JOANA MESQUITA SALDANHA GOUVEIA

Hábitos de leitura em crianças e adolescentes:

Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Porto

Junho de 2009

JOANA MESQUITA SALDANHA GOUVEIA

Hábitos de leitura em crianças e adolescentes:

Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão e Coordenação da Educação, na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Barreto Nunes

Porto

Junho de 2009

AGRADECIMENTOS

Reconhecendo que a concretização deste projecto só foi possível graças a um conjunto de pessoas que me ajudaram a ultrapassar algumas barreiras, ao mesmo tempo que me incentivaram e indicaram o caminho a seguir, é justo que lhes dirija algumas palavras, de modo a expressar o meu profundo reconhecimento.

Às coordenadoras deste Mestrado, Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins e Professora Doutora Isabel Freitas, pela forma como souberam unir esforços no sentido de chegarmos às metas traçadas.

À minha orientadora, Doutora Manuela Barreto Nunes, pela sua disponibilidade e pela paixão com que se entrega à promoção do gosto pela leitura, ajudando a tornar possível a consecução deste projecto.

A todos os professores dos diferentes módulos deste Mestrado, por terem partilhado a sua experiência e conhecimento, ajudando-me a crescer pessoal e profissionalmente.

A todas as colegas que comigo fizeram esta caminhada, na procura contínua de novas competências que nos ajudem a melhorar o nosso desempenho.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional.

Finalmente, à minha mãe Laurentina, colega de Mestrado, que soube despertar em mim o gosto pela procura, na certeza de que haverá sempre novos e aliciantes caminhos a percorrer.

RESUMO

O presente estudo procura desvendar, numa perspectiva interpretativa e crítica, até que ponto os alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico lêem por prazer, a qualquer hora e em qualquer local, fruto da sua própria vontade e iniciativa ou se, por outro lado, apenas o fazem porque são obrigados, transformando-se, assim, o deleite numa mera e custosa obrigação.

No âmbito desta temática emergem questões hoje tão prementes como a responsabilidade da família, da escola e da sociedade na consecução do objectivo comum de promoção de hábitos de leitura sustentados. Neste enquadramento, registe-se a forte importância do papel da biblioteca escolar e da biblioteca pública na aquisição e estabelecimento de bons hábitos de leitura que deverão ser cultivados desde tenra idade.

Começámos por nos debruçar, em termos teóricos, sobre a revisão da literatura dedicada aos assuntos em análise. Procedemos à aplicação de dois questionários que abrangeram uma amostra de 31 docentes e de 181 alunos do segundo e terceiro Ciclos do Ensino Básico da Eco-Escola. De modo a complementar o estudo, foi efectuada uma análise documental que englobou o Projecto Educativo e os instrumentos que permitem a sua operacionalização.

O estudo inseriu-se numa abordagem descritiva e interpretativa, sendo a metodologia investigativa usada o “estudo de caso”.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura, Hábitos de Leitura, Família, Escola, Sociedade, Bibliotecas Públicas, Bibliotecas Escolares.

ABSTRACT

This research work aims to unveil, in an interpretative and critical perspective, to what extent students from the second and third CEB read out of pleasure, anytime and anywhere, due to their own will and initiative or if, on the other hand, they only do it because they are forced to, turning pleasure into an obligation.

Nowadays and from this global context, questions as important as family, school and society's responsibility emerge as a way of trying to reach a common aim, which is promoting consistent reading habits. Attention must be paid to the importance of the role of School Libraries and Public Libraries in acquiring and establishing strong reading habits, which should be promoted as early as possible.

At first and theoretically, our work focuses on literature revision about the mentioned themes. Then we applied two questionnaires to the following respondents: 31 teachers and 181 students from the second and third CEB, either working or studying at Eco-Escola. Intending to complete our research work, we have analyzed documents such as the *Projecto Educativo*, and the instruments which contributed to its existence.

The study follows a descriptive and interpretative approach, being the research methodological approach used the case study.

KEYWORDS

Reading, Reading Habits, Family, School, Society, Public Libraries, School Libraries.

SUMÁRIO

	Página
Lista de siglas e abreviaturas	**10**
Índice de figuras	**11**
Índice de tabelas	**12**
Introdução	**17**
Primeira parte – Enquadramento teórico	**24**
Capítulo 1 – O processo de leitura	**25**
1.1 – O que é ler?	**26**
1.2 – Níveis de leitura	**30**
1.3 – Os modelos de leitura	**31**
Capítulo 2 – Perspectivas sobre a prática de leitura e a sua importância	**34**
2.1 – A leitura e a vida em sociedade	**35**
2.2 – Uma pedagogia da leitura no contexto escolar	**37**
2.3 – O interesse da família pela leitura	**41**
2.4 – Livros e hábitos de leitura	**46**
Capítulo 3 – Incentivos ao desenvolvimento de hábitos de leitura	**51**
3.1 – O Plano Nacional de Leitura	**52**
3.2 – A Rede de Bibliotecas Escolares	**54**
3.3 – A Rede Nacional de Bibliotecas Públicas	**57**
3.4 – O currículo escolar	**60**
3.5 – As aulas de Língua Portuguesa e de Português	**63**
3.6 – Um livro para cada novo leitor	**65**
3.7 – Ler no mundo do séc. XXI	**66**

Segunda Parte – Investigação Empírica **70**

Capítulo 4 – As questões da investigação / Procedimentos metodológicos **71**

4.1 – O problema e a opção metodológica **72**
4.2 – Objectivos do estudo **72**
4.3 – Formulação das hipóteses **73**
4.4 – O estudo de caso – Eco-Escola **75**
4.5 – Caracterização da amostra **76**
4.6 – Estrutura dos questionários **85**
4.7 – Caracterização da Eco-Escola **86**
4.7.1 – Contextualização global **86**
4.7.2 – Princípios básicos deste estabelecimento de ensino **87**
4.7.3 – Caracterização do meio **89**
4.7.4 – Contextualização histórica **89**
4.7.5 – Actividades económicas **90**
4.7.6 – Historial da Eco-Escola **90**
4.7.7 – Impacto na comunidade **91**
4.7.8 – Instalações e equipamentos **92**
4.8 – Recursos humanos **93**
4.8.1 – Pessoal docente **93**
4.8.2 – Pessoal não docente **94**
4.9 – Os alunos **95**
4.10 – Os pais e os Encarregados de Educação **96**
4.11 – Organização Curricular **96**

Capítulo 5 – Estudo de caso **98**

5.1 – Nota introdutória **99**
5.2 – Apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos no estudo empírico **100**
5.3 – Inquéritos distribuídos aos alunos **100**
5.4 – Interpretação dos resultados dos inquéritos distribuídos aos **176**

alunos
5.5 – Inquéritos distribuídos aos docentes **185**
5.6 – Interpretação dos resultados dos inquéritos distribuídos aos docentes **188**

Conclusão **189**
Referências bibliográficas **196**
Anexo 1 – Inquéritos distribuídos a alunos e a professores **208**
Anexo 2 – Dimensões de tipificação metodológica do estudo / síntese **223**

SIGLAS E ABREVIATURAS

C. E. B.	Ciclo do Ensino Básico
C. N.	Currículo Nacional
E. B.	Ensino Básico
p.	Página
P. A. A.	Plano Anual de Actividades
P. E.	Projecto Educativo
R. I.	Regulamento Interno
UNESCO	Sigla em inglês de Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura	Título	Página
1	Distribuição dos alunos segundo o sexo	**77**
2	Distribuição dos alunos segundo a idade	**78**
3	Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade	**79**
4	Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade da mãe	**80**
5	Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade do pai	**81**
6	Distribuição dos docentes segundo o grau académico	**84**
7	Infra-estruturas da Eco-escola	**92**
8	Opiniões sobre a leitura na actualidade, comparativamente às gerações anteriores	**119**
9	Frequência com que os pais ou familiares liam para os alunos, antes de estes aprenderem a ler	**124**
10	Gosto pela leitura na infância	**130**
11	Suportes de leitura	**133**
12	Como tens acesso aos livros que lês?	**140**
13	Existe alguma biblioteca na tua localidade?	**162**
14	Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?	**165**
15	Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor?	**168**
16	És sócio de alguma biblioteca?	**170**
17	Com que costumas ir à biblioteca?	**172**
18	Achas que poderias viver num mundo sem internet?	**175**
19	Achas que poderias viver num mundo sem TV?	**176**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela	Título	Página
1	Distribuição dos alunos segundo o sexo	**77**
2	Distribuição dos alunos segundo a idade	**78**
3	Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade	**79**
4	Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade da mãe	**80**
5	Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade do pai	**81**
6	Distribuição dos docentes segundo o sexo	**82**
7	Distribuição dos docentes segundo a idade	**82**
8	Distribuição dos docentes segundo a profissionalização	**83**
9	Distribuição dos docentes segundo o número de anos de serviço docente	**83**
10	Distribuição dos docentes segundo o grau académico	**84**
11	Dados da população	**89**
12	Significado atribuído à leitura	**100**
13	Crosstab	**101**
14	Chi-Square Test	**102**
15	Crosstab	**102**
16	Chi-Square Test	**103**
17	Crosstab	**103**
18	Chi-Square Test	**103**
19	Crosstab	**104**
20	Chi-Square Test	**104**
21	Crosstab	**105**
22	Chi-Square Test	**105**
23	Crosstab	**106**
24	Chi-Square Test	**106**

25	Crosstab	**107**
26	Chi-Square Test	**107**
27	Crosstab	**108**
28	Chi-Square Test	**108**
29	Crosstab	**109**
30	Chi-Square Test	**109**
31	Crosstab	**110**
32	Chi-Square Test	**110**
33	Symmetric Measures	**110**
34	Crosstab	**111**
35	Chi-Square Test	**111**
36	Crosstab	**112**
37	Chi-Square Test	**112**
38	Symmetric Measures	**112**
39	Crosstab	**113**
40	Chi-Square Test	**113**
41	Crosstab	**114**
42	Chi-Square Test	**114**
43	Symmetric Measures	**114**
44	Crosstab	**115**
45	Chi-Square Test	**115**
46	Crosstab	**116**
47	Chi-Square Test	**116**
48	Crosstab	**117**
49	Chi-Square Test	**117**
50	Crosstab	**118**
51	Chi-Square Test	**118**
52	Opinião sobre a leitura na actualidade, comparativamente às gerações anteriores	**119**
53	Crosstab	**120**
54	Chi-Square Test	**120**
55	Symmetric Measures	**120**
56	Porque lêem mais?	**121**

57	Porque lêem menos?	**122**
58	Factores mais importantes na criação de hábitos de leitura	**123**
59	Frequência com que os pais ou familiares liam para os alunos, antes de estes aprenderem a ler	**124**
60	Crosstab	**125**
61	Chi-Square Test	**125**
62	Symmetric Measures	**126**
63	Crosstab	**126**
64	Chi-Square Test	**127**
65	Crosstab	**127**
66	Chi-Square Test	**128**
67	Correlations	**128**
68	Gosto pela leitura na infância	**129**
69	Pedir ou emprestar livros a amigos ou colegas	**130**
70	Razões por que gostavas de ler	**131**
71	Razões por que não gostavas de ler	**132**
72	Suportes de leitura	**133**
73	Até que ponto a escola é responsável pelo desenvolvimento das capacidades de leitura	**134**
74	Até que ponto a escola é responsável pelo desenvolvimento das capacidades de leitura	**135**
75	Porque lês?	**136**
76	Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e o sexo	**137**
77	Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e a idade	**138**
78	Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e o ano de escolaridade	**139**
79	Como tens acesso aos livros que lês?	**140**
80	Factores de selecção de livros	**141**
81	Factores de selecção de livros em relação ao sexo	**142**
82	Leitura no dia-a-dia	**143**

83	Locais favoritos para a leitura	**144**
84	Interesse pela leitura	**145**
85	Interesse pela leitura relativamente ao sexo	**146**
86	Interesse pela leitura relativamente ao ano de escolaridade	**147**
87	Case processing summary	**148**
88	Descriptives	**148**
89	Case processing summary	**149**
90	Descriptives	**149**
91	Livros não escolares existentes em casa	**150**
92	Costumas falar com os teus amigos sobre livros?	**151**
93	Costumas comprar livros?	**151**
94	Case processing summary	**152**
95	Descriptives	**152**
96	Costumas oferecer livros?	**153**
97	De que género de livros gostas mais?	**154**
98	Género de leituras em relação ao sexo	**155**
99	Género de leituras em relação à idade	**156**
100	Leitura de jornais e de revistas	**157**
101	Tipo de jornais e de revistas	**158**
102	Tempo livre na escola	**159**
103	Relação entre o tempo livre na escola e o sexo	**160**
104	Relação entre o tempo livre na escola e a idade	**161**
105	Bibliotecas públicas	**162**
106	Existe alguma biblioteca pública na tua localidade? Costumas frequentá-la?	**163**
107	Test Statistics	**163**
108	Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?	**164**
109	Relação entre a frequência com que os alunos se deslocam à biblioteca escolar e o sexo	**165**
110	Relação entre a frequência com que os alunos se deslocam à biblioteca escolar e o ano de escolaridade	**166**

111	Quais os motivos que te levam ou levariam a frequentar uma biblioteca?	**167**
112	Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor?	**168**
113	Crosstab	**169**
114	Chi-Square Tests	**169**
115	Symmetric Measures	**169**
116	És sócio de alguma biblioteca?	**170**
117	Quando vais à biblioteca?	**171**
118	Com quem costumas ir à biblioteca?	**172**
119	Actividades de tempos livres	**173**
120	Achas que poderias viver num mundo sem livros?	**174**
121	Achas que poderias viver num mundo sem Internet?	**174**
122	Achas que poderias viver num mundo sem televisão?	**175**
123	Inquérito distribuído aos docentes	**185**

INTRODUÇÃO

A aptidão para ler é uma das traves mestras para a construção de uma formação sólida e bem sucedida, devendo iniciar-se muito antes do percurso escolar: “Até mesmo antes de aprendermos a ler, o facto de nos lerem em voz alta e escutarmos um texto constitui um processo que nos leva a captar as palavras (…).” (Prose, 2007; p. 15). A leitura aprende-se e cultiva-se, não só ao nível dos textos, a que todos os alunos necessitam de recorrer para obter sucesso escolar, mas também no que concerne à leitura como deleite, como forma de entretenimento. Neste sentido, a escola representa um papel fundamental: cabe-lhe sensibilizar os alunos, simultaneamente, para a “leitura-estudo” (Valadares, 2007; p. 7) e para a “leitura-prazer” (Ibidem). Assim, na escola, a leitura deverá ser considerada um instrumento precioso e indispensável a qualquer indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Esta responsabilidade não cabe unicamente, como se possa inicialmente pensar, à disciplina de Língua Portuguesa. Deverá, sim, ser um trabalho conjunto de todos os que, interdisciplinarmente, se esforçarão por criar nos seus alunos hábitos de leitura adequados e regulares, pois “ler interessa a todos os saberes e a dinamização da leitura deve fazer-se em e a favor de todas as áreas curriculares, podendo considerar-se este domínio como uma das competências transversais do Ensino Básico” (Ibidem).

A consecução deste objectivo apenas será bem sucedida se a escola não se limitar a impor as suas próprias leituras, ou as que já foram anteriormente predefinidas. Ao invés, deverá tentar que cada aluno vá de encontro aos seus gostos pessoais, lendo, relendo, apreciando ou até mesmo rejeitando, conforme as suas preferências. Nem sempre este encontro com o prazer da leitura é simples e rápido, dado que “compreender adequadamente é o objectivo a atingir, seja qual for a situação de leitura (…); é uma meta nem sempre alcançada, porque são muitas e complexas as habilidades que ela envolve.” (Santos, 2000, p. 46). A tónica deve ser posta na necessidade de dar prioridade às competências de leitura e de escrita, enfocando a vertente interpretativa do texto como

momento de apreensão de sentidos, e não como meio para exercícios meramente formais, condicionantes da utilidade dos escritos, da invenção e da fantasia.

Tal como afirmou Pennac (1993; p. 11): “O verbo ler não suporta o imperativo.” Ter adquirido o hábito de ler é ter conseguido algo a que se está habituado, algo usual, alcançado sem grande esforço e quase automático, não associado a estimulação ou pressão exterior. Deverá ser esta a meta final de todos os educadores que, ao longo do seu percurso, poderão e deverão apoiar-se na biblioteca escolar, cujo papel desempenhado se reveste de extrema importância. Esta revela-se crucial na diminuição do fosso existente entre aqueles que detêm e manipulam a informação e aqueles que a buscam, o que implica que os professores necessitem de adquirir novas capacidades e, ainda, que se envolvam novas personagens na cena educativa, como os professores bibliotecários, os funcionários técnicos da biblioteca escolar, entre outros.

Os alunos são a principal razão de ser da instituição escolar e é a eles que se dirige toda a dinâmica de formação. Em interacção com os alunos, temos os professores, que deverão frequentar a biblioteca escolar, em resposta às suas próprias necessidades de informação e de formação e para corresponder às solicitações e necessidades dos mesmos alunos e da escola. A dificuldade estará, em boa parte dos casos, em conciliar os interesses de todos, o que, na verdade, se torna problemático. Compete ao professor bibliotecário desenvolver os melhores esforços no sentido de a biblioteca escolar se dirigir o mais possível a todos e ser, de facto, para todos.

É objectivo de pais, professores, investigadores e entidades responsáveis oferecer, em diversas situações, oportunidades de ler e escrever às nossas crianças e jovens, fazendo com que o contacto com o material impresso se processe de uma forma natural e espontânea. Com efeito, hoje as crianças crescem num ambiente saturado de mensagens escritas e, como consequência da imersão neste ambiente alfabetizado, a aprendizagem processa-se de uma forma intuitiva, constituindo um começo importante para o desenvolvimento da compreensão na leitura: “As mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos conduziram a

um tipo de sociedade que é hoje consensualmente designada por sociedade da informação." (Calixto, 1996; p. 11).

Um possível factor de sucesso responsável pelo estabelecimento de bons hábitos de leitura é o importante papel da família no estímulo à leitura. Este poderoso incentivo deverá iniciar-se muito cedo, bem antes do início do percurso escolar. No contexto familiar, há a considerar não só o espaço físico como também as relações humanas que contribuem para a introdução das crianças neste maravilhoso mundo. A família é o primeiro modelo de identificação da criança, pois é ela quem primeiramente a confronta com materiais, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e a estimula. (Jolibert, 1991; p. 52)

Neste sentido, é relativamente unânime a premissa de que a criança aprende com a família quando esta lhe proporciona um ambiente estimulante e motivador. No caso específico da leitura, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, elas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando em simultâneo o interesse por aprender a ler e a escrever. Na sequência desta ideia, refere Gomes (1996; p. 22): "a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler."

As diferentes entidades mencionadas – escola, com o complemento fundamental da biblioteca escolar, sociedade e família – sentem, nos dias de hoje, uma necessidade premente de unir esforços, com vista à consecução de um objectivo comum – o estabelecimento de bons hábitos de leitura, que perdurem por toda a vida, dado que o ser humano tem necessariamente de saber ler para poder viver numa sociedade e participar nela activamente, sendo, deste modo, um cidadão activo e um profissional competente. Se compreender e souber usar a mensagem escrita, evita, desta maneira, a sua exclusão social. Noutra vertente, a leitura pode ser uma actividade ligada ao lazer, bem como, ao interesse individual, nomeadamente, no sucesso escolar. Assim, saber ler é uma competência que deve começar a ser desenvolvida muito cedo, com a ajuda da escola e

da família, cujos papéis são fundamentais em todo o desenvolvimento deste processo.

Pretende-se, com este estudo, apurar até que ponto os alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico lêem por prazer, a qualquer hora e em qualquer local, fruto da sua própria vontade e iniciativa. A investigação visa verificar se os adolescentes e jovens lêem por prazer ou se, por outro lado, apenas o fazem porque são obrigados, transformando-se, assim, o deleite numa mera e custosa obrigação. Caso se constate esta segunda hipótese, torna-se essencial definir a que níveis se encontram as dificuldades dos alunos face aos diversos momentos de leitura e tipologias textuais. Desta forma, dever-se-ão encontrar soluções, visto que "não se adquirem boas competências de leitura simplesmente lendo, é preciso aprender as habilidades e as estratégias adequadas." (Santos, 2000; p. 52). A par do prazer de ler, torna-se imprescindível dominar as técnicas de produção textual tanto para ler e compreender, como para produzir novos textos.

É ainda objectivo desta investigação perceber o grau de importância que a escola, a biblioteca escolar e a família adquirem na promoção de hábitos de leitura que, como já foi referido, deverão ser cultivados desde tenra idade.

Na consecução do presente projecto de investigação-acção, foi aplicada uma metodologia quantitativa através da realização de inquéritos a alunos e a professores, opção metodológica que entendemos ser mais adequada à operacionalização deste estudo.

Assim, no âmbito do estudo que intitulamos de **hábitos de leitura em crianças e adolescentes – Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico**, formulámos a seguinte pergunta de partida:

Serão a família, a sociedade e a escola capazes de motivar suficientemente as crianças e os adolescentes do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico para a criação de hábitos de leitura como forma de prazer ou de distracção e como fonte necessária de

conhecimento, num cenário actual imerso em imagens e sons incessantes?

