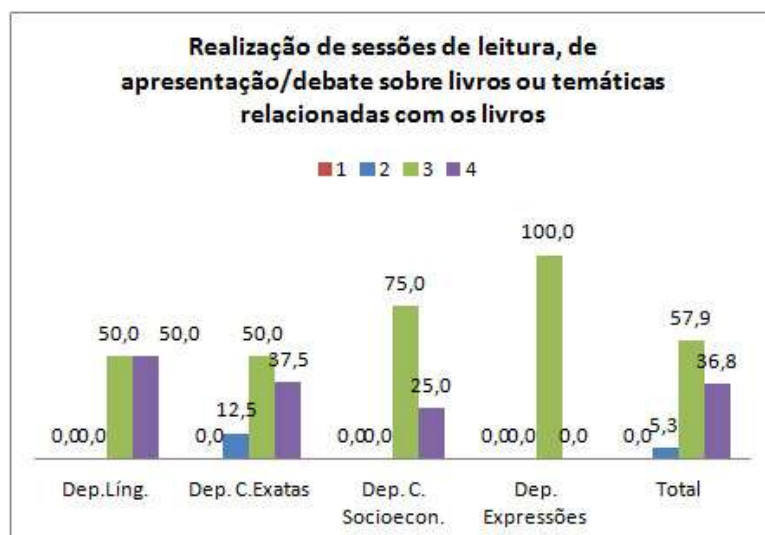


Gráfico 13 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: realização de sessões de leitura, de apresentação/debate sobre livros ou temáticas relacionadas com os livros.

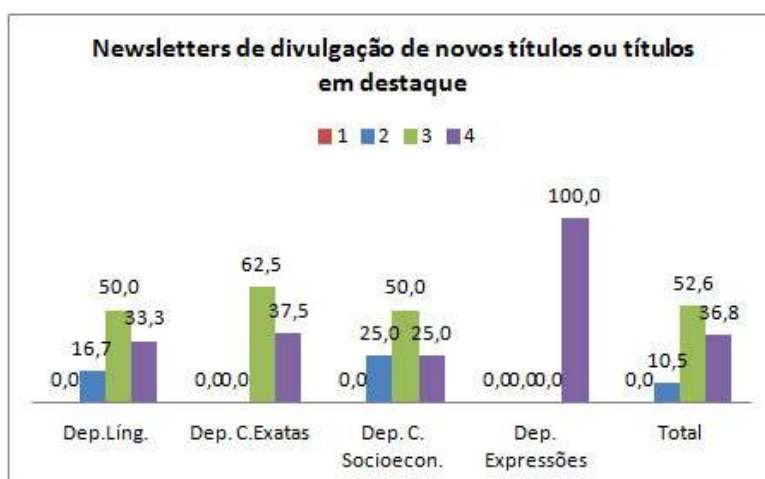


Gráfico 14 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: newsletters de divulgação de novos títulos em destaque.

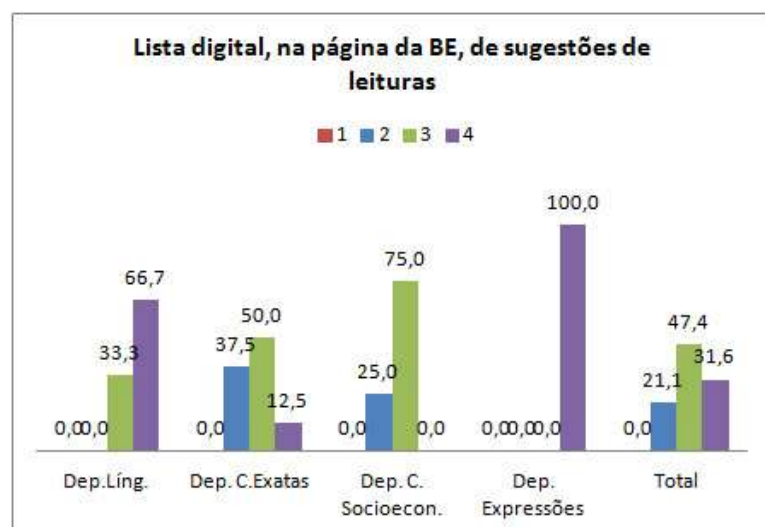


Gráfico 15 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: lista digital, na página da BE, de sugestões de leituras.