Passamos a referir quais os objectivos que pretendemos atingir com a concretização deste estudo:

- **Apurar a importância que tem para os estudantes a prática da leitura, em sentido lato, quer enquanto base de formação, quer como instrumento ao serviço da aprendizagem;**

- **Analisar o esforço levado a cabo pelos docentes, no sentido de estimular hábitos salutares de leitura nos seus alunos;**

- **Avaliar a relação entre a difusão de hábitos de leitura e os incentivos recebidos desde a infância, no que toca à leitura, tentando avaliar o peso relativo da família e da escola;**

- **Estimar o contributo da sociedade dos nossos dias neste sentido, particularmente ao nível do desenvolvimento das bibliotecas públicas acessíveis aos nossos alunos.**

A partir da pergunta de partida e dos objectivos que pretendemos alcançar, formulámos as seguintes hipóteses, no sentido de averiguar se os pressupostos por nós definidos tinham ou não algum fundamento:

H1 – O nível de escolaridade dos pais / encarregados de educação e a influência exercida pela família, desde a mais tenra idade até à adolescência, determinam a opinião e a motivação da criança para a leitura como fonte de prazer, de distracção e de conhecimento e conduzem à criação de hábitos de leitura.

H2 – As crianças, os jovens e os adolescentes podem ser estimulados pela sociedade para desenvolverem hábitos salutares de leitura, desde que todo o processo seja acompanhado por uma

grande motivação e convicção acerca dos seus benefícios, salientando-se o importante papel das bibliotecas públicas neste sentido.

H3 – No actual contexto educativo, os alunos e os professores consideram que a escola desempenha um papel activo na promoção de uma educação para a leitura, sendo essencial, neste sentido, o contributo da biblioteca escolar.

Este estudo encontra-se estruturado em duas partes. Relativamente à primeira, *Enquadramento Teórico*, no capítulo 1, *O processo de leitura*, são apresentadas as perspectivas de diversos autores, no sentido de encontrar uma definição para o acto de ler. São, ainda, descritos níveis e modelos de leitura, que norteiam a aquisição gradual de bons hábitos de leitura.

O capítulo 2, *Perspectivas sobre a prática da leitura e a sua importância*, apresenta os responsáveis (sociedade, escola, família e biblioteca) pelo desenvolvimento de condições favoráveis à criação de hábitos de leitura em crianças e em adolescentes.

No capítulo 3, *Incentivos ao desenvolvimento de hábitos de leitura*, procede-se à enumeração de iniciativas que visam estimular a leitura, nomeadamente o Plano Nacional de Leitura, a disseminação da Rede de Bibliotecas Escolares e da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, a devida organização do currículo escolar nas diversas disciplinas, os princípios transmitidos nas aulas de Língua Portuguesa e de Português e a explanação do paradigma da leitura no século XXI.

No que concerne à segunda parte do nosso trabalho, *Investigação Empírica*, o capítulo 4, *As questões de investigação – Procedimentos metodológicos*, debruça-se sobre o esclarecimento dos objectivos, das hipóteses, do material e dos métodos da investigação que motivaram esta investigação. Pretende-se também esclarecer a estrutura dos questionários, bem como a caracterização da escola em estudo.

Finalmente, o capítulo 5, *Estudo de caso*, ocupa-se do tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos, oriundos de várias fontes.

Por fim, serão apresentadas as conclusões gerais do estudo e fornecidas algumas pistas que poderão servir de base a novos estudos e, ao mesmo tempo, melhorar os aspectos menos positivos que foram detectados ao longo deste trabalho, em torno da temática abordada.

A motivação do todo este processo de investigação-acção prende-se com o facto de a leitura ser “uma caça maravilhosa ao tesouro, iniciada desde a mais tenra idade e só tendo por fim as limitações impostas pelo próprio caçador: todos sabem que, na realidade, o tesouro antigo e actual constituído pela literatura nacional e universal é inesgotável” (Rigolet, 1997; p. 11), constituindo o gosto por esta actividade uma das nossas principais batalhas no exercício da actividade profissional, pois “ler por prazer é uma actividade extraordinária.” (Cramer, 2001; p. 53).

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE LEITURA

1.1. O QUE É LER?

Sendo uma forma de linguagem, a leitura é um processo complexo, que se desenvolve gradualmente, segundo várias fases. É difícil, à primeira vista, elaborar uma definição consensual da mesma. A investigação tem procurado mostrar que a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia informalmente, muito antes do seu ensino formal.

Numa perspectiva cognitiva, a leitura é considerada uma actividade complexa, composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que, começando por um estímulo visual, permite, através de uma actuação global e coordenada, a compreensão de palavras, de frases e de textos.

Do ponto de vista psicolinguístico, a leitura é um processo activo, autodirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor (Sequeira, 1989; pp. 51-66). A natureza do acto de ler e a sua aprendizagem são vistas pelas investigações psicolinguísticas como um processo em que a compreensão ocupa um papel fundamental.

A leitura é essencialmente uma descoberta do conjunto de correlação entre a escrita e os sons, enquanto "a escrita envolve uma compreensão crítica do acto de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas antecipa-se e alonga-se na inteligência do mundo" (Freire, 1981; p. 11). Jeanne Chall, citada por Rebelo (1993; pp. 41-42), sondou a opinião de autores de diversos programas de ensino da leitura acerca do modo como concebiam a mesma e concluiu que, consensualmente, do acto de ler, deveriam fazer parte os seguintes elementos: percepção (reconhecimento de palavras), compreensão e interpretação, apreciação e aplicação. Refere ainda que alguns propõem a leitura como um processo de compreender a linguagem escrita e reagir à mesma, no sentido amplo de compreensão, tanto de modo literal, como interpretativo, enquanto outros situam a leitura como interpretação de símbolos, um processo de comunicação entre leitores e escritores (Ibidem).

Para L. Legrand, citado por André (1996; p. 21), a leitura é pesquisa, captação visual (ponction visuelle) do sentido e igualmente possibilidade de distanciamento crítico a respeito do texto. António André (Ibidem) cita também F. Richaudeau, que considera que ler é produzir o sentido e A. Inizan que entende que ler é ter acesso ao pensamento de alguém, sem outro recurso, além da escrita.

No entanto, na opinião de André, "ler é a apropriação, pelo leitor, de uma mensagem à luz dos seus interesses de momento e das suas vivências mais recentes, e transformar essa mensagem numa resposta aos anseios pessoais" (Ibidem).

Goodman, citado por Fernanda Viana e Margarida Teixeira (2002; p. 67) vê a leitura como um processo essencialmente psicolinguístico no qual há interacção entre pensamento e linguagem. Para Mialaret (cf. op. cit.), saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora, segundo leis bem precisas, é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e de apreciar o seu valor estético.[1]

Considerando diferentes trabalhos de investigação, levados a cabo nos campos da Semiologia, da Psicologia e da Psicolinguística, entre outros, novos contributos surgem sobre a natureza do acto de ler e, naturalmente, sobre a compreensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em documento do Ministério da Educação (1996; pp. 11-12), podemos encontrar um conjunto vasto de perspectivas de leitura e do seu ensino que, mais do que divergir, constituem um retrato complexo deste processo:

"Ler é, em primeiro lugar, produzir sentido." (Rachel Cohen & Helène Gilabert, 1992);

"Ler não é decifrar, escrever não é copiar." (Emília Ferreiro & Ana Teberosky, 1986);

[1] CF. Leopoldina Viana e Margarida Teixeira, onde se referem outras concepções sobre o acto de ler, de autores como: Lerroy-Boussion (1968); Carroll (1964); Herris & Hodges (1983); Thinker & McCullough (1968), entre outros.

"Ler é, antes de tudo, compreender." (Ezequiel T. da Silva, 1992);

"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 situação 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." (Josette Jolibert, 1991);

"Ler não é somente decifrar uma série de letras encadeadas numa certa ordem para formar palavras e aprender ideias, mas também meditar sobre elas, discernir as relações e o sentido implícito. Para ser capaz de servir-se das ideias, o leitor deve reflectir sobre aquilo que lê, pesar o seu real valor, apreciar a vaidade das opiniões ou conclusões expressas." (William S. Gray, s/d);

"A maioria das pessoas somente lerá caso ache que a leitura é pessoalmente válida. Todos os esforços desde o princípio do ensino da leitura deveriam ser dirigidos para esse objectivo." (Bruno Bettelheim e Karen Zelan, 1981).

Charmeux atribui ao "savoir lire" três componentes: a afectiva ("se sentir chez-soi dans le monde du livre / écrire"); a cognitiva ("savoir lire c'est avoir dês connaissances") e a pragmática ("l'aisance et l'adaptabilité") (1985; p. 51). Gervais considera que "cette compétence est constituée d'éléments tels que la connaissance de la langue mais aussi dês savoirs pratiques, culturels et symboliques" (1991; p. 71). Também Foucambert (1994; p. 5) considera que "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é."

Da multiplicidade de definições que aparecem na literatura existente, e confrontando entre si algumas das considerações sobre o acto de ler, verificou-se que, embora diferentes, todas defendem a leitura como um

acto cognitivo, ou seja, um acto intimamente ligado à compreensão, uma actividade perceptiva e cognitiva, e não simplesmente uma recepção, visto que "a leitura requer competência para compreender, inferir e avaliar o texto que se decifra." (Sequeira & Sim-Sim, 1989; p. 63). Ao ler, o sujeito, por identificação, dá instantaneamente um significado à forma escrita, utilizando a sua memória, procurando inserir-se no contexto, classificando os elementos novos nas categorias já existentes, tal como refere Poslaniec (2005; p. 9): "Dar sentido a um texto, ler, é uma operação na qual o leitor concreto tem um papel a desempenhar tão importante como o do próprio texto; é um diálogo entre o imaginário e aquilo que o texto traz, através da narrativa, das personagens ou do estilo". Em função do contexto, o leitor, por antecipação, não lê uma lista de palavras, mas projecta a palavra ou o grupo de palavras que julga serem possíveis. Ler é, assim, verificar a veracidade de uma antecipação. Compreende-se que isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem, variável de leitor para leitor. "A leitura é considerada um processo interactivo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão" (Kleiman, 1996; p. 17). Por conseguinte, a leitura é dirigida para a compreensão do texto que funciona como uma motivação intrínseca que é inerente ao processo de leitura e a outros processos mais gerais de aprendizagem.

Assim, os inúmeros estudos realizados sobre leitura, o rápido avanço científico e tecnológico, os desafios profissionais num mundo cada vez mais competitivo, bem como outros factores culturais e sociais puseram em relevo a complexidade e a importância do acto de ler. A leitura passa, então, a ser considerada como um instrumento precioso e indispensável ao sujeito que quer ser útil e participativo na sociedade, dado que "aprender a ler é entrar num novo modo de elaborar a experiência, daí a sua importância e dificuldade" (Foucambert, 1998; p. 7). Ler torna-se um meio de acesso ao saber, à autonomia, à valorização pessoal e social, fundamental na Sociedade de Informação. Cada vez mais o mercado de trabalho exige maiores capacidades de leitura, de análise e de compreensão, capacidades de lidar com o material escrito, de identificar e

de utilizar a informação. Assim, considera-se importante a compreensão na leitura, dada a exigência da elevação dos critérios deste domínio. A identificação entre leitura e compreensão parece ser uma ideia partilhada por todos quantos, mais recentemente, se têm debruçado sobre esta problemática, entendendo-se que o objectivo de toda a leitura é compreender a linguagem escrita.

1.2. NÍVEIS DE LEITURA

Existem dois momentos no processo de leitura: a decifração de símbolos gráficos e a captação de um significado ou de uma mensagem, numa proposição ou num texto. Estes representam duas formas de leitura que se complementam, exigindo do sujeito diferentes capacidades e operações cognitivas, correspondendo, a cada um deles, dois níveis de leitura distintos: a leitura elementar e a leitura de compreensão. (Rebelo, 1991; pp. 52-53).

A leitura elementar é o nível da descodificação. Caracteriza-se pelas técnicas de reconhecimento e de distinção visual dos grafemas, da sua transformação em fonemas, da composição de palavras e da respectiva identificação. Quer no domínio do próprio processo, quer do ponto de vista da aprendizagem, a leitura situa-se numa fase anterior à leitura de compreensão. Esta constitui, assim, uma leitura de iniciação, cujo objectivo final se cumpre, quando ultrapassada a fase de soletração e atingido o automatismo, que permite a concentração exclusiva na captação da mensagem.

O domínio deste nível de leitura constitui condição essencial para a leitura de compreensão. Nesta, o sujeito descodifica o sentido das palavras e das frases, procurando compreender o seu significado, enquanto partes integrantes de uma entidade global – o texto. Utiliza, ainda, a mensagem captada, para se apropriar de conhecimentos e, eventualmente, transformá-los.

Enquanto, no primeiro nível, o sujeito-leitor investe o seu esforço nas funções de decifração, com notável prejuízo para a recepção do conteúdo,

no segundo – o da compreensão – a mecânica da leitura já se encontra automatizada e o leitor concentra-se na tarefa de apreender e de interpretar os sentidos literal e inferencial do texto.

Esta perspectiva dicotómica das actividades de leitura é partilhada por muitos autores. Como sublinha Rosales (1987; p. 83), a maioria dos investigadores apresenta "uma marcada tendência para diferenciar entre funções centradas na percepção, discriminação e combinações dos sinais escritos, o que se costuma denominar como «decifração» e, por outro lado, o conjunto de funções centradas mais na compreensão, reflexão, etc., sobre os conteúdos ou mensagens transmitidos através desses sinais."

O acto de ler envolve, assim, funções orgânicas (de acordo com a terminologia de Rosales) e funções psicológicas, associadas aos aspectos intrínsecos à compreensão, estando estas últimas dependentes do próprio desenvolvimento linguístico e cognitivo do leitor.

Com efeito, para compreender o que se lê, é necessário dominar um vocabulário e estar familiarizado com a estrutura do texto. É, ainda, conveniente, ter algum conhecimento acerca do assunto, de forma a permitir o confronto entre a nova informação e a que já se possui, assim como exercer uma acção crítica e avaliadora do texto.

1.3. OS MODELOS DE LEITURA

A complexidade do processo de leitura suscitou, certamente, o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir dos anos sessenta, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, mas também a ordem segundo a qual estes se operam. Trata-se de estudar o modo como se realiza o processamento do material escrito, definindo etapas e apresentando-as numa determinada sequência.

Surgiram, assim, os modelos de leitura que exprimem diferentes concepções do acto de ler. Estes modelos explicativos da leitura podem agrupar-se em três tipos: os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interactivos ou interdependentes.

Os modelos ascendentes (bottom-up), defendidos por Gough, P. (1985), descrevem o processo de leitura como uma sucessão de estádios, que se inicia com a visão das letras e termina com a integração das palavras em frases. Cada estádio transforma a informação recebida e transfere-a, recodificada, para o estádio seguinte. A leitura é, pois, concebida como um processo linear, que parte dos dados fornecidos pelo texto para níveis mais elevados de codificação. Na medida em que os estádios definidos nestes modelos não vão muito para além da combinação de palavras e da construção de frases, pode concluir-se que os seus precursores atribuíram maior importância às funções de decifração do que à actividade mental, que conduz à obtenção de um significado.

Inversamente, os modelos descendentes (top-down) sublinham o papel da compreensão nas actividades de leitura (Goodman, K., 1985). Além disso, relativamente aos modelos ascendentes, eles invertem toda a sequência de estádios, ao tomarem como ponto de partida as previsões do leitor sobre a mensagem do texto e não o texto propriamente dito. Pressupõe-se que, antes de iniciar a leitura, a pessoa tem já algumas expectativas quanto ao seu conteúdo, faz previsões e formula hipóteses. Ler consiste, então, em confrontar-se com o texto, a fim de verificar e / ou confirmar essas hipóteses.

Ao admitirem essa antecipação do leitor relativamente ao texto, os modelos descendentes concebem a leitura como sendo conduzida e determinada pelos estádios mais elevados e que se encontram no topo da sequência do processamento da informação.

Comparando os modelos ascendentes com os modelos descendentes do processo de leitura, podemos afirmar que os primeiros começam com o estímulo do próprio texto e percorrem um caminho até aos estádios mais elevados, enquanto os segundos partem de hipóteses e de previsões, cuja verificação se faz descendo, depois, até aos dados fornecidos pelo texto. Nem uns nem outros, contudo, representam respostas completas e definitivas sobre o modo como os indivíduos, ao lerem, processam a informação.

Vários investigadores (Stanovich, K.; Just, M.; Carpenter, P.; Kintsch, E.; Van Dijk, T.), porém, têm tentado definir concepções de leitura que

traduzam, de forma tão aproximada quanto possível da realidade, todas as operações e estratégias perceptivas e mentais, intervenientes no processo, bem como o lugar que nele ocupam. Correspondendo a um esforço para obviar as insuficiências dos modelos anteriormente descritos, surgiram os modelos interactivos, cujo principal defensor foi Rumelhart (1985). Estes, de acordo com Rebelo (1991; p. 64), "pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, a formulação de hipóteses e de conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo numa relação de interdependência." Assim, os modelos interactivos constituem uma síntese dos modelos ascendentes e dos modelos descendentes. A sua característica fundamental está em considerar que qualquer nível ou estádio, independentemente da sua posição na hierarquia do sistema, pode comunicar e interagir com outro nível qualquer, já que todos concorrem, em simultâneo, para que a leitura seja eficaz.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA E A SUA IMPORTÂNCIA

2.1. A LEITURA E A VIDA EM SOCIEDADE

A leitura tem inúmeras finalidades que vão de encontro às necessidades sociais, profissionais, pessoais e escolares do ser humano, porque "ler traz consequências sociais, culturais, políticas, linguísticas e cognitivas, quer para os indivíduos quer para os grupos em que se integram" (Dionísio, 2000; p. 28).

Para viver nas actuais sociedades, o ser humano deve saber ler e, com essa leitura, por um lado, fazer face aos obstáculos que lhe são colocados no dia-a-dia (nomeadamente na compreensão dos textos de uso quotidiano, como por exemplo, um recado, um impresso ou um questionário) e, por outro, defender-se, já que saber ler é uma arma, um poder que torna o homem um cidadão activo. Assim, é realçado o poder de ler materializado nas vertentes de compreensão, de questionamento, de construção de significados e de interacção com o material impresso, o que na nossa sociedade tecnológica pode prevenir a exclusão social (Ibidem). O mesmo refere Salgado (1997; p. 19), ao alertar que "o iletrismo já não é apenas uma dificuldade técnica em se servir da escrita, pode tornar-se um factor de exclusão económica e social. Ler promove, também, o convívio social e a interacção entre os seres humanos."

O homem, para se rever na sociedade à qual pertence, necessita de se sentir útil, apto, activo, isto é, estar incluso no mundo do trabalho, ter acesso ao emprego. Deste modo, saber ler é "aprender […] para se apropriar de um saber particular" (Landsheere, 1994; p. 160) e específico, tão importante a nível profissional. Giassom (2000; p. 56) salienta que a autonomia na leitura e na escrita está intimamente ligada à capacidade de adaptação a uma sociedade onde o documento escrito é essencial no estabelecimento de relações tanto profissionais, já que a informação escrita surge de diversas formas, nomeadamente, através do livro, do ecrã do computador, do jornal, do esquema, do horário, da imagem, do anúncio; como sociais, porque pertencer a uma sociedade é também enraizar-se na sua identidade cultural, é ter acesso a essa mesma cultura. O leitor lê para desenvolver o seu espírito crítico, construir a sua inteligência, a sua personalidade. Com as suas leituras, contacta com outras formas de

pensar, o que permite uma melhor compreensão de si próprio e dos que o rodeiam. (Castro e Sousa, 1998; p. 90). A reflexão, que o leitor faz sobre a informação obtida com as suas leituras, torna-se um acto de aprendizagem que o ajuda a actuar no mundo em que vive. É o acesso à participação cívica, emitindo juízos de valor conscientes. A leitura desenvolve o pensamento dos membros de uma sociedade e transforma mentalidades.

A leitura é ainda um veículo de comunicação entre gerações. Através dela, acede-se a uma reserva cultural, à memória colectiva de todo um povo, à preservação do património literário e linguístico. A leitura pode permitir, segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001; p. 31), "descobrir a multiplicidade de dimensões de experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade."

Desta forma, a leitura ajuda o leitor a respeitar a diversidade de culturas, desenvolvendo-lhe uma visão mais abrangente da vida que o rodeia. Torna-se num ser mais rico pelo contacto com outras vivências e com outros mundos. Para satisfazer a curiosidade de saber mais sobre o que o rodeia, o homem adquire hábitos de leitura, procurando, por iniciativa própria, informações a fim de obter respostas.

Ler também é sinónimo de lazer, quando o homem usa a leitura como um acto voluntário, através do qual sente prazer. Torna-se um entretenimento que ajuda a desenvolver o imaginário (onde existe emoção, juízos de valor, sonho) e a compreender a realidade. Entre o leitor e o acto de ler cria-se um laço afectivo que continuará pela vida fora. Este aspecto é relevante, já que se procura que o leitor se renda ao acto de ler (Amor, 1999). Neste contexto, a prática da leitura, como um bem cultural, é vista como um momento de prazer e de fruição. A sociedade tem responsabilidade na criação destes hábitos de leitura duráveis, sendo necessário existir uma oferta de iniciativas, instituições e espaços de cultura e lazer, que o homem pode frequentar o mais cedo possível, mesmo antes de entrar no mundo académico.

A escola, por seu lado, também tem um papel fundamental na aprendizagem, aperfeiçoamento e aprofundamento da capacidade *saber ler*.

O processo de aprendizagem da leitura tem de ser conduzido reflexivamente, visto que ler é uma competência que deve ser bem desenvolvida e adquirida ao longo de toda a vida escolar. Tal importância deve-se ao facto de a leitura ser um pilar fundamental para o sucesso escolar. Assume-se como uma actividade transversal do currículo, à qual se deveria dedicar uma parte considerável do tempo lectivo (Ibidem) porque, no entender de Trindade (2000; p. 69) "a compreensão leitora é um elemento-chave para a aprendizagem dos diversos conteúdos disciplinares, pelo que as dificuldades a esse nível podem vir a apresentar-se como dificuldades de aprendizagem em termos gerais." Deste modo, o processo de aprendizagem da leitura deveria começar bem cedo, mesmo antes do ingresso no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Em síntese, são inúmeras as situações do quotidiano em que é necessária a mediação da leitura. O ser humano tem necessariamente de saber ler para poder viver numa sociedade e participar nela activamente sendo, deste modo, um cidadão activo e um profissional competente. Se compreender e souber usar a mensagem escrita evita, desta maneira, a sua exclusão social. Noutra vertente, a leitura pode ser uma actividade ligada ao lazer, bem como ao interesse individual, nomeadamente, no sucesso escolar.

Assim, saber ler é uma competência que deve começar a ser desenvolvida muito cedo, com a ajuda da escola, cujo papel é fundamental em todo o desenvolvimento deste processo.

2.2. UMA PEDAGOGIA DA LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabendo que os interesses e hábitos de leitura se desenvolvem e se consolidam durante o período de escolaridade, não será, pois, excessivo, sublinhar o papel decisivo desempenhado pela escola enquanto espaço de ensino-aprendizagem.

Se situarmos o acto de ler num *continuum* pedagógico, uma nova dimensão abre-se com a entrada em vigor dos Novos Programas para o Ensino Básico e para o Secundário. A nova pedagogia da leitura centra-se no aluno, nas suas competências, nas suas capacidades e no saber-fazer. Dito de outro modo, o aluno é o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem com reforço da sua autonomia. Segundo Moderno (1991; p. 23), o saber, que até aqui era quase exclusivamente oral e livresco, é de algum modo superado por um saber baseado no ver, no ouvir e no fazer.

Ora, sabemos que a aquisição da leitura é um factor primordial para que o aluno se oriente com a dita autonomia na sociedade moderna (Coelho, 1980; p. 67). Sabemos, também, que o nosso sistema educativo, seja pela organização dos *curricula* ou pela estruturação do tempo e do espaço escolares, se encontra ainda distante desta concepção de pedagogia, tendo nós conhecimento de que "A leitura pode sempre ser vista como um vasto campo onde se cruzam os objectivos diversificados das variadas disciplinas que constituem o currículo (…); existem obras capazes de suscitar o gosto da leitura e servir de elemento articulador entre esta competência essencial e conteúdos curriculares diversificados." (Soares, 2003; p. 15).

Aqui se coloca uma questão que não deixa de ser incómoda: como pode a escola, local de aprendizagem da leitura, praticar e estimular uma pedagogia eficaz de leitura? "À escola cabe a tarefa de fazer de intermediário entre os livros e aqueles que, apesar de tudo, os ignoram; a escola tem ao seu alcance numerosos meios, mas todos eles passam pela motivação das crianças." (Sobrino (org.), 2000; p. 75).

Admitindo que a escola não atribui valor à leitura em si mesma e impõe as "suas" leituras sem olhar às preferências individuais dos alunos, uma possível resposta seria através de uma acção congruente à valorização e à orientação da prática da leitura.

Nesta tarefa, o professor desempenha uma actuação particularmente especial, que se prende com diversos factores, como as características individuais dos alunos, a interacção que se estabelece entre professor e aluno e entre cada grupo de trabalho, o domínio dos conteúdos

conceptuais, a motivação de cada aluno perante a actividade e, sobretudo, o tipo de actividades e de estratégias seleccionadas.

Sem pretender retirar o valor a todos estes aspectos, centraremos todo o interesse na função específica da escola no desenvolvimento dos interesses e hábitos de leitura.

Referindo-se ao papel desempenhado pela escola no desenvolvimento do gosto pela leitura nos jovens, Yunes afirma o seguinte: "Na escola, segunda oportunidade de relacionamento do livro com o leitor, leitura é imposição, avaliação; neste âmbito, a leitura que se proporia como prazer, se realiza como dever." (1984; p. 22). No mesmo sentido se orientam as palavras de Coelho (1980; p. 86), ao referir que tanto no espaço familiar como na escola as oportunidades que se oferecem aos jovens são poucas e aparecem, sobretudo, como uma resposta a uma obrigação curricular.

Uma pedagogia da leitura pressupõe, desde logo, um programa de acção, visto que se concretiza no dia-a-dia, dentro e fora do contexto da sala de aula. Ou nas palavras do mesmo autor, "o espaço escolar tem de ser considerado como um espaço educativo e não como simples espaço físico." (Ibidem)

Se lançarmos um olhar pelas actividades preconizadas pelos programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e de Português do Ensino Secundário, observamos que, no seu formalismo metodológico e didáctico, privilegiam, essencialmente, o saber ler, sendo a leitura, a interpretação e a análise as dominantes do espaço lectivo. Somos, então, levados a afirmar com Coelho (1980; p. 99) que a escola valoriza pouco as dimensões simbólica e estética que sustentam o prazer de ler, podendo constituir esse facto um *handicap* negativo para o enraizamento da leitura como prazer de ler.

Em sentido semelhante, Cohen & Mauffrey observam que "tout écrit dans la classe doit avoir une fonction, celle du plaisir comprise." (1989; p. 114) À escola compete, pois, desenvolver estratégias de incentivo e de formação de leitores.

Situando-nos nesta perspectiva, damos a conhecer um conjunto de propostas inseridas no âmbito de uma pedagogia da leitura, que conduzam ao despertar do gosto pela leitura.

Como primeira condição, impõe-se a consciencialização, por parte dos educadores, da valorização da leitura como prática que se justifica a si mesma e não ser tomada como uma imposição, um dever e muito menos como avaliação.

Ao nível do contexto pedagógico, é necessário que se verifique:

- Uma mudança da pedagogia praticada na sala de aula, para que o ensino-aprendizagem de desenvolva em conjunto com o aluno e não se limite à transmissão de conhecimentos;
- Uma reflexão sobre a necessidade de diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem;
- O reconhecimento e aceitação do peso da escola paralela (mass media) como meio de informação complementar;
- A implementação de uma pedagogia de apoio às crianças oriundas de meios desfavorecidos, do ponto de vista familiar, cultural e linguístico;
- A redução da utilização maciça de livros didácticos, pondo à disposição outros tipos de textos, que estejam de acordo com os interesses dos alunos e que digam respeito à realidade que os envolve.

De facto, na selecção de textos, uma vez que estes são, na maior parte das vezes, considerados responsáveis pelo desinteresse dos alunos (Alarcão, 1995), e num primeiro momento, o professor deve ter em conta não apenas a competência linguística e literária dos alunos, como também as suas vivências, ou, no dizer de Gervais, “os seus saberes práticos, culturais e simbólicos” (1991; p. 77). Gradualmente, deverá introduzir textos distanciados do contexto situacional dos educandos, de maneira e conhecerem a natureza multifacetada da realidade que os envolve.

A nível institucional, torna-se necessária uma interdisciplinaridade programada com as diferentes áreas, de forma a contribuir para uma animação permanente. Esta animação passa pela descentralização e dinamização das bibliotecas, para que se convertam em centros de animação da leitura.

"É necessário sensibilizar toda a comunidade educativa para as práticas de leitura. Motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também um "verdadeiro leitor" poderá ser o início do projecto pessoal de leitura dos nossos alunos." (Azevedo (coord.), 2007; p. 4). Cabe à escola promover actividades de índole cultural e educativa como feiras do livro, concursos literários, exposições bibliográficas, conferências, encontros com escritores, entre muitas outras, para que, através de uma maior convivência com o livro, se desenvolva um verdadeiro gosto pela leitura, pois, como nos diz Pérez-Rioja (1988; p. 116): "El libro es el depósito permanente de la sabiduría acumulada a lo largo de los siglos, el mejor instrumento de la educación hasta ahora conocido, el verdadero vehículo transmisor de la ciência y el más idóneo difusor universal de la información y de la cultura."

2.3. O INTERESSE DA FAMÍLIA PELA LEITURA

Nas sociedades modernas e ocidentalizadas, as crianças tendem a iniciar o desenvolvimento da linguagem escrita antes da educação formal (Cimaz, 1978). A criança vive, mesmo antes de aprender a ler, práticas sociais de leitura (Azevedo, 2006; p. 325).

Efectivamente, a vida quotidiana oferece diversas oportunidades de ler e de escrever, fazendo com que o contacto com o material impresso se processe de uma forma natural e espontânea na rua, no jardim-de-infância e na comunidade e sempre com a colaboração do adulto. Jolibert ajuda-nos a compreender melhor o contacto precoce das crianças com o material impresso, ao afirmar que "Na rua, em casa, na própria escola, elas passam muito tempo a formular hipóteses de sentido acerca do que está escrito nos cartazes, nas montras dos armazéns, nas prateleiras dos supermercados,

nas embalagens dos produtos alimentares, nos jornais, nas bandas desenhadas, nas obras de literatura infantil, etc." (1991; p. 49). A mesma autora conclui ainda que "essas hipóteses apoiam-se em indícios-ilustrações, formato, cor e palavras intimamente ligadas ao contexto" (Ibidem).

Com efeito, hoje, as crianças crescem num ambiente saturado de mensagens escritas e, como consequência da imersão neste ambiente alfabetizado, a aprendizagem processa-se de uma forma intuitiva, constituindo um começo importante para o desenvolvimento da compreensão da leitura. São as hipóteses que elas vão elaborando acerca da linguagem escrita com que são confrontadas, que vão interagir no ensino-aprendizagem da leitura. Este dado é comprovado por Marques (1995; p. 43), que refere que "as crianças com melhor desempenho na leitura e escrita são as que tiveram muitas experiências com a escrita durante os primeiros anos de vida. Para essas crianças, ler faz parte das suas vidas muito tempo antes da escola primária."

Um dos principais factores no desenvolvimento dos conceitos acerca do impresso tem sido o contexto familiar. Investigações recentes sobre "produtividade educacional" salientam a importância de uma série de factores que caracterizam o contexto familiar, que se tem designado de "home curriculum" ou "curriculum doméstico", correspondendo ao estímulo que as famílias podem desenvolver na criança. Ao nível da leitura, vários estudos demonstram também haver uma relação entre pais que lêem frequentemente e o interesse dos filhos por aquelas actividades (Hess & Shipman, 1966; Klaus & Gray, 1968). O ano de 1994, tendo sido proclamado Ano Internacional da família, levou a que o *International Board on Books for Young People*, a mais importante associação internacional de promoção do livro infantil e juvenil, e colaboradora da UNESCO, alertasse para o importante papel da família no estímulo à leitura.

De facto, é consensual o reconhecimento da importância de um ambiente onde o livro faz parte dos hábitos quotidianos para o gosto de ler: "Especialmente influente [para a criação de hábitos de leitura] é a atitude da família para com os livros e a leitura; a cultura, medida pelo que se lê e pela frequência das bibliotecas prova ser um elemento extremamente

significativo" (Potts, 1979; p. 83). Esta opinião é também partilhada por Marques (2000; p. 115), que afirma que os jovens "a quem os pais ou familiares mais liam durante a infância, aqueles que mais gostavam de ler quando eram crianças ou que mais livros possuem em casa, são também aqueles que mais lêem e mais gostam de ler actualmente."

No contexto familiar, há a considerar não só o espaço físico como também as relações humanas que contribuem para a introdução das crianças no hábito e significado do impresso. A família é o primeiro modelo de identificação da criança, é ela que a confronta com materiais, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e a estimula (Jolibert, 1991; p. 77).

Neste sentido, é mais ou menos unânime a premissa de que a criança aprende com a família quando esta lhe proporciona um ambiente estimulante e motivador. No caso específico da leitura, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, elas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando em simultâneo o interesse por aprender a ler.

Na sequência destas reflexões, é de recordar o estudo de Chall, Jacobs & Baldwin (1990; p. 103), onde os autores evidenciam alguns dos aspectos do ambiente familiar que se afiguram mais relevantes para a aprendizagem da leitura, dos quais de podem salientar os seguintes:

- As relações entre a leitura dos pais / filhos (como, por exemplo, a leitura de contos, "cuja recordação deve permanecer para todos nós como uma bênção" Proust, 1997; p. 27), as quais influenciam directamente a linguagem das crianças e, indirectamente, a sua aprendizagem da leitura;
- A transferência positiva ou a interferência que podem causar as atitudes e os comportamentos leitores dos pais;
- As experiências linguísticas no seio das famílias, as quais podem contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem oral da criança.

É, então, possível afirmar que, numa combinação de factores e de motivações ligadas ao ambiente familiar, se encontra a explicação para o desenvolvimento do interesse pela leitura.

Na sequência desta ideia, refere Gomes: "a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler" (1996; p. 22).

No entanto, não só o contexto familiar influencia a socialização da criança com a leitura, dado que esta não se encontra sozinha, agindo em interacção constante com os meios que a cercam. O meio escolar com o seu tempo, o seu espaço, a sua organização, os seus ritos, enfim, a sua população, constitui um "lugar de construção dos poderes sociais" (Jolibert, 1991; p. 25). Os amigos desempenham, também, uma função importante nos seus padrões linguísticos e culturais. No entanto, é no contexto familiar que a criança inicia o processo pelo qual aprende e interioriza os elementos socioculturais do seu meio, por ser o espaço onde se estabelecem as suas primeiras relações interpessoais.

São diversos os factores conducentes ao desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura, por parte da criança, nomeadamente: manusear livros ou revistas, ver adultos a ler para si próprios ou para as crianças ou a trocar impressões sobre o que lêem, ou ainda serem elas próprias envolvidas em qualquer outro tipo de actividades relacionadas com a leitura. Todo este processo de motivação funciona como uma pré-preparação para a aprendizagem formal. Daqui resulta, pois, o sucesso ou o insucesso na aprendizagem da leitura.

Então, é possível admitir que o êxito ou o fracasso na leitura varia conforme o meio sociocultural, dado que a quantidade e a qualidade das interacções e hábitos sociais são divergentes. Desta forma, crianças que crescem em contextos altamente letrados revelam maior tendência para a criação de hábitos de leitura do que crianças cujo ambiente familiar revela um nível de alfabetização baixo e onde a leitura e a escrita não são actividades significativas. Do mesmo modo, crianças oriundas de famílias e comunidades onde o contacto com o código escrito é reduzido são as mais afectadas pelo insucesso escolar (Ferreiro, 1990; p. 56).

No entanto, estas crianças, ou na expressão da autora referenciada, “os filhos do analfabetismo”, estão capacitadas para aprender. O seu maior problema é não serem motivadas pela família para determinadas aprendizagens. Aqui, um outro problema surge, relacionado com a dificuldade sentida pelos pais não letrados em dar o apoio necessário aos seus filhos, sobretudo ao nível da concretização dos trabalhos de casa. Todavia, os professores poderão fazer com que as crianças usufruam do apoio familiar, se enveredarem por trabalhos que os pais possam transmitir oralmente aos filhos, como por exemplo, recolher provérbios, histórias tradicionais, lendas ou lengalengas da literatura popular.

Podemos, então, afirmar que o interesse dos pais pela alfabetização dos filhos se reflecte na aprendizagem da leitura e que as experiências, as sensações, o apreço do valor social da leitura, em suma, uma relação vivida intensamente com o livro determina a motivação ou o desinteresse pela leitura. A corroborar estes factos, Barbosa refere que “o hábito familiar determina o valor social que a criança concede à escrita” (1992; p. 62).

Assim sendo, a motivação que parte do ambiente familiar torna-se factor determinante para o processo de aprendizagem da leitura-escrita (Fountain, 1990), uma vez que a criança, nas diferentes etapas do seu desenvolvimento, procura realizar os procedimentos dos adultos. Por outras palavras, a criança aprende ou não, conforme a sua família faz uso ou não do material impresso no seu quotidiano. Daí o interesse de “ler naturalmente com os filhos tudo o que faz parte da vida familiar” (Jolibert, 1991; p. 46). Todavia, não podemos deixar de salientar que este facto vai contribuir para criar desigualdades de oportunidades entre as crianças de meios letrados e as crianças de meios não letrados. Estas, no seu ambiente familiar, foram motivadas para outras aprendizagens também significativas, mas que não são, de algum modo, valorizadas pela escola. São crianças duplamente “castigadas” por contextos familiares problemáticos. Então, para melhor compreendermos o desenvolvimento da linguagem escrita, devemos conhecer as oportunidades que são oferecidas à criança, para se familiarizar com os materiais de escrita.

Torna-se, também, necessário informar e apoiar os pais sobre a forma como realizar um acompanhamento adequado à criança que começa a dar

os primeiros passos na leitura e, simultaneamente, sensibilizá-los para a necessidade de partilhar responsabilidades com a escola na formação de leitores.

Compete ao sistema educativo a responsabilidade de favorecer a igualdade de oportunidades, compensando as carências do meio em que a criança cresce, ou reforçar as iniciativas empreendidas pela família.

2.4. LIVROS E HÁBITOS DE LEITURA

Não podemos falar de hábitos de leitura sem termos em atenção as condições de acessibilidade aos materiais a eles conducentes. De acordo com a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), os países mais desenvolvidos publicam oito vezes mais livros e vendem dez vezes mais jornais por habitante que os países em desenvolvimento (Guthrie & Greaney, 1991; p. 40). Nestes países, as crianças e os jovens podem não ter disponíveis, na língua materna, os materiais de leitura ou, mesmo dispondo de traduções, as ilustrações podem não ter a ver com as referências culturais dos jovens leitores.

O número de livros de que o aluno dispõe em casa, bem como a acessibilidade a bibliotecas na escola, revelaram uma influência positiva no desempenho em literacia (Sim-Sim & Ramalho, 1993; p. 67).

Convém não esquecer que as crianças conseguem uma percentagem substancial do seu material de leitura nas bibliotecas, pelo que providenciar simplesmente o acesso a bibliotecas de qualidade é o primeiro passo para encorajar o desenvolvimento da literacia.

No nosso país, o panorama dos hábitos de leitura tem vindo a alterar-se no decurso das duas últimas décadas, como é verificável através da análise de quatro estudos publicados em Freitas & Santos (1992), Freitas, Casanova & Alves (1997), Santos, Neves, Lima & Carvalho (2007) e Costa, A., Pegado, E. & Ávila, P. (2008).

O termo literacia, definido por Benavente (1996; p. 22) como “a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana” ou, segundo Tavares (2006), como “o tratamento cognitivo do quotidiano, o

que implica o tratamento da multimodalidade, de simultaneidade, de complexidade e exige flexibilidade" foi amplamente analisado nos quatro estudos acima mencionados. A comparação entre eles permite aferir que a actividade da leitura de livros cresceu moderadamente. As respostas dadas aos inquéritos permitem concluir alguns sinais de estabilidade neste campo. Verifica-se, entre outros indicadores, o acentuado aumento de leitores de livros, bem como o aumento da leitura de livros em idades adultas mais jovens. No que toca à compra de livros, constata-se uma leve variação positiva.

No estudo sobre os hábitos de leitura da população adulta portuguesa, (Freitas; Casanova & Alves, 1997; p. 54), a quase totalidade dos inquiridos que beneficiaram de ter pais ou familiares a ler-lhes na infância mantinham-se leitores na idade adulta. Pelo contrário, apenas cerca de 30% dos que foram socializados sem leitura, são leitores na idade adulta.

Um estudo mais recente (Santos, M.; Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M., 2007) diz-nos que quanto mais novos são os inquiridos, maiores são as percentagens daqueles que dizem ter sido incentivados a ler, maioritariamente por parte de familiares, mas também por professores. É ainda verificável que um factor preponderante na iniciação da actividade da leitura é o facto de observarem os seus pais a ler. Este último é bastante mais significativo nos inquiridos com um capital escolar familiar consolidado. "Quanto ao gosto pela leitura na infância e na actualidade, observa-se que os inquiridos que gostavam de ler na infância e que continuam a gostar na actualidade estão em maioria no conjunto dos inquiridos: 58%. Os que não gostavam de ler na infância e que continuam a não gostar representam 22%. Os inquiridos que em criança não gostavam de ler, mas na actualidade passaram a gostar assomam aos 13%. Por último, os inquiridos que gostavam de ler mas deixaram de gostar representam 7%." (Idem; p. 85)

No *Barómetro de opinião pública: atitudes dos portugueses perante a leitura e o Plano Nacional de Leitura* (Costa, A.; Pegado, E. & Ávila, P., 2008), os resultados mostram, de forma muito clara, a aceitação do Plano e dos objectivos que o orientam por parte da sociedade portuguesa. O

reconhecimento da importância da leitura nas sociedades actuais, por referência a diferentes esferas da vida, é também quase consensual. Ainda assim, existe também a consciência de algum atraso de Portugal neste domínio, comparativamente com outros países da União Europeia, assim como uma menor valorização, por parte de alguns grupos sociais (em particular dos menos escolarizados), do lugar e importância da leitura na sua vida pessoal. “Percebe-se assim que, sendo as atitudes face ao Plano Nacional de Leitura e à leitura em geral bastante favoráveis, uma parte importante dos desafios que se colocam tem a ver com o alargamento da leitura entre aqueles que, na sociedade portuguesa, dela ainda se mantêm afastados, embora reconheçam, em termos gerais, a sua importância” (Idem; p. 12).

Esta situação deixa à escola a enorme responsabilidade de tentar quebrar este ciclo reprodutor de não leitores. Será ela capaz de inverter a situação? Poderá, certamente, contribuir para a melhorar substancialmente, mas só alcançaremos resultados consistentes com o envolvimento de toda a sociedade, mesmo dos não leitores.

O nível de literacia das famílias também pode ser melhorado. O movimento da “literacia na família”, completamente desconhecido há uma década atrás, veio aumentar o interesse da “família como educadora”. Originou a publicação de programas e de políticas, destinadas a alargar o acesso à educação e a melhorar as competências de leitura, de escrita e de comunicação das famílias. Este movimento baseia-se na ideia de que, melhorando os cuidados parentais e as competências básicas de leitura dos adultos, se promovem as aprendizagens de literacia dos seus filhos (Neuman, Caparelli & Kee, 1996; p. 89).