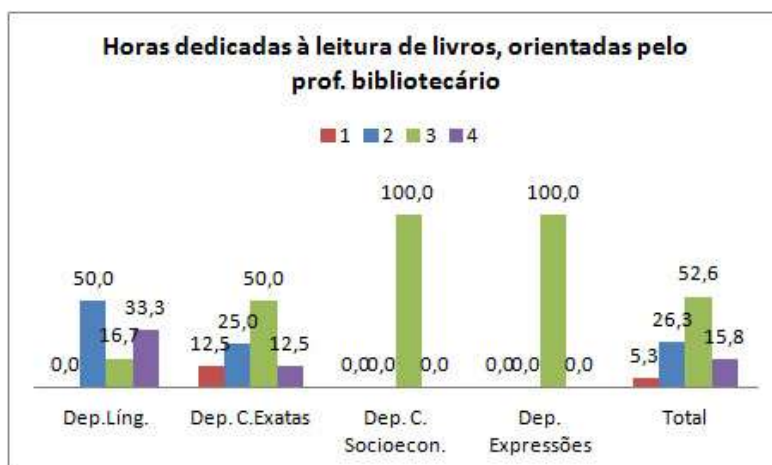


Gráfico 16 – Atividades de leitura a desenvolver na BE: horas dedicadas à leitura de livros, orientadas pelo professor bibliotecário.

Anexo XVII – Gráficos: papel da BE (docentes)

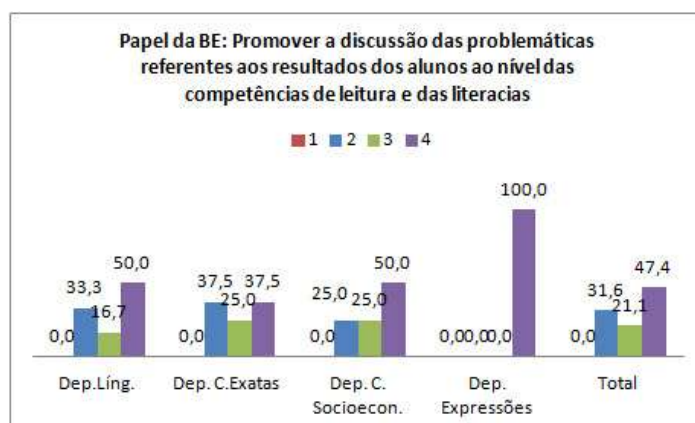


Gráfico 1 – Papel da BE: promover a discussão das problemáticas referentes aos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura e das literacias.

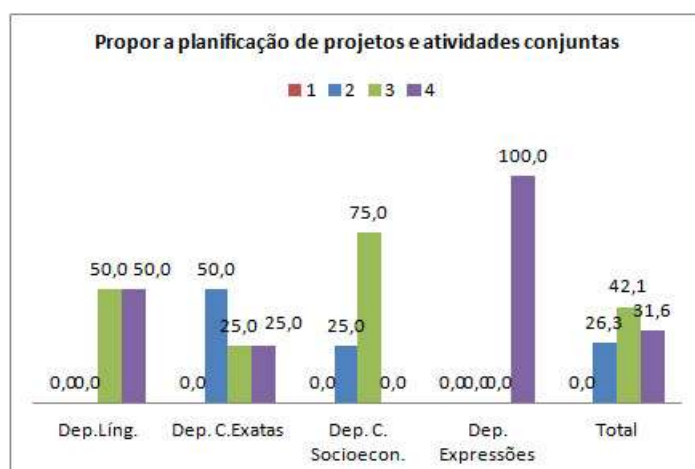


Gráfico 2 – Papel da BE: propor a planificação de projetos e atividades conjuntas.

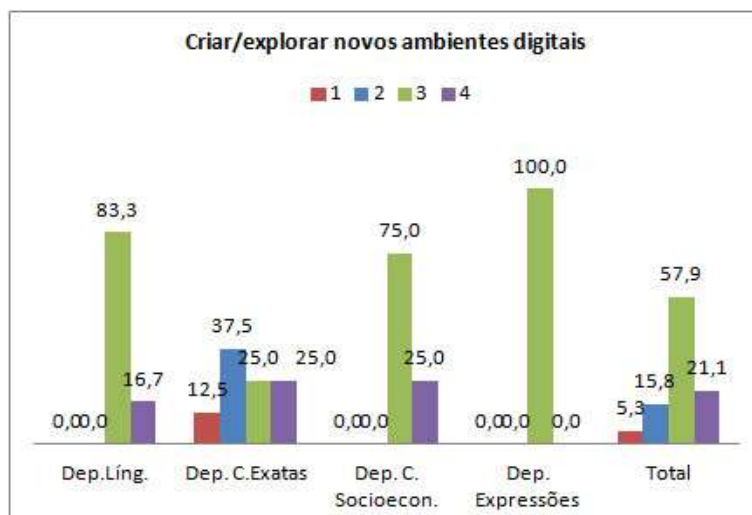


Gráfico 3 – Papel da BE: criar/explorar novos ambientes digitais.