Contudo, o desenvolvimento e a generalização da leitura não dependem apenas de uma instrução eficaz e aberta a todos. É necessária uma política mais global de desenvolvimento cultural. A leitura não é apenas um problema das bibliotecas, dado que depende também do apoio dado ao teatro, ao cinema, à música, às artes plásticas e às exposições científicas (Morais, 1997; p. 80).

Apesar dos baixos níveis de leitura, está largamente difundida na sociedade a ideia de que se deve ler. No inquérito referente aos hábitos de

leitura (Freitas; Casanova & Alves, 1997; p. 99), dos cerca de 15% que se declaram não leitores, apenas 28% referem não gostar, 35% dizem não ter tempo e 27% afirmam ter preguiça ou falta de vontade. Dizer que não se lê por falta de tempo ou por preguiça é o mesmo que afirmar que se deveria ler para estar conforme o legitimado socialmente. É curioso que numa sociedade com hábitos de leitura tão escassos, a não leitura seja vista como uma atitude reprovável do ponto de vista social.

Neste contexto, são sugeridos dez modos para promover a leitura: investigar os hábitos de leitura na escola para ter informação sobre o que se lê, quanto se lê e as fontes onde os alunos obtêm os livros; desenvolver um sistema de monitorar mudanças na natureza e extensão da leitura independente à medida que as crianças avançam na escola; promover encontros conjuntos entre os diferentes níveis de escolaridade sobre o assunto; dialogar com os pais; constituir um comité para a biblioteca, incluindo representantes dos alunos para trabalhar com o bibliotecário e assegurar um bom stock, disposição funcional, confortável e atraente, aberta antes, nos intervalos e depois das aulas; planear em conformidade com o currículo, com um leque diversificado de matérias; divulgar listas de ficção útil e acessível e livros de informação para apoio aos trabalhos das disciplinas; instalar uma loja de venda de livros em local privilegiado, seguro e atractivo com materiais que tenham em conta as necessidades e os gostos dos utilizadores, bem publicitada, aberta pelo menos três dias por semana, gerida por um professor com o apoio dos alunos; organizar visitas a bibliotecas e livrarias; realizar uma feira do livro regular com mostras, actividades e conversas com escritores; colocar uma “bookbox” em cada sala de aula, gerida de forma eficiente, com livros disponíveis, regularmente aumentados e mudados, para que os alunos tenham acesso a livros em quantidade e qualidade que lhes permita uma escolha razoável; incluir nos horários um tempo e um espaço de leitura independente para que haja oportunidade de ler na escola, podendo incluir actividades de promoção, introdução, discussão, apoio de professores a alunos com dificuldades, etc. (Benton & Fox, 1988; p. 105).

Muitas vezes, o aluno descobre o seu caminho na companhia de amigos. Também os adultos, pais e professores, devem ajudar naquilo que

o adolescente não é capaz de fazer sozinho, com paciência e livros que valha a pena partilhar. O objectivo é que, por fim, o leitor seja capaz de ler por si, para si: “No adolescent learns in a vaccuum, with artificial reading matter and no purpose of his own. He reads real books, real intentions and real help and he ought to have all of these” (Meek, 1986; p. 210).

As leituras dos jovens e dos adultos resultam de uma rede complexa de determinações. Dizer constantemente que ler é importante e necessário não basta para fazer leitores. Na escola, a leitura é um meio para conhecer obras e autores, aprender a interpretar e estudar as estruturas linguísticas e está sujeita a avaliação. Além disso, a maior parte dos textos dos programas não implica os alunos e, para os adolescentes, nem sempre é fácil tornar interessante a vida e o tempo do autor. Deste modo, a leitura pode conduzir à sua própria rejeição.

O bom leitor adolescente lê com paixão e entusiasmo e assume que pode ler o que os adultos esperam que leia. O leitor indiferente é capaz de ler, mas prefere encetar outro tipo de actividades. O adolescente que não gosta de ler depende mais da televisão, aborrece-se com o trabalho de casa, não frequenta bibliotecas e, no contacto com os livros, privilegia as imagens. Evitando o pânico e a confrontação, sugerir novos materiais, valorizar as leituras livremente escolhidas, discutir o tópico e informar sobre as obras para a idade, integrando elementos do quotidiano, pode levar estes alunos a ler. Têm de ser encorajados, fazendo-os acreditar que são capazes de alcançar o sucesso, para que se esforcem nesse sentido. Sem tecer desculpas, o apoio dos adultos, constante e firme, deve ter em conta as suas necessidades, habilidades e dificuldades para desenvolver uma acção urgente em que pais, professores e alunos assumem uma responsabilidade conjunta e se ajudam de forma recíproca.

CAPÍTULO III

INCENTIVOS AO DESENVOLVIMENTO DE HÁBITOS DE LEITURA

3.1. O PLANO NACIONAL DE LEITURA

Tal como referido no capítulo anterior, não só os professores e os professores bibliotecários mais sensibilizados para a importância e para a animação da leitura têm responsabilidades no desenvolvimento de hábitos e de competências de leitura nas crianças e nos jovens. A concretização deste objectivo deve ser apoiada por todos os agentes nele envolvidos, directa ou indirectamente. Neste sentido, foi implementado, em Junho de 2006, o Plano Nacional de Leitura. Este resulta de uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e com o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus, dado que "apesar do investimento da escola e das bibliotecas que, nas últimas décadas, têm vindo a desenvolver múltiplas actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler, a situação mantém-se preocupante." (Alçada et. Al., 2006; p. 1).

Para além do acima referido, foram definidos os seguintes objectivos:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;

- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Este projecto, pelos propósitos que enuncia, apresenta uma visão amplificada e um modo de actuação consistente e sistemático, pois prevê a sua operacionalização no seio dos principais contextos em que os indivíduos se inserem, podendo assumir-se como um meio capaz de conduzir à democratização do acesso à leitura. Deste modo, "destina-se 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" (Ibidem).

Tal como mencionado no sítio oficial do Plano Nacional de Leitura, as principais acções que norteiam o programa são as seguintes:

- Promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura em bibliotecas públicas;
- Promoção da leitura noutros contextos sociais;
- Recurso aos órgãos de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública;
- Produção de programas (ou rubricas de programas) centrados no livro e na leitura, a emitir pela rádio e pela televisão;
- Criação de blogs e de chat-rooms sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos.

Estes "programas nucleares" e os seus objectivos configuram um projecto ambicioso. No entanto, estamos conscientes que requer um

trabalho paralelo de grande alcance e competência. Não nos podemos furtar aos múltiplos défices no que respeita à qualidade e à quantidade dos recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas, realçando uma questão central complexa que se prende com a formação inicial e contínua dos professores nesta área.

Um Plano com estas implicações exige, num tempo prévio à sua implementação, linhas de orientação e de formação docente adequadas, bem como campanhas de sensibilização e de promoção no âmbito da comunidade em geral.

Refira-se ainda, a propósito do espírito que parece presidir a este Plano, que estamos convictos de que nem as escolas, nem as famílias, nem as instituições culturais locais, isoladamente, conseguem educar, socializar e preparar os jovens para a vida, decorrendo, assim, a exigência de se proceder a uma cooperação e articulação entre todos: “Para além de um conjunto específico de novos programas, desenvolvidos em contexto escolar e em bibliotecas, o Plano Nacional de Leitura lançou vários tipos de iniciativas dirigidas a famílias e a organizações públicas, privadas e da sociedade civil” (Santos (coord.), 2007; p. 29).

O sucesso do Plano Nacional de Leitura encontra-se intimamente ligado ao empenho de todos os indivíduos nele envolvidos. Só assim será possível transformá-lo num processo eficiente, tal como tem vindo a acontecer noutros países em que algum programa do mesmo género foi implementado. É, ainda, desejável que, consequentemente, surjam novas iniciativas provenientes da sociedade civil, de âmbito local, regional, ou até mesmo nacional. O único caminho para conduzir o país a um patamar superior é assumir toda esta responsabilidade colectivamente.

3.2. A REDE DE BIBLIOTECAS ESCOLARES

Considerada como contexto formal de criação de leitores, será fundamental que, através de práticas enriquecedoras, diversificadas e criativas, a escola desenvolva nos alunos o gosto pela leitura e o consequente incremento de hábitos neste domínio. Apesar de contexto

mais formal de ensino, possui recursos, como é o caso da biblioteca, onde os jovens podem encontrar formas menos coagidas de envolvimento e de prática na leitura. Conforme refere Dionísio (2000; p. 57): “A biblioteca de uma escola é ela também um dos mecanismos escolares a participar na construção de leitores. O seu não desenvolvimento num contexto que tenha como objectivos promover a curiosidade intelectual, o espírito de pesquisa, a inquirição, a promoção de hábitos e de atitudes positivas para com os livros e a leitura é um factor de contradição.”

A biblioteca escolar é um recurso de excelência de uma escola, que tem como finalidades a formação global do aluno, integrando o seu desenvolvimento e, como nos diz Rodrigues (2000; p. 45), “uma vez que se acredita que a utilização da biblioteca como recurso educativo contribui para um ensino de qualidade.”

No entanto, para que a biblioteca se assuma como um recurso educativo de qualidade, são indispensáveis algumas condições, como a qualidade e a quantidade do acervo bibliográfico; que seja criada como um local de informação, de cultura escolar e extra-escolar; um espaço utilizado para diferentes dinamizações, pelo que se torna fundamental estar integrada no Projecto Educativo das escolas e sobretudo que seja um espaço privilegiado na elaboração do Plano Anual de Actividades. A sua disposição permite aos alunos adoptarem uma postura mais descontraída do que na sala de aula.

Acrescente-se ainda o facto de ser normal nestas faixas etárias a preferência dos jovens por actividades de grupo, mais próximas daquelas que desenvolvem em casa, na rua ou no café. A biblioteca escolar, através de um programa de dinamização bem definido e aliciante, poderá apresentar-se como um mecanismo determinante para que o jovem estudante a frequente assiduamente, contribuindo, assim, para a promoção de hábitos de leitura. Neste sentido, “surge a necessidade de definir a biblioteca escolar como um lugar privilegiado de cruzamentos curriculares, dinamizados por uma atitude positiva de toda a comunidade escolar em relação ao prazer da leitura, seja ela informativa ou recreativa.” (Sequeira, 2000; p. 7). Para além disso, é inegável a função da biblioteca na abolição das desigualdades de acesso ao livro e a outros bens culturais: “As

bibliotecas escolares são um recurso privilegiado de educação, sem o qual o sistema educativo não pode cumprir os seus objectivos, concretamente, a criação de condições para que todos, sem excepção, possam, em igualdade, aceder ao saber e aos bens culturais" (Dionísio, 2000; p. 33), porque o leitor competente não se forma apenas na sala de aula. É, por isso, fundamental que todos, independentemente da sua condição social, tenham direito à estimulação da sua curiosidade, ao desenvolvimento de hábitos de pesquisa e a diferentes formas de envolvimento com os livros e a leitura.

De modo a facilitar este acesso, foi criada, em 1997, a Rede de Bibliotecas Escolares, em articulação com os Ministérios da Educação e da Cultura. Essencialmente, esta iniciativa visa responder a uma necessidade sucessivamente enunciada, pelo menos desde meados do século passado, quer em textos oficiais, quer na imprensa, quer ainda em estudos sobre práticas culturais e sobre educação: "(…) a criação de uma rede de bibliotecas escolares começou a colmatar uma tremenda lacuna existente no sistema de ensino português, mas de cuja importância só após a Revolução dos Cravos se tomou verdadeira consciência." (Viana: 2005; p. 152). Assim, como nos diz Veiga (coord: 1996), "considera-se, portanto, que a criação de uma rede de bibliotecas escolares poderá constituir uma das medidas da política educativa e que cada biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e à produção em diferentes suportes. Deverá também tornar-se um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local."

O desenvolvimento deste programa desenvolve-se a vários níveis:

- Promover candidaturas anuais à integração na Rede de Bibliotecas Escolares, no sentido de instalar novas bibliotecas e actualizar as já integradas, envolvendo todo o seu funcionamento e disseminando as boas práticas;
- Integrar as bibliotecas escolares no contexto da escola e do sistema educativo;

- Atribuir recursos humanos às bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares;
- Disponibilizar apoio técnico-pedagógico:
    - Criar e renovar espaços e equipamentos;
    - Gerir os fundos documentais e a informação;
    - Formar as equipas, os órgãos de gestão, os professores em geral e os funcionários;
    - Criar recursos e instrumentos de partilha de informação, de experiências e de conhecimentos, via online;
    - Desenvolver parcerias;
    - Promover e colaborar em iniciativas de carácter internacional, difundindo e afirmando o papel das bibliotecas escolares no contexto do nosso sistema educativo.

Num tempo em que a massificação do ensino é uma realidade e em que todos andamos à procura dos melhores processos para conferir ao mesmo ensino eficácia e qualidade, "as bibliotecas, em geral, e as bibliotecas escolares, em especial, encontram-se entre as vias mais seguras para caminharmos no sentido desejado. Poderemos até afirmar que passa, em grande medida, pelas bibliotecas escolares, a possibilidade de a escola de hoje poder concretizar, de modo responsável e efectivo, o melhor das suas potencialidades." (Silva, 2000; p. 219).

3.3. A REDE NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Apesar de a biblioteca ser um local onde há livros, não é desejável que esta seja simplesmente um depósito, mas sim um local dinâmico, onde os livros sejam vividos activamente, "um meio que possibilita a todos o acesso à informação (…), um importante instrumento para a expansão da literacia e dos hábitos de leitura" (Vieira, Ferreira, Mendes & Pereira, 2001; p. 16). Superando a imagem de mero armazém de livros, as bibliotecas, sendo essencialmente um espaço de cultura, convertem-se também em

espaço pedagógico. Local destinado, por excelência, para a leitura nas suas diversas modalidades e para a comunicação escrita, elas são ainda espaço de informação e, sobretudo, de formação. Neste sentido, e em torno da leitura dirigida e orientada, nela se desenvolvem actividades culturais que visam afectar o grande público. Uma importante função da biblioteca é, por consequência, a animação cultural, dado que constitui um meio para trazer até à biblioteca os que não recorrem a ela espontaneamente.

Integrada numa comunidade humana, aberta ao exterior e gerida por agentes culturais e bibliotecários conhecedores da realidade envolvente, assegurados por especialistas e membros dessa mesma comunidade, a biblioteca está em diálogo constante, quer com a escola, quer com a família, idealmente, numa relação de complementaridade.

Assim, em síntese, a importância da biblioteca pública prende-se com o facto de constituir uma "porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais." (UNESCO, 1994). "Só assim a biblioteca poderá ser, como afirma a UNESCO, uma instituição democrática de ensino, de cultura e de informação, um serviço público gratuito, aberto a toda a comunidade." (Nunes, 1998).

O programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas, criado em 1987, resulta da definição de uma política nacional integrada de desenvolvimento da leitura pública, assente num modelo inovador de partilha de responsabilidades entre a administração central e local, visando a criação de uma biblioteca pública em cada sede de concelho. Nesta fase, "num país em que se atribuía a designação de "rato de biblioteca" a quem usufruía deste espaço [a biblioteca], o panorama em termos do número de bibliotecas existentes, da sua dinâmica e do número de leitores e de utentes estava muito aquém daquilo que seria desejável." (Cadório, 2001; p. 55).

A decisão política de criar uma rede nacional de bibliotecas públicas corresponde, no campo cultural, a uma intervenção política marcadamente inovadora para a época e absolutamente necessária à mudança que a

realidade nacional neste sector reclamava. Nesta área, como em outras do sector cultural, o nosso atraso era evidente e preocupante, facto que não se pode dissociar da falta de visão sobre o papel que a biblioteca pública desempenha na sociedade.

O modelo de execução adoptado assenta no conceito de biblioteca pública definido pelo Manifesto da UNESCO (1994), documento universal orientador do que se entende ser a biblioteca pública e a política que deve presidir à sua criação e desenvolvimento, podendo-se afirmar que o manifesto constituiu, e continua a constituir, um instrumento base que sustenta a política de desenvolvimento das bibliotecas públicas portuguesas.

Duas décadas depois, o panorama das bibliotecas públicas portuguesas é substancialmente diferente, situação decorrente essencialmente da concretização no terreno de um novo conceito de biblioteca pública materializado em edifícios, equipamento adequado, fundos documentais diversificados, pessoal qualificado, novos serviços e sustentado pelos seguintes princípios:

- A biblioteca não pode estar isolada do meio;
- A biblioteca não é concebida para servir uma elite;
- Nova concepção do espaço físico interior e exterior da biblioteca;
- Existência de espaços físicos diferenciados para vários públicos e utilizações;
- Os espaços da biblioteca são organizados funcionalmente;
- A biblioteca possui pessoal qualificado;
- A biblioteca disponibiliza fundos documentais actualizados e diversificados;
- A acção da biblioteca está direccionada para os interesses e necessidades dos utilizadores.

Com as mudanças sociais e tecnológicas ocorridas nos últimos anos, o conceito de biblioteca também tem vindo a alterar-se. São múltiplos os

caminhos que poderão conduzir à leitura, mas que deverão ter sempre como ponto de partida bibliotecas bem organizadas, com uma oferta de títulos e de autores alargada e diversificada, que corresponda não só aos interesses dos seus normais utilizadores, mas saiba, também, atrair e reter novos e potenciais leitores.

Já muito tem mudado nos últimos anos, como nos refere Nunes (1998; p. 146): "Em Portugal, […] para muitos municípios, a construção de uma biblioteca, a sua manutenção e desenvolvimento deixou, já, de ser encarada como um luxo, tendo-se transformado numa necessidade imperiosa. Porém, é imprescindível que a rede cresça e se estenda a todo o país e que, às bibliotecas existentes, sejam proporcionadas pelas Autarquias, meios e, pelo poder central, incentivos e apoios, para que funcionem eficazmente e se tornem num equipamento cultural indispensável, inserido no quotidiano das populações que a ele têm direito."

Só assim a biblioteca pública poderá ser, como afirma a UNESCO, uma instituição democrática de ensino, de cultura e de informação, um serviço público gratuito, aberto a toda a comunidade.

3.4. O CURRÍCULO ESCOLAR

Os programas de Língua Portuguesa e de Português apresentam duas linhas orientadoras: a aquisição de um nível satisfatório de literacia que responda às exigências da sociedade actual e o desenvolvimento do gosto pela leitura e da capacidade de ler, de interpretar e de criticar textos ou obras dos diferentes períodos, obtendo, assim, uma visão global da literatura.

O desenvolvimento do currículo não é uma ocupação inocente. Ponderadas questões como um *corpus* ajustado, o modo de análise e de interpretação dos textos, as finalidades e os objectivos do ensino, torna-se necessário trabalhar a longo prazo, numa confrontação constante, que desenvolva nos alunos o espírito crítico que lhes permita compreender o poder dos textos, julgar a superabundância dos discursos e dela se defender, se necessário. (Vialla & Schmitt, 1979; p. 98).

Em primeiro lugar, à escola confere-se a tarefa de fazer com que os alunos sejam capazes de usar a linguagem, de forma ajustada, nas mais diversas situações do quotidiano, ouvindo, falando, lendo e escrevendo. A literacia é "a capacidade para compreender e usar todas as formas e tipos de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram (Sim-Sim, 1993; p. 142). A leitura extensiva e em profundidade, a escrita e a posse efectiva de livros proporcionam um nível elevado de literacia, que é uma forma de poder e de liberdade: "Powerful literacy brings to the young unbounded freedom. Those who care about these are never at ease until they have made time, help and books available to provide wide and deep reading, and to show a child how he too can become an author by writing stories to match those he reads. The child at eleven needs to range over all kinds of reading matter" (Meek, 1986; p. 179).

A literacia tem consequências poderosas, muda o nosso autoconhecimento e a nossa visão do mundo e, como sinal de pertença a uma sociedade informada, inclui a capacidade de informar: "To be literate, in the civic or material sense of belonging to a literate society, is to be able not only to read but also to question the authority of even the most official-looking document that makes demands on us. It is as important to understand the notice about the rates as it is to pay the bill." (Ibidem).

Neste domínio, a sociedade dos nossos dias é cada vez mais exigente. A capacidade de obter, dar e responder a informações diversificadas é uma forma de concretizar a igualdade de oportunidades e de evitar a exclusão social, nomeadamente nos grupos mais desfavorecidos.

Noutra perspectiva, de acordo com o *Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico* (2001; p. 19), "a escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso enquanto leitor e construir a sua autonomia face ao conhecimento." A instituição escolar deve favorecer o gosto pela leitura, criando momentos e ambientes favoráveis à leitura de obras variadas que possam responder às inquietações, interesses e expectativas do aluno,

porque “o prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento de experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais.” (Ibidem)

Pretende-se, neste nível, “aprofundar o gosto pessoal pela leitura” e “contactar com textos de géneros e temas variados, de literatura nacional e universal.” (Idem; p. 21). Na gestão global dos conteúdos nucleares, a leitura tem um peso de 25%. Nesta, predomina a leitura recreativa (50%) sobre a leitura orientada (35%) e sobre a leitura para informação e estudo (15%). (Idem: 56). Praticando vários modos de ler (em profundidade, em extensão e na globalidade) e várias técnicas (rápida e selectiva), o ensino-aprendizagem partirá da detecção de saberes, de interesses e de necessidades para que, negociada a programação e a gestão do espaço e dos recursos através da partilha de responsabilidades, se proceda a um ensino significativo e a uma aprendizagem efectiva.