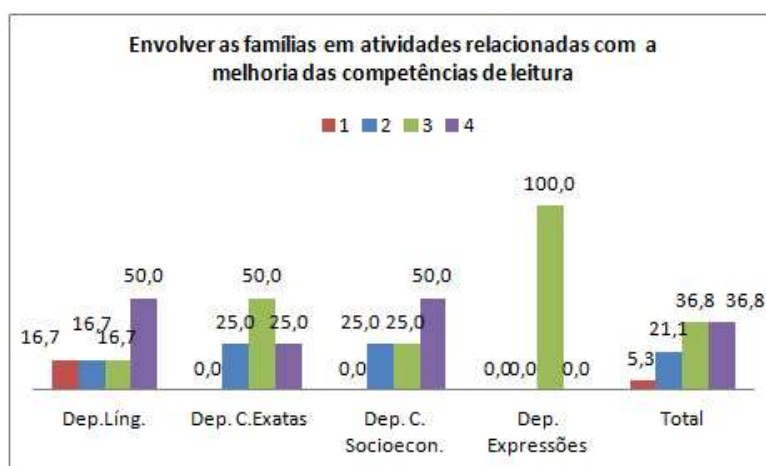


Gráfico 4 – Papel da BE: envolver as famílias em atividades relacionadas com a melhoria das competências de leitura.

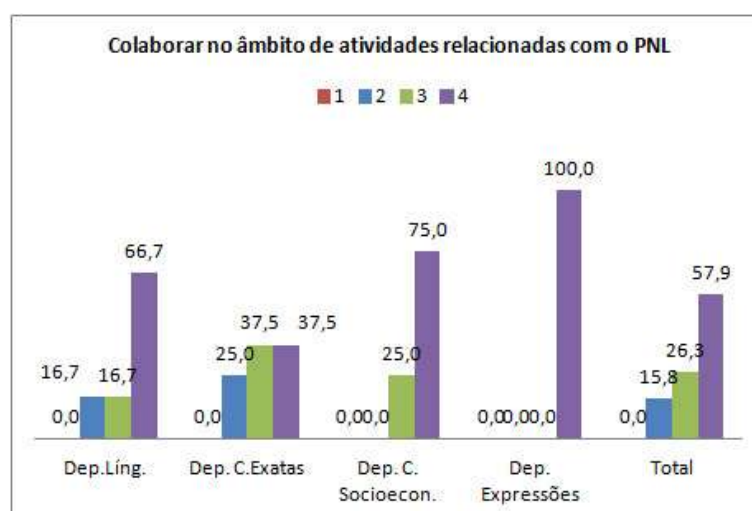


Gráfico 5 – Papel da BE: colaborar no âmbito de atividades relacionadas com o PNL.

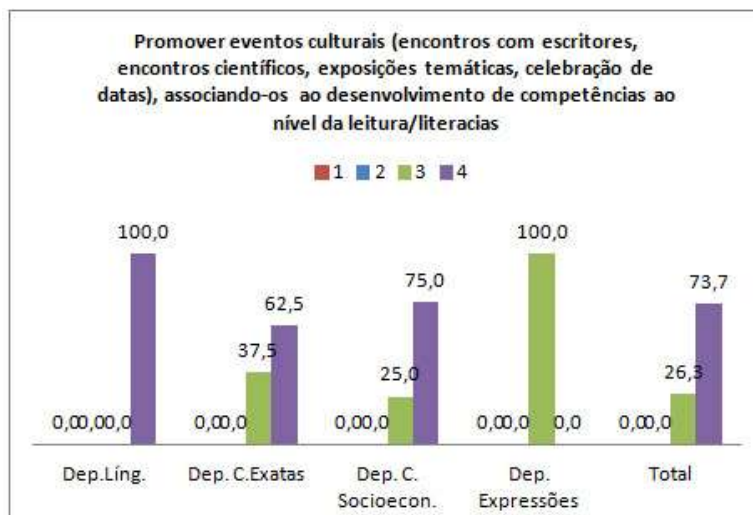


Gráfico 6 – Papel da BE: promover eventos culturais, associando-os ao desenvolvimento de competências ao nível da leitura/literacias.