No Ensino Secundário, são apontadas duas modalidades de leitura: a extensiva e a metódica. O acto de ler comporta o impacto da leitura, visa a apreensão do sentido global, a interpretação e a contextualização, na relação que o texto (narrativo, poético, dramático e argumentativo) permite com a sua significação afectiva, com a sociedade e com a história. (Ministério da Educação, 2002; p. 34).

A selecção de leituras tem como finalidade proporcionar uma visão do mundo pluriperspectivada no tempo e no espaço; alargar a consciência das raízes e valores do património regional, nacional e universal; garantir o conhecimento de textos do passado e do presente, em sincronia e em diacronia, pela consciência da distância do leitor de outras épocas, utilizando a complementaridade da abordagem histórica e metodológica, conjugando o funcionamento intra e intertextual, analisando os factores de evolução de géneros, formas, temas, gostos, intenções, factos, influências e valores e perspectivando o conceito de literatura, escrita, leitor e crítico. A progressão temática é condicionada pela maturidade afectiva e intelectual do aluno e a temática organizadora das leituras é dominada pela continuidade da expressão de sentimentos e das relações com o mundo exterior, o homem e a sociedade e, finalmente, pela reflexão sobre a condição humana e sobre o mundo.

Não há um modelo único de abordagem. “É o próprio texto, pela sua natureza, que exige o método mais adequado” (Idem; p. 125), de modo a que o prazer da leitura encaminhe o aluno para a leitura integral que, partindo da sua experiência e conhecimento, o leve a compreender e a produzir o significado dos textos. Deste modo, o aluno-leitor torna-se também “criador, co-autor e juiz do texto, que se abre numa pluralidade de leituras, enriquecidas pela subjectividade e pelas vivências do leitor.” (Idem; p. 126).

A leitura continuada de textos literários constitui-se como um suporte cognitivo e ideológico privilegiado para a construção de uma visão panorâmica clara, que permita aos alunos, no final do Ensino Secundário, situar os autores e as obras lidas e distinguir e caracterizar épocas, períodos e correntes da Literatura Portuguesa. (Idem; pp. 35-96).

3.5. AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE PORTUGUÊS

A promoção da leitura é da responsabilidade de toda a sociedade. No entanto, há instituições que a podem efectuar de um modo mais efectivo e activo. Recordam-se os organismos nacionais e distritais de educação e, obviamente, a escola que, nos dias de hoje, se torna cada vez mais um importante agente educacional. Uma das primeiras funções que desde sempre foi reconhecida à instituição escolar foi o ensino da leitura. 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. Independentemente das emanações ministeriais, a escola pode organizar programas de leitura, estabelecer relações de colaboração com autarquias, livrarias, bibliotecas e dar espaço e tempo para que a leitura seja uma realidade, o que não é frequente em muitas escolas. Segundo Sebastião da Gama (1993; p. 48), o objectivo fulcral da escola deverá ser “ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada. Ler, despindo cada palavra, cada frase, auscultando cada entoação de voz para perceber até ao fundo a beleza ou o tamanho do que se lê. É também de interesse

primário levar os rapazes a amar as palavras… Ora, para amar as palavras e para, a seguir, amar a leitura, é aconselhável, como disse La Palice, não fazer desamar as palavras, nem fazer desamar a leitura."

Se a instituição escolar, como um todo, pode empenhar-se na valorização do hábito de leitura, entre outras funções, as aulas de Língua Portuguesa e de Português desempenham o papel de um dos protagonistas dessa acção. É da cumplicidade que se opera entre professores e alunos que resulta o processo de ensino-aprendizagem. Esta relação nem sempre foi perspectivada deste ângulo, pois durante bastante tempo o sentido dessa relação era unidireccional. Hoje, segundo teorias construtivistas, ao aluno cabe a auto-regulação da sua aprendizagem, sendo ele visto como sujeito activo e dinâmico em todo o processo. Assim, a implementação de estratégias por parte do professor, numa perspectiva cognitivista, deve sempre visar o aluno no seu todo.

O professor de Língua Portuguesa e de Português, como facilitador da aprendizagem, tem vários papéis a desempenhar que se implicam mutuamente. Em termos gerais, a ele cabe-lhe preparar o aluno para a vida activa, para a vida profissional. Deve ter o cuidado de despertar e estimular a sensibilidade, a imaginação, o sonho, o espírito crítico, a autonomia e ainda ser um bom leitor. Só amando os livros, sentindo-os e conhecendo-os, se pode transmitir esse sentimento com autenticidade e profundidade a alguém. De entre uma variedade de que dispõe, o professor deve conhecer a literatura juvenil, de modo a poder oferecer esses livros aos alunos e a poder encetar com eles um diálogo, no sentido verdadeiro do termo. Se o professor modelar positivamente os alunos em relação à leitura, e eles tiverem uma representação favorável desta e do professor como leitor, podem colher-se frutos a curto, médio ou longo prazo.

O professor, como entidade veiculadora do gosto pela leitura, debate-se com dificuldades e constrangimentos que podem obstar ao seu desempenho. Refira-se, por exemplo, a formação de professores em que raramente se aborda o tema do gosto e do amor pela leitura. A esta situação juntam-se programas longos, metodologias arcaicas, exagero de formalismos teóricos e de metalinguagens literárias, inibidoras do gosto e hábito de leitura, e ainda o elevado número de publicações que exige a

disponibilidade a tempo inteiro para uma devida actualização. A tudo isto acresce, nalguns casos, uma sobrevivência de práticas lectivas obsoletas e um alheamento da evolução que dita novas realidades. Segundo inquéritos levados a cabo por Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada (1993; p. 49), os professores acham que os seus alunos lêem pouco e atribuem à família grande parte da responsabilidade pela criação do gosto pela leitura.

No início do ano lectivo, e ao longo dele, o docente deve fazer o diagnóstico dos conhecimentos, capacidades, hábitos, interesses e expectativas dos alunos, de modo a adequar e a adaptar as suas estratégias, estabelecendo uma relação entre a escola e o mundo real.

A avaliação e o desempenho na leitura também requerem atenção. Se se quer fomentar o gosto pela prática de leitura, deve libertar-se o aluno da carga avaliativa, já que esta pode ser constrangedora e inibidora da vontade de ler.

Em suma, cabe ao docente seleccionar, restringir, personalizar e criar as estratégias adequadas e conducentes ao gosto e ao amor pela leitura. Deve também ter a responsabilidade, no caso dos "professores do primeiro e segundo ciclos, de formar a identidade de cada criança, desenvolvendo o seu relacionamento com o outro e com o mundo, de modo a possibilitar aos docentes do terceiro ciclo e do Secundário fazer evoluir o projecto de vida dos alunos para um auto-questionamento e uma reflexão crítica sobre a vida, que já não se compadece com mera apresentação de conceitos básicos." (Albuquerque, 2000; p. 147). Uma vez aproximados os alunos do livro, os resultados são vários e o hábito reúne condições para se instalar, em maior ou menor grau, em relação às leituras de cariz obrigatório e às de carácter mais livre.

3.6 UM LIVRO PARA CADA NOVO LEITOR

Sendo a entrada no primeiro ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico um momento importante na vida das crianças, e também na vida das suas famílias, é desejável que esta fique especialmente associada à leitura e ao prazer de ler.

Com esta intenção, no início do ano lectivo 2008 / 2009, o Ministério da Educação ofereceu livros, que foram entregues como presente no primeiro dia de aulas a cada uma das 115000 crianças que, no ano lectivo acima referido, iniciaram esta etapa do seu percurso escolar, tanto no ensino público, como no ensino privado.

Todos os livros oferecidos foram remetidos directamente das editoras para as Direcções Regionais de Educação, podendo as escolas do ensino privado levantá-los a partir do dia 1 de Setembro, junto dos organismos responsáveis.

Ao mesmo tempo, todas as Direcções Regionais de Educação receberam materiais paralelos, que foram igualmente distribuídos por todas as escolas, nomeadamente, a brochura “Ler + em família”, que deveria ser entregue aos pais e encarregados de educação; um autocolante, para ser colocado no livro de cada aluno e preenchido na aula sob a orientação do professor e um cartaz, para ser afixado em cada sala de aula do primeiro ano de escolaridade.

A selecção dos livros incidiu sobre os livros de todas as editoras com títulos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, indicados para o mencionado nível etário.

Esta iniciativa deve ser vista como uma tentativa de valorizar explicitamente a importância do livro e da leitura, envolvendo todos os agentes responsáveis pela difusão de bons hábitos. Importa que a oferta seja vivida como um momento especial que crie um ambiente festivo à volta do livro e valorize a leitura na escola e em família.

3.7. LER NO MUNDO DO SÉCULO XXI

A disputa entre a imagem e o papel tem novos intervenientes: a televisão deu lugar à Internet e o conflito tem de deixar de existir, sob pena de se manter insolúvel, ou, na pior das hipóteses, afastar definitivamente o papel. Se há leitores fidelizados, outros, no entanto, têm de ser conquistados, pois estão rendidos à versátil maravilha do mundo em que tudo está à distância de um clique e em que se sentem donos do destino

das mais variadas personagens e mundos. Que fazer? Deixá-los ir avançando e embrenhando nesse mundo virtual? Travá-los e mostrar-lhes o encanto do papel? Simular que esquecemos o papel e encaminhá-los na selecção do que lêem, colocando a informática como um meio para a tomada de consciência da importância do papel e do gosto pela leitura individual e silenciosa e, consequentemente, proporcionar-lhes um encontro consigo mesmos?

Para a geração fiel ao livro em formato papel, não é fácil imaginar que não tocamos naquilo que lemos, que não sentimos a sua textura, que não o transportamos facilmente connosco, habituados que estamos à liberdade que a leitura nos proporciona, fornecendo-nos uma grande quantidade de informação (Videira, 1993; p. 12). Conseguimos aderir ao dicionário, enciclopédia em formato digital; completamos a nossa informação diária com uma visita à Internet; mas o que lemos por prazer, o que estudamos, tem de ser em papel. Temos de lhe tocar, de o folhear, de o sublinhar. Em suma, deixar nele a nossa impressão digital e caligráfica, porque se o lemos, se dialogámos com ele, pertence-nos. Fazemos parte desse universo de leitores que dialogaram com esse mesmo livro e o conservam. Por isso, é grande o esforço desta geração, na qual a escola se inclui, para perpetuar a existência do livro e do hábito de ter este por companheiro permanente: “o progresso das técnicas e dos meios de comunicação não aniquila a literatura. A literatura infanto-juvenil não receia ou não deve recear os multimédia.” (Barreto, 1998; p. 91).

A carga horária dos jovens do século XXI, a exigência dos programas disciplinares, a ausência de “feriados”, que lhes permitiam descomprimir, conversar com os colegas, resolver questões da turma, a sobreocupação dos tempos, que deixaram de ser livres, em actividades diversas, que vão da música ao desporto, tudo isto faz com que reste pouco tempo aos alunos para ler, tal como comprovam Couchaere (1992; p. 8): “Ler consome tempo e, hoje em dia, o tempo de que dispomos é tanto mais precioso quanto mais nos dividimos por actividades concorrentes entre si.”. No tempo que lhes resta, preferem conviver com os amigos, ir ao cinema ou jogar computador, dado que “a ocupação dos tempos livres apresenta hoje uma variedade de cenários que se sobrepõem uns aos outros,

exigindo opções e escolhas pessoais significativas." (Moura, 2001; p. 31). Não querem estar sós e ler é, geralmente, um acto solitário. Para muitos resta a noite, aquele momento mágico antes de dormir, consagrado pelas leituras da infância. Para muitos outros não resta nada, já que o tempo dispensado ao estudo e / ou ao computador lhes absorveu a magia do momento das histórias contadas antes de dormir na sua infância, se este existiu. Consequentemente, estes jovens não lêem fora da escola, porque esqueceram ou nunca chegaram a descobrir o prazer de o fazer.

É essencial, por isso, um esforço colectivo no sentido de inverter esta situação. Nesse aspecto, a reforma do programa de Português no Ensino Secundário foi bastante útil, pois introduziu, de forma normativa, a leitura recreativa na sala de aula.

Muitos professores sentem, no exercício da sua prática docente, a necessidade de revitalizar a leitura e a escrita, que parecem estar adormecidas na maior parte dos jovens, e procurar incrementar hábitos conducentes ao prazer de ler. Idealmente, os responsáveis pelas bibliotecas escolares deverão unir-se aos docentes na consecução deste objectivo comum, dinamizando, ao longo do ano, diversas actividades que visam o contacto do aluno com livros e com a escrita criativa. É o caso dos fóruns de leitura destinados a alunos e a professores de diversas áreas, nos quais se pretende estimular o hábito de partilhar impressões que os livros vão deixando em cada um, levando os que não lêem a optar por um desses livros que terá marcado especialmente alguém; das oficinas de escrita criativa, cujos textos poderão ser divulgados em expositores ou em jornais online, sendo construídos, por exemplo, com base nas opções que os colegas exteriores ao grupo autor forem escolhendo de entre as alternativas colocadas (deste modo, os alunos escrevem, lêem, mostram o que escreveram e os restantes colegas lêem e participam, através da escolha no desenvolvimento e construção da narrativa); da participação em concursos literários ou relacionados com o desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa, que conduzem os alunos à pesquisa de informação na Internet, em livros, em gramáticas ou na Internet; do incentivo à escrita de textos, em diversos formatos, sobre livros lidos; de conversas com autores e personagens; da dinamização de concursos de

leitura; da definição de momentos destinados à Hora do Conto ou à Hora da leitura; da criação de jornais escolares; de expositores sobre livros; do incentivo à troca de experiências de leitura entre alunos, família e professores, através de actividades lançadas por qualquer um dos agentes intervenientes neste processo.

Sendo a biblioteca um espaço onde o livro e o computador coabitam, é o local ideal para desenvolver actividades que se baseiam na união entre estes dois elementos e na consciência de que esta aliança trará mais vantagens do que inconvenientes. Todas as actividades pressupõem, por isso, uma ligação harmoniosa entre o livro em formato tradicional e o computador, colocando este último ao seu serviço, como um instrumento de valioso auxílio.

Por trás desta organização, está a consciência de que se o aluno não ler, nunca terá esse hábito e, consequentemente, não sentirá prazer na leitura que fizer. No entanto, não é desprezando aquilo que ele mais gosta que se conquista o que ele rejeita. Ser leitor no século XXI é um estatuto que se atinge pelo prazer, mas também pela perseverança, pela escolha determinada. É, por isso, preciso formar cidadãos que saibam escolher, seguindo sempre os conselhos preconizados por Lopes & Antunes (2001; p. 35) que nos diz que “O livro perde o monopólio da leitura e da consagração dos valores civilizacionais, mas não desaparecerá com as novas tecnologias se existirem intermediários atentos, bibliotecas públicas pluriorientadas, formação permanente, bibliotecas escolares atraentes e culturalmente actualizadas, comunidades interpretativas activas, círculos conviviais e redes de sociabilidade que incluam nos seus temas de conversa as infindáveis narrativas dos livros e não deixem confundir a realidade com esse magma circundante de imagens que perdem irremediavelmente o seu referente real (…)”.

PARTE II

INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO IV

AS QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 O PROBLEMA E A OPÇÃO METODOLÓGICA

O desinteresse pela leitura é algo que preocupa qualquer docente, principalmente o de língua e de literatura portuguesa, pai ou encarregado de educação, Bibliotecário ou responsável por um cargo político.

Todas as componentes que integram os programas de Língua Portuguesa e de Português merecem um estudo aprofundado. No entanto, a leitura foi, por razões que têm vindo a ser apresentadas, a eleita para aprofundar neste trabalho. As páginas que se seguem descrevem o trabalho de investigação realizado numa escola, e, atendendo às limitações temporais e circunstanciais a que o estudo se encontrava sujeito e procurando assegurar a sua viabilidade e operacionalidade, circunscrevemos a sua aplicação a uma única escola, particularmente a todos os alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e a todos os seus docentes, constituindo esta investigação um estudo de caso.

A pergunta de partida que motivou este estudo consiste em apurar se a família, a escola e a sociedade são ou não capazes de motivar suficientemente as crianças e os adolescentes do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico para a criação de hábitos de leitura como forma de prazer ou de distracção e como fonte necessária de conhecimento, num cenário actual imerso de imagens e de sons incessantes.

4.2 OBJECTIVOS DO ESTUDO

Foi nosso objectivo verificar algumas das premissas para as quais nos remeteu a literatura sobre esta temática, designadamente:

- **Apurar a importância que tem para os estudantes a prática da leitura, em sentido lato, quer enquanto base de formação, quer como instrumento ao serviço da aprendizagem;**

- **Analisar o esforço levado a cabo pelos docentes, no sentido de estimular hábitos salutares de leitura nos seus alunos;**

- **Avaliar a relação entre a difusão de hábitos de leitura e os incentivos recebidos desde a infância, no que toca à leitura, tentando avaliar o peso relativo da família e da escola;**

- **Estimar o contributo da sociedade dos nossos dias neste sentido, particularmente ao nível do desenvolvimento das bibliotecas públicas acessíveis aos nossos alunos.**

4.3 FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES

Afirmar que os jovens não lêem está a tornar-se um aforismo fácil de dizer, mas não de tão evidente constatação. As opiniões dividem-se e há quem opine que os jovens de hoje lêem mais e, os mais pessimistas, ou realistas, que os media afastam os jovens do impresso. Os alunos passam a maior parte do seu tempo na escola, as actividades extracurriculares são bastante atractivas, numerosas e variadas, os encarregados de educação têm o tempo bastante ocupado, a nossa sociedade carece de um hábito cultural de leitura, tudo factores que não abonam a favor da criação ou manutenção do hábito de leitura.

Também se sabe que cada vez se exige mais à escola, o que não deve ser ignorado nem constantemente contestado, mas sim alvo de uma profunda reflexão e de um possível reajustamento às novas realidades; daí que tenha surgido a necessidade de aplicar um segundo questionário, desta feita a todos os docentes do estabelecimento de ensino em estudo.

Entendemos que, no contexto actual, em que se verifica uma tendência generalizada para a valorização da importância da leitura, tendência essa que se tem difundido no universo da Educação, na família, e em toda a sociedade, de um modo geral, faz sentido reflectir acerca dos hábitos reais de leitura das nossas crianças e adolescentes.

Neste sentido, considerando como pano de fundo todo o enquadramento teórico e visando dar resposta à questão formulada na presente investigação, optámos por formular três hipóteses.

De forma a podermos averiguar a relação existente entre o nível cultural dos pais / Encarregados de Educação e o nível de apetência das crianças e adolescentes para a leitura, optámos por formular a seguinte hipótese:

H1 – O nível de escolaridade dos pais / Encarregados de Educação e a influência exercida pela família, desde a mais tenra idade até à adolescência, determinam a opinião e a motivação da criança para a leitura como fonte de prazer, de distracção e de conhecimento e conduzem à criação de hábitos de leitura.

No sentido de analisarmos o contributo da sociedade em geral e das bibliotecas públicas em particular na promoção de hábitos de leitura de crianças e de adolescentes, avançámos para a segunda hipótese:

H2 – As crianças, os jovens e os adolescentes podem ser estimulados pela sociedade para desenvolverem hábitos salutares de leitura, desde que todo o processo seja acompanhado por uma grande motivação e convicção acerca dos seus benefícios, salientando-se o importante papel das bibliotecas públicas neste sentido.

De modo a podermos avaliar a percepção que alunos e professores têm face ao papel desempenhado pela biblioteca escolar na promoção de uma sociedade de leitores, formulámos a presente hipótese:

H3 – No actual contexto educativo, os alunos e os professores consideram que a escola desempenha um papel activo na promoção de uma educação para a leitura, sendo essencial, neste sentido, o contributo da biblioteca escolar.

4.4 O ESTUDO DE CASO – ECO-ESCOLA

Este trabalho insere-se numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo "estudo de caso", tal como é descrito por Lüdke e André (1986). Hamel et al. (1993) também afirma que o estudo de caso se aproxima mais de uma "abordagem" do que de um "método" e foi com base nestes pressupostos que utilizámos esta designação. Neste enquadramento, a amostra utilizada parece-nos representativa. Bisquera (1989) acrescenta ainda que "O estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente. Às vezes, pode-se estudar um grupo reduzido de sujeitos considerados globalmente. Em todo o caso, observam-se as características de uma unidade individual, como por exemplo um sujeito, uma classe, uma escola, uma comunidade, etc. O objectivo consiste em estudar profundamente e analisar intensivamente os fenómenos que constituem o ciclo vital da unidade, visando estabelecer generalizações sobre a população à qual pertence."

A metodologia adoptada, de tipo quantitativo, baseia-se na aplicação de dois questionários, efectuados por administração directa, "permitindo a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a numerosas análises de correlação." (Quivy & Campenhoudt, 1992; p. 191).

A triangulação efectuada entre as variáveis estudadas e a consulta detalhada do Projecto Educativo da Eco-Escola permitiram obter um conjunto de dados essenciais, que autorizaram a complementação da informação obtida através da aplicação do questionário.

O estudo empírico foi iniciado no mês de Julho de 2008. Os questionários foram distribuídos nos meses de Setembro e de Outubro do mesmo ano tendo sido, posteriormente, objecto de tratamento.

Parece-nos legítimo afirmar que um estudo desta natureza apresenta relevância aos três níveis referidos por Gil (1999). Assim, a sua relevância científica decorre do facto de se tratar de um contributo, ainda que humilde, para a construção de novos conhecimentos, dentro da temática sob a qual se inscreve; a relevância prática assenta na possibilidade de, em face do que passarmos a conhecer sobre os hábitos de leitura em crianças e adolescentes, podermos actuar no sentido de estimular ou corrigir aspectos

que mereçam intervenção; quanto à relevância social, todas as medidas que sejam implementadas no sentido de melhorar o estado da educação podem ser consideradas relevantes, do ponto de vista social. Cumulativamente, um estudo de caso bem sucedido "fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influências num contexto particular." (Bell, 1993)

4.5 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Optámos por um público-alvo de 183 alunos e de 31 docentes da Eco-Escola, em primeiro lugar, dado que a inclusão de alunos e professores de outras escolas tornaria o estudo demasiado abrangente, dentro do tempo disponível para a sua realização e, em segundo, porque nos pareceu suficiente para o estudo que pretendíamos efectuar. Incidimos a nossa investigação em alunos do 2º e do 3º ciclos do Ensino Básico, em primeiro lugar, porque deverão já ter consolidado a aprendizagem da técnica da leitura, tendo, por isso, tomado uma qualquer postura relativamente a ela. Ou gostam de ler e fazem desse acto uma prática regular, ou não gostam e restringem-no ao mero cumprimento das obrigações escolares. Em segundo lugar, porque, pelas mesmas razões, é de esperar que as eventuais dificuldades ao nível da leitura elementar também tenham sido ultrapassadas, não constituindo, assim, uma variável inibidora do hábito de ler.

A amostra coincide com a população, na medida em que, sendo um grupo de dimensão não muito elevada, permite obter resultados mais satisfatórios e fiáveis. Neste sentido, de um total de 183 alunos, obtivemos respostas a 181 inquéritos. Relativamente ao corpo docente, obtivemos respostas aos 31 questionários distribuídos.

Tomando por base os dados recolhidos no questionário, referentes à amostra seleccionada, procederemos a uma caracterização mais pormenorizada, relativamente às variáveis sobre as quais incidiu o processo de investigação. Neste sentido, optamos por incluir neste ponto a apresentação dos resultados estatísticos referentes à amostra

seleccionada, na medida em que consideramos ser este o espaço indicado para o fazer. A apresentação, análise e discussão dos restantes resultados farão parte do próximo capítulo.

Dos 181 alunos que responderam aos inquéritos, 98 são do sexo feminino e 83 do masculino.

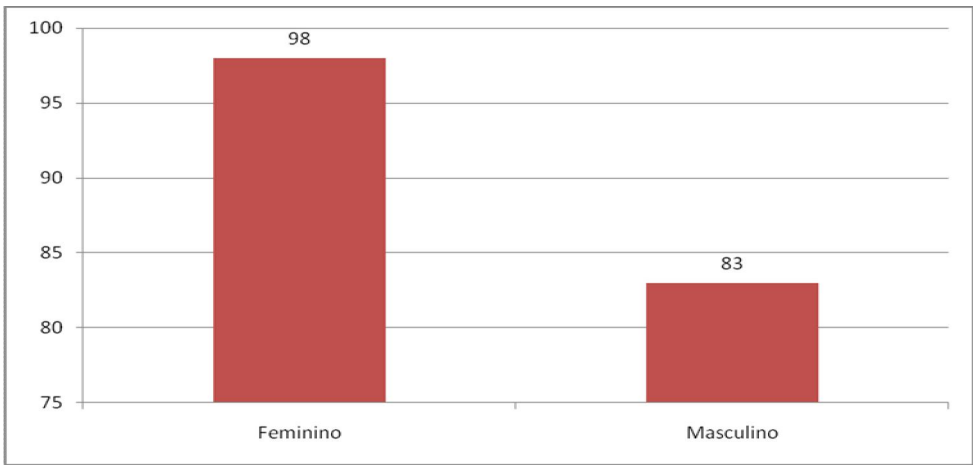
Tabela 1 – Distribuição dos alunos segundo o sexo

(Inquérito: Dados pessoais)

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	98	54,1	54,1	54,1
	Masculino	83	45,9	45,9	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Figura 1 – Distribuição dos alunos segundo o sexo



Relativamente à idade dos alunos, a maior incidência surge entre os dez e os doze anos dado que, na Eco-Escola, existe um maior número de turmas do segundo ciclo do Ensino Básico, comparativamente ao terceiro, tal como pode ser comprovado nas tabelas número dois e três.

Tabela 2 - Distribuição dos alunos segundo a idade

(Inquérito: Dados pessoais)

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9	18	9,9	9,9	9,9
	10	46	25,4	25,4	35,4
	11	33	18,2	18,2	53,6
	12	35	19,3	19,3	72,9
	13	26	14,4	14,4	87,3
	14	17	9,4	9,4	96,7
	15	3	1,7	1,7	98,3
	16	3	1,7	1,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Figura 2 – Distribuição dos alunos segundo a idade

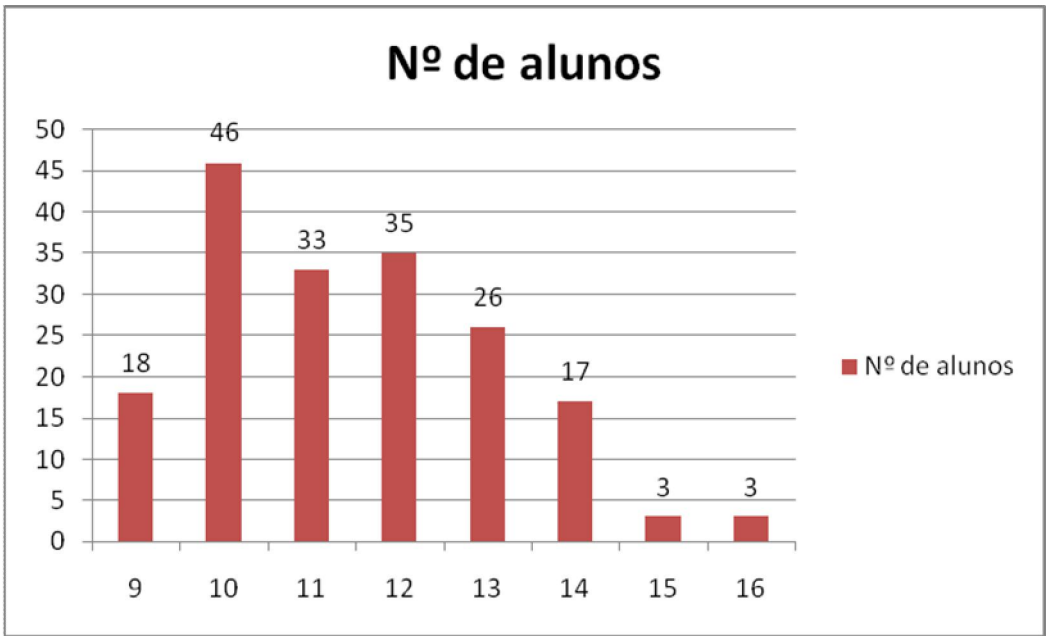


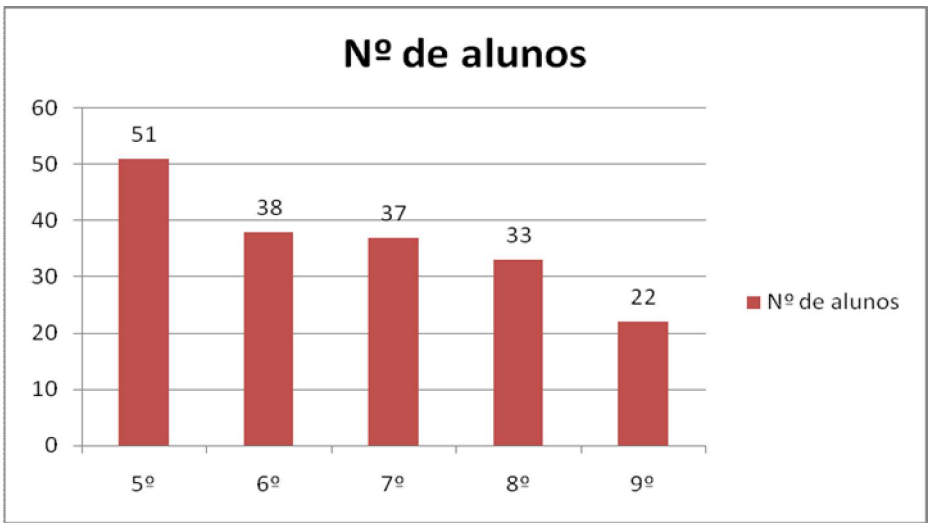
Tabela 3 - Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade

(Inquérito: Dados pessoais)

Ano de escolaridade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	51	28,2	28,2	28,2
	6	38	21,0	21,0	49,2
	7	37	20,4	20,4	69,6
	8	33	18,2	18,2	87,8
	9	22	12,2	12,2	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

Figura 3 – Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade



Através da análise do grau de escolaridade dos pais dos alunos inquiridos, verificámos que 30,9% (mães) e 28,2% (pais) possuem uma Licenciatura, sendo muito reduzido o número de pais que não foi além da instrução primária (5% e 5,5% respectivamente).

Tabela 4 – Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade da mãe (Inquérito: Dados pessoais)

Nível de escolaridade da mãe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe ler nem escrever	1	,6	,6	,6
	Sabe ler e escrever mas não concluiu o 1º CEB	1	,6	,6	1,1
	1º CEB	9	5,0	5,1	6,2
	2º CEB	34	18,8	19,1	25,3
	3º CEB	23	12,7	12,9	38,2
	Ensino secundário	45	24,9	25,3	63,5
	Licenciatura	56	30,9	31,5	94,9
	Mestrado	9	5,0	5,1	100,0
	Total	178	98,3	100,0	
Missing	System	3	1,7		
Total		181	100,0		

Figura 4 – Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade da mãe

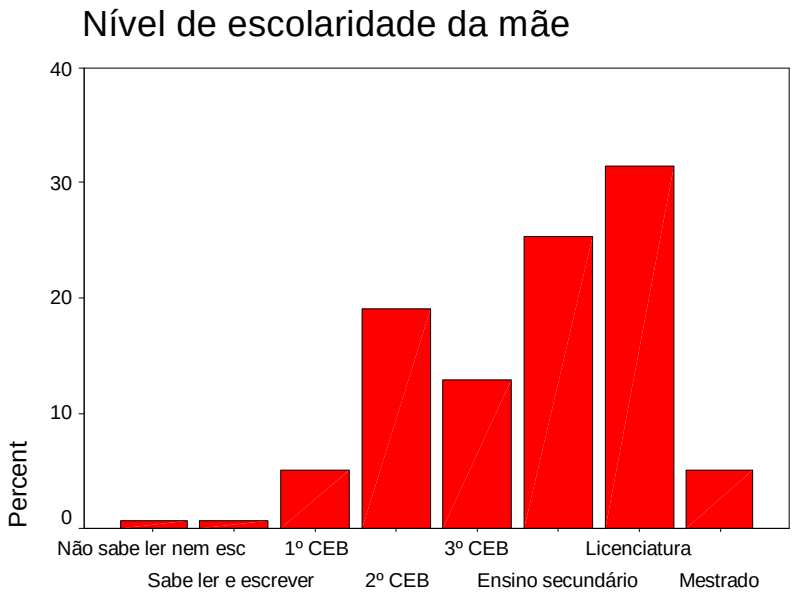
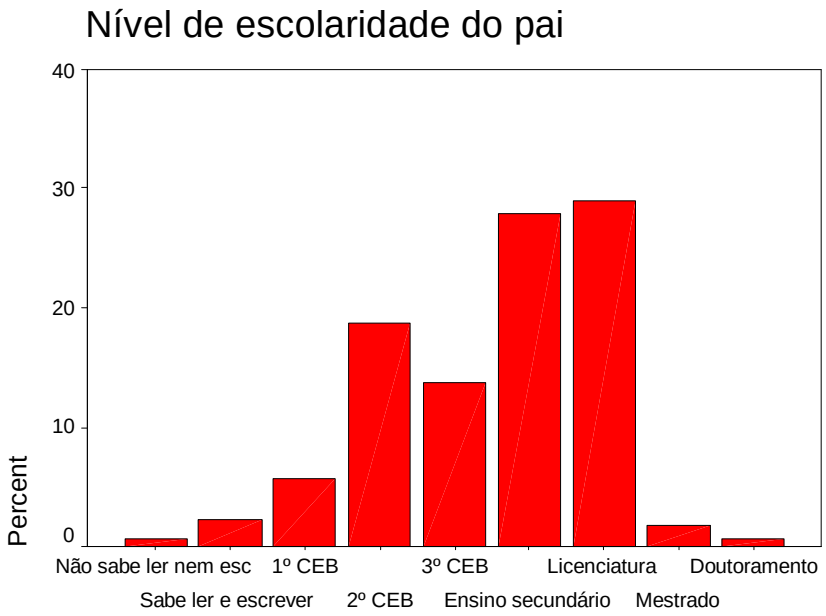


Tabela 5 – Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade do pai (Inquérito: Dados pessoais)

Nível de escolaridade do pai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não sabe ler nem escrever	1	,6	,6	,6
	Sabe ler e escrever mas não concluiu o 1º CEB	4	2,2	2,3	2,8
	1º CEB	10	5,5	5,7	8,5
	2º CEB	33	18,2	18,8	27,3
	3º CEB	24	13,3	13,6	40,9
	Ensino secundário	49	27,1	27,8	68,8
	Licenciatura	51	28,2	29,0	97,7
	Mestrado	3	1,7	1,7	99,4
	Doutoramento	1	,6	,6	100,0
	Total	176	97,2	100,0	
Missing	System	5	2,8		
Total		181	100,0		

Figura 5 – Distribuição dos alunos segundo o grau de escolaridade do pai



Nível de escolaridade do pai

Relativamente aos professores inquiridos, 23 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Tabela 6 – Distribuição dos docentes segundo o sexo

(Inquérito: Dados pessoais)

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	23	74,2	74,2	74,2
	Masculino	8	25,8	25,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

O corpo docente é, em geral, jovem, com idades compreendidas entre os 24 e os 51 anos.

Tabela 7 – Distribuição dos docentes segundo a idade

(Inquérito: Dados pessoais)

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	24	1	3,2	3,3	3,3
	25	4	12,9	13,3	16,7
	26	2	6,5	6,7	23,3
	27	2	6,5	6,7	30,0
	28	7	22,6	23,3	53,3
	29	3	9,7	10,0	63,3
	30	3	9,7	10,0	73,3
	31	1	3,2	3,3	76,7
	32	2	6,5	6,7	83,3
	34	1	3,2	3,3	86,7
	37	1	3,2	3,3	90,0
	41	2	6,5	6,7	96,7
	51	1	3,2	3,3	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

80% dos professores desta escola são profissionalizados. Muitos outros encontram-se em profissionalização, opção não disponível no inquérito distribuídos aos docentes.

Tabela 8 – Distribuição dos docentes segundo a profissionalização

(Inquérito: Dados pessoais)

Profissionalização

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	6	19,4	20,0	20,0
	Sim	24	77,4	80,0	100,0
	Total	30	96,8	100,0	
Missing	System	1	3,2		
Total		31	100,0		

O número de anos de serviço docente é um reflexo da idade dos professores inquiridos.

Tabela 9 – Distribuição dos docentes segundo o número de anos de serviço docente

(Inquérito: Dados pessoais)

Anos de serviço docente

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	3,2	3,7	3,7
	1	3	9,7	11,1	14,8
	2	4	12,9	14,8	29,6
	3	3	9,7	11,1	40,7
	4	4	12,9	14,8	55,6
	5	4	12,9	14,8	70,4
	7	3	9,7	11,1	81,5
	8	2	6,5	7,4	88,9
	9	1	3,2	3,7	92,6
	11	1	3,2	3,7	96,3
	17	1	3,2	3,7	100,0
	Total	27	87,1	100,0	
Missing	System	4	12,9		
Total		31	100,0		

Finalmente, no que toca ao grau académico, a grande maioria dos docentes é detentora de uma licenciatura.

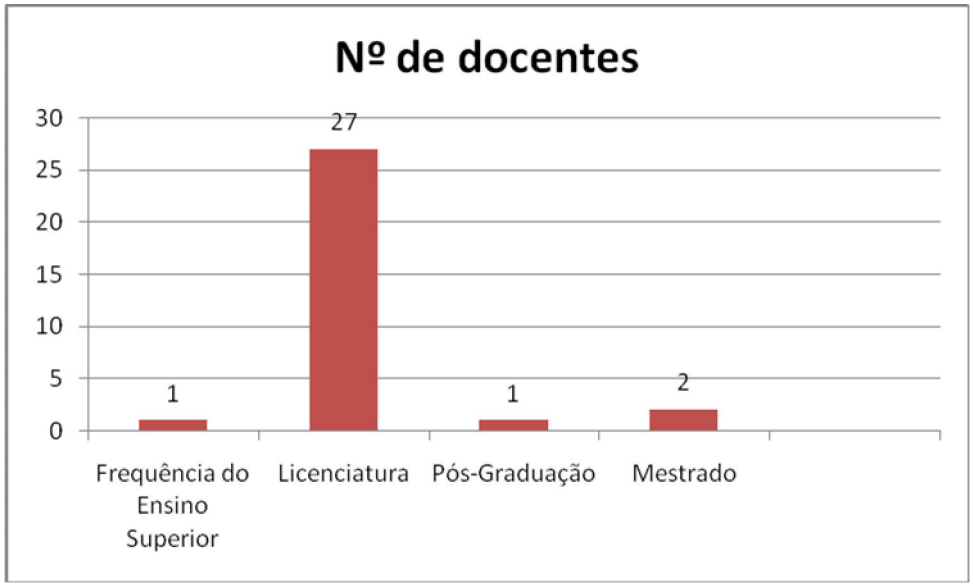
Tabela 10 – Distribuição dos docentes segundo o grau académico

(Inquérito: Dados pessoais)

Grau académico

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frequência do ensino superior	1	3,2	3,2	3,2
	Licenciatura	27	87,1	87,1	90,3
	Pós-graduação	1	3,2	3,2	93,5
	Mestrado	2	6,5	6,5	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Figura 6 - Distribuição dos docentes segundo o grau académico



Decidimo-nos pela tipologia de escolas referida por se tratar de contextos onde temos vindo a desenvolver a nossa actividade profissional e cujos meandros, consequentemente, conhecemos com mais profundidade.

Escolhemos esta escola, especificamente, devido à proximidade geográfica e a uma relativa facilidade de acesso à mesma.

4.6 ESTRUTURA DOS QUESTIONÁRIOS

A opção pela aplicação de dois questionários permite colocar a um conjunto de inquiridos um conjunto de questões "relativas à sua situação profissional, às suas atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer ponto que interesse os investigadores" (Quivy & Campenhoudt, 1992; p. 190).

O inquérito aplicado aos alunos no âmbito deste estudo encontra-se dividido em cinco grupos, todos eles de resposta fechada. Na primeira parte, pedem-se aos respondentes alguns dados pessoais: sexo, idade, concelho, freguesia, ano de escolaridade, bem como as habilitações literárias e as profissões dos seus pais. Estas informações tiveram por finalidade fazer a caracterização da amostra, salientando os aspectos socioculturais dos seus meios de origem.

Seguidamente, inicia-se o questionário propriamente dito constituído por quatro secções: "Opinião acerca da leitura" (cinco questões), "Hábitos de leitura" (vinte e seis questões), "Frequência de bibliotecas" (oito questões) e "Ocupação de tempos livres" (quatro questões). Todas as partes são constituídas por questões de resposta directa, em que os inquiridos devem assinalar com uma cruz a ou as respostas que pretendem dar.

Relativamente ao inquérito aplicado a todo o corpo docente da escola em estudo, este era constituído por duas partes. A primeira visava, igualmente, a recolha de alguns dados pessoais, tais como o sexo, a idade, o concelho e a freguesia onde residem, o facto de serem ou não profissionalizados, o número de anos de serviço docente, o grau académico e o exercício de cargos para além da docência. A todos foram colocadas vinte e quatro questões às quais deveriam responder segundo os seguintes parâmetros: concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo ou discordo totalmente. Estas visavam conhecer a forma como o corpo docente encara a aquisição de hábitos de leitura, por parte dos alunos, no exercício da sua profissão. Simultaneamente,

pretendemos conhecer a importância da leitura, a um nível pessoal, na vida de cada um dos inquiridos.

A sua elaboração foi precedida de um trabalho de pesquisa bibliográfica, em torno da problemática da leitura e do hábito de ler. A revisão da bibliografia, que serviu igualmente à fundamentação teórica deste estudo, possibilitou-nos, por um lado, inteirarmo-nos das investigações que têm sido efectuadas acerca desta temática e, por outro, reflectir sobre as condições intervenientes na aquisição de hábitos de leitura. Suscitou-nos, ainda, algumas questões sobre as implicações que poderá ter a aptidão para a leitura, no desenvolvimento das tarefas escolares.

A técnica do questionário é utilizada para se obter informações sobre um dado assunto, mas permite também a determinação de relações entre diversas variáveis (Pinto, 1990; p. 57). Na presente investigação, pretendemos relacionar alguns resultados, nomeadamente os inerentes ao gosto pela leitura com os que se referem aos incentivos recebidos pela escola e pela sociedade e aos próprios hábitos da família.

4.7 CARACTERIZAÇÃO DA ECO-ESCOLA

4.7.1 CONTEXTUALIZAÇÃO GLOBAL

A Eco-Escola é uma instituição de Ensino Privado e Cooperativo, que iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1999 / 2000, com valências de Jardim de Infância. Nos anos seguintes, a Eco-Escola foi-se modificando e aumentando, por isso, desde o ano lectivo de 2002 / 2003, dedica-se aos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e, a partir do ano lectivo de 2005 / 2006, abrange também o Ensino Secundário. Para tal, possui o alvará de funcionamento do Ministério de Educação n.º 421.

As Políticas Educativas deste estabelecimento de ensino, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português e com aquilo que são os valores considerados fundamentais por esta instituição são as seguintes:

- LIBERDADE – respeitará o princípio da liberdade de aprender e ensinar com tolerância, no respeito pelas leis e pelos valores nacionais;
- DEMOCRACIA – garantirá a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares a todos que a frequentam;
- CIDADANIA – contribuirá para o desenvolvimento pleno e harmonioso do indivíduo, habilitando-o e incentivando-o para um pleno exercício da cidadania, favorecendo a sua integração na sociedade;
- HUMANISMO – defenderá os valores humanistas do respeito pela vida e pela dignidade humanas, da pluralidade, diversidade, tolerância e solidariedade;
- CULTURA – promoverá o conhecimento e o respeito pelo património e pelos valores culturais, numa atitude de abertura à mudança;
- UTILIDADE – promoverá e apoiará iniciativas que visem a formação, educação e desenvolvimento da comunidade educativa;
- INOVAÇÃO – estará aberta à inovação tecnológica, artística, científica e pedagógica, incentivando novas práticas que assentem em critérios de exigência, rigor e qualidade;
- AUTONOMIA – afirmará a sua autonomia e identidade no conjunto das instituições locais, regionais e nacionais.

A grande finalidade do trabalho realizado nesta escola é a formação de jovens capazes de enfrentar os desafios da sociedade moderna. Procuram-se formar cidadãos, para o futuro, que sejam elementos activos e responsáveis na sua comunidade.

4.7.2 PRINCÍPIOS BÁSICOS DESTE ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Os princípios educativos deste estabelecimento defendem a necessidade da existência de uma escola moderna, democrática, onde a

contínua melhoria da qualidade de ensino seja uma realidade.

O tipo de ensino que se pretende garantir aos alunos é um que possa garantir a existência de experiências diversificadas e adequadas, tendo em conta quer os diferentes interesses dos alunos, quer o seu currículo. De acordo com os princípios preconizados no Projecto Educativo, a educação deve ser personalizada e adequada às necessidades de cada um, procurando, cada vez mais, que todos, dentro da comunidade educativa, tenham uma participação activa nessa mesma educação.

Os princípios orientadores do Projecto Educativo da Eco-Escola estão de acordo com aqueles que regem o sistema educativo português e que estão preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo e restante legislação, nomeadamente:

- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República;
- No acesso à educação e na sua prática, é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta os seguintes princípios:
- O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura, segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- O ensino público não será confessional;
- É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.
- O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.
- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem,

com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

4.7.3 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO

A população residente no município onde a Eco-Escola se encontra situada é de, aproximadamente, 58120 habitantes. Segundo o Censo de 2001, a freguesia onde se localiza a escola tem vindo a crescer, possuindo cerca de 2848 habitantes.

Tabela 11 - Dados da População (Projecto Educativo de Escola)

Indicador	**Período**	**Período**
	1991	**2001**
População presente H. M.	2464	2786
População presente H.	1176	1361
População residente H. M.	2540	2848
População residente H.	1245	1404
Famílias	678	844
Alojamentos	760	933
Edifícios	688	790

Fonte: Censos de 1991 e de 2001

4.7.4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As origens do concelho remontam ao Neolítico, conhecendo-se

vestígios desta época em diferentes freguesias. Este é também rico em vestígios das culturas castreja e romana. É da época de D. Dinis que se conhece o primeiro Foral, dado à zona onde se encontra hoje a cidade. Durante o séc. XVI, desenvolveu-se um núcleo urbano, que passou a ser o centro municipal da vila, onde se constroem as casas nobres e, no final do mesmo século, os Paços do Concelho.

Na segunda metade do século XVII, conhece-se a existência de uma pequena comunidade piscatória, tornando-se, no século seguinte, na maior praça de pescado do Norte do País. A partir do século XIX, torna-se numa grande estância balnear. Nos nossos dias, o comércio substituiu a pesca, como actividade dominante.

4.7.5 ACTIVIDADES ECONÓMICAS

A economia concelhia assenta na indústria piscatória e na agricultura. Nos últimos anos, o turismo foi crescendo, constituindo o principal ponto de desenvolvimento da cidade. Existem, também, os serviços de comércio, construção civil, ourivesaria e indústrias, com especial incidência na têxtil, na conserveira e na cordoaria.

Na freguesia onde está localizada a escola, predomina a agricultura, a indústria têxtil e metalomecânica, o comércio e os serviços. Recentemente, foi criada uma zona industrial, que permitiu a criação de mais postos de trabalho.

4.7.6 HISTORIAL DA ECO-ESCOLA

No ano lectivo de 1999 / 2000, foi criada uma sala de Jardim de Infância, onde viria a entrar em funcionamento a Eco-Escola. No ano lectivo de 2000 / 2001, este mesmo espaço foi alargado ao 1.º e ao 2.º ciclos do Ensino Básico, com duas salas dedicadas ao 1.º ciclo (3.º e 4.º anos) e três salas destinadas ao 2.º ciclo (5.º ano).

Também iniciou o funcionamento do Clube, em sala própria, para

crianças interessadas em realizar as tarefas escolares, após o término das aulas. Nesta sala, os alunos, além de fazerem os trabalhos de casa, também ocupavam o tempo, com actividades lúdicas.

Como a Informática é uma área que, além de suscitar um grande entusiasmo nas crianças, é indispensável nos nossos dias, foi incluída a disciplina, no tempo lectivo e administrada por pessoal especializado, numa sala equipada com material de informática e criada para o efeito.

No ano lectivo de 2001 / 2002, passaram a funcionar também o 6.º e o 7.º anos, do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

No ano lectivo de 2002 / 2003, deixou de ser leccionado o 1.º ciclo e começou a funcionar o 8.º e 9º anos do 3.º ciclo. Neste mesmo ano, o número de docentes a tempo inteiro aumentou, permitindo, assim, uma maior estabilidade à equipa.

Em 2005, foi iniciado um projecto que viria a tornar-se no que é hoje a biblioteca escolar, na altura, numa sala em que foram reunidos livros e computadores, ou seja, a Mediateca Escolar.

Nos anos lectivos 2005 / 2006 (10º ano), 2006 / 2007 (11º ano) e 2007 / 2008 (12º ano), a Eco-Escola alargou as suas valências ao Ensino Secundário, nas áreas de Ciências e Tecnologias, de Ciências Sócio-Económicas e de Ciências Sociais e Humanas.

4.7.7 IMPACTO NA COMUNIDADE

A Eco-Escola é um espaço relativamente novo, que vai adquirindo, gradualmente, algum reconhecimento. Este tem sido valorizado por entidades públicas, a nível local, pelos meios de comunicação, como rádios e jornais e por algumas entidades privadas. Os Encarregados de Educação, como peças fundamentais da Comunidade Escolar, muito têm contribuído para o desenvolvimento desta estrutura, participando activamente na vida escolar dos seus educandos.

4.7.8 INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

A Eco-Escola continua, anualmente, a acção de manutenção do edifício e esforça-se pela adaptação constante dos espaços de aula e serviços, de modo a que os mesmos ofereçam as melhores condições de funcionalidade, comodidade e segurança aos seus utentes.

Os espaços descobertos merecem, também, atenção, no sentido de os preservar e adaptar às novas exigências pedagógicas, funcionais e de lazer. As áreas ajardinadas necessitam de especial cuidado e são melhoradas de forma a, por um lado, embelezar as instalações e, por outro, constituírem-se como instrumento educativo de sensibilização estética e ecológica. Desta forma a Eco-Escola é composta por:

Figura 7 – Infra-estruturas da Eco-Escola

● 19 salas de aula ● 1 sala de música ● 2 laboratórios ● 1 sala de Informática ● 1 biblioteca ● 1 sala de professores ● 2 gabinetes de atendimento ● 4 gabinetes de Direcção ● 1 gabinete de SPO ● 1 secretaria ● 1 arquivo morto ● 2 Halls de entrada ● 2 átrios	● 1 recreio ● 1 refeitório ● 1 bar ● 1 papelaria ● 1 polivalente ● 1 pavilhão Desportivo ● 4 balneários ● 3 campos de jogos ● 1 vestiário de pessoal de cozinha	● 8 WC de crianças M/F ● 3 WC deficientes ● 2 WC de apoio ao SPO ● 2 WC gerais ● 2 arrecadações gerais ● 1 cozinha ● 1 WC cozinha ● 2 despensas ● 1 arrecadação de material escolar ● 1 despensa geral / lavandaria

Fonte: Projecto Educativo de Escola

Quanto aos equipamentos, a estratégia deverá ser a mesma, esforçando-se a escola pela sua manutenção, de forma a garantir boas condições de funcionamento e utilização. Neste âmbito, assegura, na medida do possível, a aquisição e adaptação de equipamentos em quantidade e qualidade de modo a que a escola se encontre apetrechada para responder às solicitações surgidas no quadro do seu funcionamento.

Assim, contém os seguintes equipamentos: dois retroprojectores, um projector de slides, trinta computadores, material de laboratório de Biologia e de Física e Química, sete radiogravadores, duas televisões, dois vídeos,

dois leitores de DVD, dois data shows, uma aparelhagem de som, três magic boards e um acervo livreiro na biblioteca escolar.

4.8 RECURSOS HUMANOS

4.8.1 PESSOAL DOCENTE

A Eco-Escola possui um quadro docente experiente e de qualidade, familiarizado com a organização da escola, perfeitamente inserido na comunidade educativa e capaz do ponto de vista pedagógico, didáctico e organizacional.

O exercício da profissão docente, bem como o exercício de outras funções educativas a ela associadas – funções de administração, de coordenação pedagógica e de projectos, de direcção de turma, de tutoria e tantas outras – exige dos professores não só uma sólida formação científica e profissional de base, mas também uma permanente actualização das competências pedagógico / didácticas / organizativas que o estabelecimento de ensino deverá promover, apoiar e incentivar.

Também é desejável o investimento numa crescente cultura de trabalho interdisciplinar como meio privilegiado de autoformação e de enriquecimento das aprendizagens.

A Eco-Escola confia que os seus docentes se consciencializem da necessidade de definirem elevados padrões de qualidade e exigência e de gerarem elevadas expectativas, quer relativamente às funções específicas que desempenhem, quer quanto aos diversos papéis a que dão corpo no seio da organização escolar e da comunidade educativa.

De acordo com o quadro de referências éticas e profissionais do professor desta escola, mencionadas no Projecto Educativo, os professores:

1. Promoverão o sucesso escolar e educativo dos seus alunos, respeitando a sua individualidade, a sua diversidade e os seus direitos de cidadania;

2. Desenvolverão o processo de ensino – aprendizagem segundo critérios de rigor e de excelência;

3. Avaliarão os alunos segundo critérios de transparência, imparcialidade e objectividade;

4. Disponibilizarão, a todo o tempo e a quem interessar, a fundamentação pedagógica, didáctica e organizacional das decisões que tomarem e dos objectivos que estabelecerem;

5. Desenvolverão os esforços necessários a uma permanente formação e actualização de conhecimentos e competências;

6. Participarão activamente e com sentido crítico na vida escolar, desempenhando com brio e eficácia as tarefas e funções que lhes forem atribuídas;

7. Promoverão e prestigiarão a escola enquanto organização escolar à qual pertencem.

Desta forma, a Eco-Escola funciona em regime diurno, com um Corpo Docente constituído por 31 docentes, das mais variadas áreas. Além disso, conta com um órgão de Gestão, um elemento ligado à Direcção a tempo inteiro e três docentes, que desempenham o cargo de Directoras Pedagógicas.

4.8.2 PESSOAL NÃO DOCENTE

A Eco-Escola possui um quadro de Pessoal Não Docente estável e experiente que tem vindo a ser, lentamente, renovado. Este facto constitui-se como uma mais-valia, não só porque são funcionários experientes e habituados às metodologias de funcionamento da escola mas, também, porque estão perfeitamente integrados na comunidade educativa.

Para que o pessoal não docente possa desempenhar quaisquer tarefas no âmbito das suas funções, com brio e eficácia, com rigor e excelência, será primordial promover, incentivar e apoiar, na medida do possível, a formação contínua deste pessoal.

4.9 OS ALUNOS

Os alunos, objecto central da missão da Eco-Escola, têm direito a uma educação / formação de elevada qualidade, que lhes garanta um conjunto de competências técnicas, científicas e humanas capazes de, por um lado, afirmar a sua identidade e desenvolver a sua autonomia, nomeadamente a capacidade para tomar decisões e fazer escolhas, capacidade de iniciativa e inovação, capacidade para planear e desenvolver projectos, capacidade para se respeitarem, respeitarem os outros e o meio ambiente e, por outro, habilitá-los para desenvolverem um percurso académico e profissional de acordo com as suas expectativas.

Esta escola pretende desenvolver todos os esforços para formar alunos com consciência, capacidade e vontade de participar activamente na sociedade em que se inserem, dotando-os das competências necessárias ao exercício pleno e responsável da cidadania, nomeadamente a capacidade de afirmação pessoal, social e política e a capacidade para estabelecer, a cada momento, as suas opções profissionais e de vida.

Os alunos deste estabelecimento de ensino devem estar preparados para viver num mundo em permanente mudança social e tecnológica. Preparados e abertos para viverem numa sociedade sustentada pela informação, pelo conhecimento e domínio das novas tecnologias, na qual a integração plena depende, a todo o tempo, da capacidade de inovar, de enfrentar e ultrapassar, com perseverança, os insucessos e as dificuldades com que se deparam. Mais importante ainda, pretende-se uma formação de base que lhes permita e os incentive a actualizar permanentemente os conhecimentos e as competências e a desenvolver capacidades para investigar, para inovar, para estudar e para tomar decisões.

Os alunos representam um grupo heterogéneo, provenientes de escolas de diferentes concelhos limítrofes. Em relação ao nível socioeconómico, os alunos são, na sua maioria, provenientes de famílias da classe média.

O nível etário dos alunos é, no geral, adequado ao ano que frequentam e em quase todas as turmas o sexo masculino é maioritário.

4.10 OS PAIS E OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

A participação dos pais e Encarregados de Educação é fundamental para o bom funcionamento da vida escolar e enriquecedora do processo educativo dos alunos. Assim, é dever da administração da escola continuar a incentivar e a apoiar todas as formas de participação activa dos pais, quer organizados, quer individualmente, num quadro de proximidade e de transparência que reduza a burocracia e se revele, ou venha a revelar, profícuo para o bom funcionamento da escola.

4.11 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

No presente momento, funciona no estabelecimento de ensino em estudo, o sistema privado do Ensino Regular em regime diurno – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

A Eco-Escola possui 15 turmas, duas em cada nível do 2.º e 3.º ciclos (com excepção do nono ano, onde existe apenas uma turma) e seis no Secundário, uma vez que disponibiliza o curso de Ciências e Tecnologias, o de Ciências Sociais e Humanas e o de Ciências Socioeconómicas. Cada uma das turmas é composta por cerca de vinte e dois alunos, o que, aliado ao pequeno número de turmas, permite um trabalho muito personalizado, por parte dos professores, com os alunos.

A gestão curricular e as ofertas pedagógicas, em cada um dos cursos anteriormente referidos ou noutros que, eventualmente, se venham a criar deve:

1. Respeitar os planos curriculares definidos nacionalmente;

2. Satisfazer o interesse dos alunos e das famílias, considerando, sempre que possível, as expectativas do meio sócio-económico e cultural local;

3. Ser tão abrangente que permita, por um lado, oferecer um leque significativo de opções aos alunos e, por outro, assegurar que as opções feitas viabilizem a formação de turmas, a elaboração dos horários e, em último caso, o funcionamento da escola;

4. Valorizar o domínio da língua materna e, neste sentido, promover o desenvolvimento da capacidade de comunicação oral e escrita dos alunos;

5. Corporizar a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na formação dos alunos;

6. Acolher a possibilidade de funcionamento de qualquer disciplina para a qual exista, cumulativamente, programa definido a nível nacional, recursos humanos, materiais e financeiros, mediante proposta do Departamento Curricular na qual se insere;

7. Actualizar e, eventualmente, integrar as inovações científicas e tecnológicas que se revelem importantes para a formação dos alunos;

8. Contemplar e promover aprendizagens de dimensão inter e transdisciplinar;

9. Integrar, para além dos conteúdos específicos de cada disciplina, outras dimensões da formação para o exercício de uma cidadania consciente e livre, nomeadamente a educação para a saúde, a educação para os direitos humanos, a educação sexual, a educação ambiental, entre outras.

CAPÍTULO 5

ESTUDO DE CASO

5.1 NOTA INTRODUTÓRIA

Os dados que apresentamos referem-se aos resultados obtidos pela aplicação de um questionário a 183 alunos e a 31 docentes da Eco-Escola. De um total de 183 alunos, 181 responderam ao inquérito. Dos 31 docentes contactados, todos aderiram ao seu preenchimento.

Os resultados expressos serão, tanto quanto possível, apresentados de modo a estabelecer uma ligação lógica com o problema da investigação em causa e, por outro lado, serão efectuadas as correlações possíveis entre as diferentes variáveis.

O processo utilizado baseou-se na constituição de uma base de dados, de acordo com o programa estatístico utilizado: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), cujos resultados são reproduzidos e organizados em tabelas, complementados com processos correntes da estatística descritiva.

Com base nas ideias defendidas por Cervo e Bervian (1993; p. 91), consideramos que este tipo de procedimento permite o seguinte:

a) A concentração do maior número possível de informação num menor espaço de tempo;
b) A visualização dos fenómenos através da sua representação material figurada;
c) Facilita uma melhor comparação dos dados.

Pontualmente, também recorreremos à representação dos dados através de gráficos, de modo a facilitar a leitura e interpretação dos resultados obtidos.

Foram efectuados os cruzamentos possíveis e que considerámos mais significativos entre as diferentes variáveis, tendo sido objecto de triangulação os itens relacionados com os dados pessoais dos sujeitos e os referentes às respostas aos inquéritos.

Mantivemos como linha orientadora do nosso percurso a questão de partida que está na base deste projecto de investigação, ou seja: **Serão a família, a escola e a sociedade ou não capazes de motivar**

suficientemente as crianças e os adolescentes do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico para a criação de hábitos de leitura como forma de prazer ou de distracção e como fonte necessária de conhecimento, num cenário actual imerso de imagens e de sons incessantes?

5.2 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS NO ESTUDO EMPÍRICO

Conforme já referimos no capítulo anterior, os dados estatísticos que directamente se relacionam com a amostra do presente estudo, foram apresentados oportunamente no capítulo 4, quando procedemos à sua caracterização (ponto 4.5 Caracterização da amostra), por entendermos ser o espaço mais indicado para o fazer.

Neste capítulo, daremos continuidade à apresentação, análise e discussão dos restantes resultados obtidos.

5.3 INQUÉRITOS DISTRIBUÍDOS AOS ALUNOS

Analisando o item 1 do questionário, da secção intitulada "Opinião acerca da leitura": Que significado atribuis à leitura? (resposta múltipla até 3 opções)

Tabela 12 - Significado atribuído à leitura

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Um prazer	65	14,5	36,3
Uma distracção	61	13,6	34,1
Uma prática indispensável	24	5,3	13,4

Um convite à imaginação	90	20,0	50,3
Uma forma de ampliar conhecimentos	109	24,3	60,9
Uma necessidade	40	8,9	22,3
Uma obrigação	12	2,7	6,7
Um aborrecimento	12	2,7	6,7
Uma alternativa, se não houver outras opções	36	8,0	20,1
Total responses	449	100,0	250,8
2 missing cases; 179 valid cases			

Analisando o primeiro item do questionário, observamos que 24,3% das respostas múltiplas (109/449) referem que a leitura é uma forma de ampliar os conhecimentos. Esta resposta, que é a mais frequente, foi referida por 60,9% dos alunos (109/179). Por outro lado, apenas 12 respostas múltiplas consideram a leitura uma obrigação ou um aborrecimento, constituindo cada uma das respostas 2,7% dos alunos, respectivamente.

Tabela 13 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Um prazer	Não	Count	32	45	35	112
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	68,1%	69,2%	53,8%	63,3%
	Sim	Count	15	20	30	65
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	31,9%	30,8%	46,2%	36,7%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 14 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,947[a]	2	,139
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 17,26.

É observável que não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,139) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura um prazer. Contudo, no estudo de caso, verifica-se uma percentagem mais elevada de alunos que consideram a leitura um prazer, no grupo em que os pais têm maior nível de habilitações literárias. Num esforço de conferir maior fiabilidade aos testes qui-quadrado, surgiu a necessidade de criar uma variável constituída por três níveis: nível inferior de escolaridade média dos pais (até ao 2º CEB); nível mediano (3º CEB e Secundário) e nível superior (Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento). Todos os testes têm um nível de significância de 5%.

Tabela 15 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma distração	Não	Count	32	43	43	118
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	68,1%	66,2%	66,2%	66,7%
	Sim	Count	15	22	22	59
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	31,9%	33,8%	33,8%	33,3%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 16 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,058[a]	2	,971
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,67.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,971) entre o nível médio de escolaridade dos pais e facto de o aluno considerar a leitura uma distracção. No estudo de caso, as percentagens entre os diversos grupos são muito semelhantes e equilibradas.

Tabela 17 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma prática indispensável	Não	Count	40	56	57	153
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	85,1%	86,2%	87,7%	86,4%
	Sim	Count	7	9	8	24
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	14,9%	13,8%	12,3%	13,6%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 18 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,163[a]	2	,922
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,37.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,922) entre o nível médio de escolaridade dos pais e facto de o aluno considerar a leitura uma prática indispensável. No estudo de caso, as percentagens entre os diversos grupos são, novamente, muito semelhantes.

Tabela 19 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Um convite à imaginação	Não	Count	28	31	28	87
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	59,6%	47,7%	43,1%	49,2%
	Sim	Count	19	34	37	90
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	40,4%	52,3%	56,9%	50,8%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 20 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,058[a]	2	,217
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 23,10.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,217) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura um convite à imaginação. Contudo, no estudo de caso, verificam-se percentagens crescentes de alunos que consideram a leitura como um convite à imaginação, quanto mais elevadas são as habilitações médias dos seus pais (40,4% quando o nível médio é inferior à escolaridade básica; 52,3% nos casos em que a escolaridade média se

situa entre o Ensino Básico e o Secundário e 56,9% nas situações em que os pais possuem um nível de escolaridade superior ao Ensino Secundário).

Tabela 21 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma forma de ampliar conhecimentos	Não	Count	17	25	28	70
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	36,2%	38,5%	43,1%	39,5%
	Sim	Count	30	40	37	107
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	63,8%	61,5%	56,9%	60,5%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 22 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,595[a]	2	,743
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,59.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,743) entre o nível médio de escolaridade dos pais e facto de o aluno considerar a leitura uma forma de ampliar os conhecimentos. Contudo, no estudo de caso, verifica-se que existem percentagens decrescentes de alunos que consideram a leitura uma forma de ampliar os conhecimentos, à medida que aumentam as habilitações literárias dos seus pais (63,8%, 61,5% e 56,9%, respectivamente).

Esta situação poderá dever-se ao facto de os alunos filhos de pais com maior nível de instrução poderem considerar que a ampliação de

conhecimentos se faz também através de outros meios e de outras fontes de conhecimento, negligenciando, por vezes, a consulta de livros.

Tabela 23 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma necessidade	Não	Count	38	46	53	137
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	80,9%	70,8%	81,5%	77,4%
	Sim	Count	9	19	12	40
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	19,1%	29,2%	18,5%	22,6%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 24 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,590[a]	2	,274
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,62.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,274) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura uma necessidade. No estudo de caso, o grupo de alunos que considera esta razão mais importante é o dos pais com qualificações medianas (29,2%) em comparação com os pais que possuem um nível de escolaridade inferior à básica (19,1%) ou superior à escolaridade secundária (18,5%).

Tabela 25 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma obrigação	Não	Count	44	60	61	165
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	93,6%	92,3%	93,8%	93,2%
	Sim	Count	3	5	4	12
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	6,4%	7,7%	6,2%	6,8%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 26 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,138[a]	2	,933
N of Valid Cases	177		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,19.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,933) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura uma obrigação. No estudo de caso, as percentagens entre os diversos grupos são muito semelhantes, oscilando entre 92,3% e 93,8% em caso de resposta negativa e entre 6,2% e 7,7%, nas situações em que os alunos optaram por responder afirmativamente.

Tabela 27 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Um aborrecimento	Não	Count	43	61	62	166
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	91,5%	93,8%	95,4%	93,8%
	Sim	Count	4	4	3	11
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	8,5%	6,2%	4,6%	6,2%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 28 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,711[a]	2	,701
N of Valid Cases	177		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,92.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,701) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura um aborrecimento. Contudo, no estudo de caso, verifica-se que existem percentagens decrescentes de alunos que consideram a leitura um aborrecimento, proporcionalmente ao aumento do nível de habilitações literárias dos seus pais (8,5% nos alunos cujos pais possuem um nível de escolaridade inferior à básica; 6,2% quando o nível de escolaridade corresponde ao Ensino Básico ou Secundário e 4,6% nas situações em que o nível de escolaridade dos pais é superior ao Ensino Secundário).

Tabela 29 – Crosstab

Crosstab

			Nível médio de escolaridade dos pais			
			Inferior à escolaridade básica	Escolaridade básica e secundária	Superior à escolaridade secundária	Total
Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer	Não	Count	36	50	55	141
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	76,6%	76,9%	84,6%	79,7%
	Sim	Count	11	15	10	36
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	23,4%	23,1%	15,4%	20,3%
Total		Count	47	65	65	177
		% within Nível médio de escolaridade dos pais	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 30 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,558[a]	2	,459
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,56.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,459) entre o nível médio de escolaridade dos pais e o facto de o aluno considerar a leitura uma alternativa, quando não tem mais nada para fazer. No estudo de caso, o grupo de alunos que considera esta razão menos importante é o dos pais com qualificações superiores (15,4%), sendo os resultados muito semelhantes nos grupos de alunos cujos pais possuem escolaridade inferior à básica ou básica e secundária, quer no caso de resposta afirmativa (23,4% e 23,1%, respectivamente) ou negativa (76,6% e 76,9%).

Tabela 31 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Um prazer	Não	Count	21	25	24	24	20	114
		% within Ano de escolaridade	41,2%	67,6%	64,9%	72,7%	95,2%	63,7%
	Sim	Count	30	12	13	9	1	65
		% within Ano de escolaridade	58,8%	32,4%	35,1%	27,3%	4,8%	36,3%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 32 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,643[a]	4	,000
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,63.

Tabela 33 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,348	,000
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação moderada (V de Cramer = 0,348), estatisticamente significativa ($p < 0,001$), entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de ele considerar que a leitura é um prazer. É de notar que são os mais novos que consideram a leitura um prazer (58,8% para os alunos do quinto ano de escolaridade, 32,4% no sexto ano, 35,1% no

sétimo, 27,3% no oitavo e apenas 4,8% no nono ano), parecendo que com a idade deixa de o ser. É ainda de realçar que, apenas no quinto ano de escolaridade, é maior o número de respostas afirmativas (58,8%) do que de respostas negativas (41,2%).

Tabela 34 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma distração	Não	Count	39	24	21	21	13	118
		% within Ano de escolaridade	76,5%	64,9%	56,8%	63,6%	61,9%	65,9%
	Sim	Count	12	13	16	12	8	61
		% within Ano de escolaridade	23,5%	35,1%	43,2%	36,4%	38,1%	34,1%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 35 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,156[a]	4	,385
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,16.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,385) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de o aluno considerar a leitura uma distracção. No estudo de caso, o grupo de alunos do quinto ano é o que considera esta razão menos importante (23,5%), em oposição aos alunos do sétimo ano de escolaridade (43,2%).

Tabela 36 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma prática indispensável	Não	Count	48	26	34	27	20	155
		% within Ano de escolaridade	94,1%	70,3%	91,9%	81,8%	95,2%	86,6%
	Sim	Count	3	11	3	6	1	24
		% within Ano de escolaridade	5,9%	29,7%	8,1%	18,2%	4,8%	13,4%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 37 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,873[a]	4	,008
N of Valid Cases	179		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,82.

Tabela 38 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,278	,008
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação fraca a moderada (V de Cramer = 0,278), estatisticamente significativa ($p < 0,01$), entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de este considerar que a leitura é uma prática indispensável. É de notar que o grupo do sexto ano é, destacadamente, o

que considera esta razão a mais importante (29,7%), contrariamente aos alunos do nono ano (4,8%).

Tabela 39 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Um convite à imaginação	Não	Count	20	14	21	20	14	89
		% within Ano de escolaridade	39,2%	37,8%	56,8%	60,6%	66,7%	49,7%
	Sim	Count	31	23	16	13	7	90
		% within Ano de escolaridade	60,8%	62,2%	43,2%	39,4%	33,3%	50,3%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 40 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,050[a]	4	,060
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,44.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,06) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de este considerar a leitura um convite à imaginação. Contudo, o nível de p está próximo dos 5%, verificando-se que os alunos do segundo ciclo do Ensino Básico (60,8%, no caso do quinto ano e 62,2% no sexto) consideram esta razão de grande importância, comparativamente aos alunos do terceiro ciclo (43,2%, 39,4% e 33,3% no sétimo, oitavo e nono anos, respectivamente)

. Tabela 41 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma forma de ampliar conhecimentos	Não	Count	11	16	10	19	14	70
		% within Ano de escolaridade	21,6%	43,2%	27,0%	57,6%	66,7%	39,1%
	Sim	Count	40	21	27	14	7	109
		% within Ano de escolaridade	78,4%	56,8%	73,0%	42,4%	33,3%	60,9%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 42 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,546[a]	4	,000
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,21.

Tabela 43 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,339	,000
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação moderada (V de Cramer = 0,339), estatisticamente significativa ($p < 0,001$), entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de este considerar que a leitura é uma forma de ampliar os conhecimentos. É de notar que são os alunos do quinto (78,4%) e sétimo (73%) anos que consideram esta razão mais importante, contrariamente à

opinião dada pelas turmas do oitavo e nono anos (42,4% e 33%, respectivamente).

Tabela 44 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma necessidade	Não	Count	39	26	32	25	17	139
		% within Ano de escolaridade	76,5%	70,3%	86,5%	75,8%	81,0%	77,7%
	Sim	Count	12	11	5	8	4	40
		% within Ano de escolaridade	23,5%	29,7%	13,5%	24,2%	19,0%	22,3%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 45 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,067[a]	4	,547
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,69.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,547) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de este considerar a leitura como uma necessidade. No estudo de caso, as percentagens são semelhantes entre os anos de escolaridade (23,5% no caso do quinto ano, 29,7% no sexto ano de escolaridade, 13,5% no sétimo, 24,2% no que toca ao oitavo ano e 19% nos alunos do nono ano).

Tabela 46 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma obrigação	Não	Count	48	34	36	30	19	167
		% within Ano de escolaridade	94,1%	91,9%	97,3%	90,9%	90,5%	93,3%
	Sim	Count	3	3	1	3	2	12
		% within Ano de escolaridade	5,9%	8,1%	2,7%	9,1%	9,5%	6,7%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 47 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,686[a]	4	,793
N of Valid Cases	179		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,41.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,793) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de ele considerar a leitura uma obrigação. No estudo de caso, as percentagens são bastante baixas e semelhantes entre os anos de escolaridade (5,9%, 8,1%, 2,7%, 9,1% e 9,5% no quinto, sexto, sétimo, oitavo e nono anos, respectivamente), o que prova o interesse existente nesta actividade, por parte dos alunos em geral.

Tabela 48 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Um aborrecimento	Não	Count	50	36	34	29	18	167
		% within Ano de escolaridade	98,0%	97,3%	91,9%	87,9%	85,7%	93,3%
	Sim	Count	1	1	3	4	3	12
		% within Ano de escolaridade	2,0%	2,7%	8,1%	12,1%	14,3%	6,7%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 49 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,377[a]	4	,173
N of Valid Cases	179		

a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,41.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,173) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de os alunos considerarem a leitura um aborrecimento. No estudo de caso, as percentagens são bastante baixas e crescentes com o ano de escolaridade frequentado pelos alunos (2%, 2,7%, 8,1%, 12,1% e 14,3%, respectivamente entre o quinto e o nono ano). Quanto mais escolarizado, mais o aluno considera a leitura um aborrecimento. Esta questão liga-se com a anterior, em que os alunos não consideravam a leitura um prazer, à medida que iam envelhecendo.

Tabela 50 – Crosstab

Crosstab

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer	Não	Count	42	32	30	25	14	143
		% within Ano de escolaridade	82,4%	86,5%	81,1%	75,8%	66,7%	79,9%
	Sim	Count	9	5	7	8	7	36
		% within Ano de escolaridade	17,6%	13,5%	18,9%	24,2%	33,3%	20,1%
Total		Count	51	37	37	33	21	179
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 51 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,863[a]	4	,425
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,22.

Não existe uma associação com significado estatístico (p = 0,425) entre o ano de escolaridade do aluno e o facto de este considerar a leitura como uma alternativa, quando não tem outras actividades ao seu dispor. No estudo de caso, a percentagem mais elevada surge nos alunos do nono ano (33,3%), mostrando que a leitura deixa de fazer parte das suas actividades prioritárias, à medida que se tornam mais escolarizados. No pólo oposto, encontra-se o segundo ciclo do Ensino Básico, cuja minoria dos alunos do quinto (17,6%) e do sexto anos (13,5%) considera a leitura como uma mera alternativa.

Analisando o item 2 do questionário, da secção intitulada "Opinião acerca da leitura": Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje lêem mais, menos ou o mesmo?

Tabela 52 – Opinião sobre a leitura na actualidade, comparativamente às gerações anteriores

Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Lêem mais	71	39,2	40,3	40,3
	Lêem menos	85	47,0	48,3	88,6
	Lêem o mesmo	20	11,0	11,4	100,0
	Total	176	97,2	100,0	
Missing	System	5	2,8		
Total		181	100,0		

Figura 8 - Opinião sobre a leitura na actualidade, comparativamente às gerações anteriores

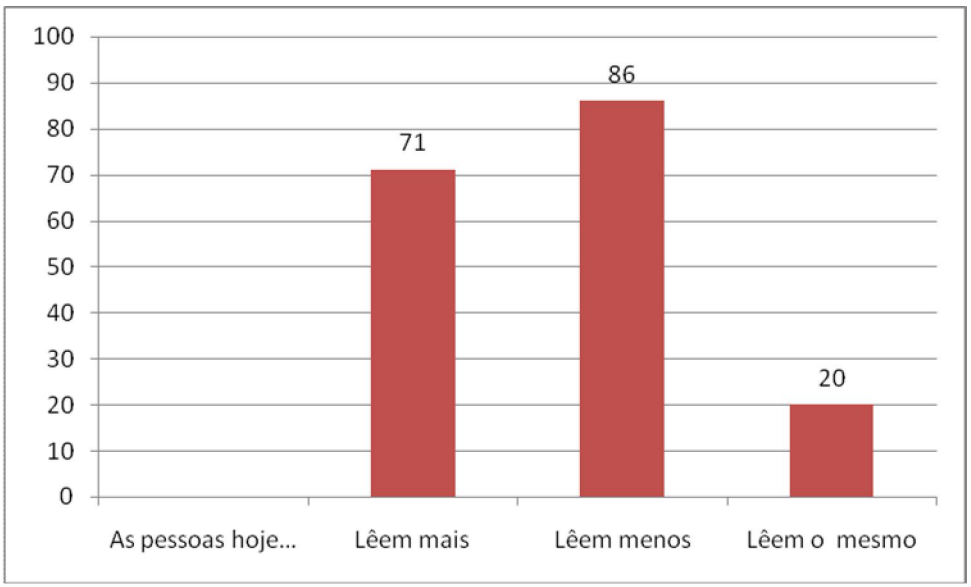


Tabela 53 – Crosstab

Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje * Ano de escolaridade Crosstabulation

			Ano de escolaridade					Total
			5	6	7	8	9	
Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje	Lêem mais	Count	24	6	18	14	9	71
		% within Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje	33,8%	8,5%	25,4%	19,7%	12,7%	100,0%
	Lêem menos	Count	17	24	16	18	10	85
		% within Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje	20,0%	28,2%	18,8%	21,2%	11,8%	100,0%
Total		Count	41	30	34	32	19	156
		% within Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje	26,3%	19,2%	21,8%	20,5%	12,2%	100,0%

Tabela 54 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,502[a]	4	,021
N of Valid Cases	156		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,65.

Tabela 55 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,272	,021
N of Valid Cases		156	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação fraca (V de Cramer = 0,272), estatisticamente significativa ($p < 0,05$), entre a opinião dos alunos sobre se as pessoas hoje lêem mais ou menos e o seu ano de escolaridade.

Analisando o item 3 do questionário, da secção intitulada "Opinião acerca da leitura": Porque é que as pessoas lêem mais? (resposta múltipla até 3 opções)

Tabela 56 – Porque lêem mais?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
A leitura é mais estimulada	30	18,0	40,5
As pessoas têm mais tempo disponível	11	6,6	14,9
Há mais suportes	56	33,5	75,7
Os livros são mais atractivos	29	17,4	39,2
É maior a necessidade de estar informado	31	18,6	41,9
Os livros são mais baratos	10	6,0	13,5
Total responses	167	100,0	225,7
107 missing cases; 74 valid cases			

Verificaram-se algumas respostas omissas, dado que, devido à idade de alguns inquiridos e consequente inexperiência no preenchimento deste tipo de questionários, não compreenderam a relação existente entre os itens 2, 3, 4 e 5 do inquérito. Assim, podemos observar que 33,5% dos inquiridos consideram que hoje em dia se lê mais devido à maior variedade de suportes de leitura disponíveis, enquanto apenas 6% julgam que isto sucede dado que os livros são vendidos a um preço mais acessível.

Analisando o item 4 do questionário, da secção intitulada "Opinião acerca da leitura": Porque é que as pessoas lêem menos? (resposta múltipla até 3 opções)

Tabela 57 – Porque lêem menos?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
A leitura é menos estimulada	19	10,7	21,3
As pessoas têm menos tempo disponível	41	23,0	46,1
Concorrência da TV e da internet	73	41,0	82,0
Multiplicidade de passatempos existente	25	14,0	28,1
Os livros são mais caros	20	11,2	22,5
Total responses	178	100,0	200,0
92 missing cases; 89 valid cases			

A partir da análise das respostas do questionário, é possível considerar a concorrência da TV e da Internet (41%), bem como a falta de tempo sentida pelos inquiridos (23%), como factores cruciais para que hoje em dia se leia menos.

Analisando o item 5 do questionário, da secção intitulada "Opinião acerca da leitura": Quais são, na tua opinião, os factores mais importantes na criação de hábitos de leitura? (resposta múltipla até 3 opções)

Tabela 58 – Factores mais importantes na criação de hábitos de leitura

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Gosto/curiosidade	98	31,0	72,6
Interesse por novas aprendizagens	74	23,4	54,8
Família	11	3,5	8,1
Motivação escolar ou profissional	37	11,7	27,4
Necessidade	24	7,6	17,8
Obrigatoriedade	7	2,2	5,2
Divulgação/publicidade	5	1,6	3,7
Possibilidades económicas	6	1,9	4,4
Facilidade de acesso aos livros	28	8,9	20,7
Disponibilidade	26	8,2	19,3
Total responses	316	100,0	234,1
46 missing cases; 135 valid cases			

Muitos alunos não responderam a esta questão pois, tal como referido anteriormente, não entenderam perfeitamente a passagem da pergunta dois para as seguintes. Estas questões sofreram algumas dificuldades de interpretação, olhando às idades dos respondentes.

Apenas 3,5% das respostas apontam a família como factor importante na criação de hábitos de leitura, correspondendo estas a 8,1%

dos alunos. Por outro lado, o interesse por novas aprendizagens (54,8%), bem como o gosto e a curiosidade (72,6%), foram apontados como factores de enorme importância na aquisição de hábitos de leitura.

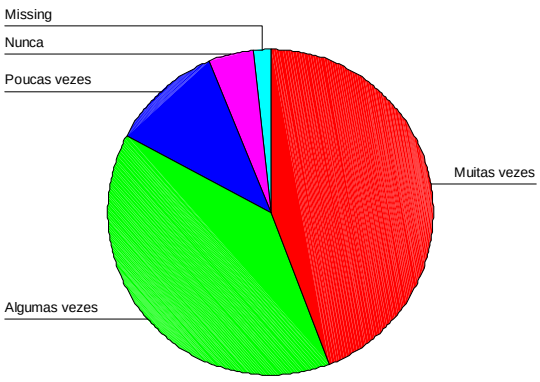
Analisando o item 6 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Antes de aprenderes a ler, com que frequência é que os teus pais ou familiares liam para ti?

Tabela 59 – Frequência com que os pais ou familiares liam para os alunos, antes de estes aprenderem a ler

Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	80	44,2	44,9	44,9
	Algumas vezes	70	38,7	39,3	84,3
	Poucas vezes	20	11,0	11,2	95,5
	Nunca	8	4,4	4,5	100,0
	Total	178	98,3	100,0	
Missing	System	3	1,7		
Total		181	100,0		

Figura 9 – Frequência com que os pais ou familiares liam para os alunos, antes de estes aprenderem a ler



Como o grupo dos alunos para quem os pais nunca leram na infância é demasiado pequeno, tornando os testes qui-quadrado não

fiáveis, decidimos agregá-lo ao grupo dos que responderam “poucas vezes”, por esta ser a resposta mais aproximada.

Tabela 60 – Crosstab

Crosstab

			Um prazer		
			Não	Sim	Total
Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	Muitas vezes	Count	43	37	80
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	53,8%	46,3%	100,0%
	Algumas vezes	Count	48	22	70
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	68,6%	31,4%	100,0%
	Poucas vezes ou nunca	Count	21	6	27
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	77,8%	22,2%	100,0%
Total		Count	112	65	177
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	63,3%	36,7%	100,0%

Através da observação do quadro anterior, é possível verificar que a leitura permanece actualmente um prazer para 46,3% dos alunos a quem os pais liam ao longo da infância. Por outro lado, a leitura manifesta-se claramente como não sendo uma fonte de prazer para 77,8% dos alunos a quem os pais poucas vezes ou nunca liam durante a infância.

Tabela 61 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,412[a]	2	,041
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,92.

Tabela 62 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,190	,041
N of Valid Cases		177	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação muito fraca (V de Cramer = 0,041), mas estatisticamente significativa (p < 0,05), entre o número de vezes que os pais ou familiares liam aos filhos na infância e o seu prazer actual face à leitura. Quanto mais eles leram para os filhos no passado, mais estes têm hoje prazer com a leitura.

Tabela 63 – Crosstab

Crosstab

			Uma distração		
			Não	Sim	Total
Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	Muitas vezes	Count	56	24	80
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	70,0%	30,0%	100,0%
	Algumas vezes	Count	44	26	70
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	62,9%	37,1%	100,0%
	Poucas vezes ou nunca	Count	18	9	27
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	66,7%	33,3%	100,0%
Total		Count	118	59	177
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	66,7%	33,3%	100,0%

Tabela 64 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,857[a]	2	,651
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,00.

Não existe uma associação estatisticamente significativa (p = 0,651) entre o número de vezes que os pais liam para os filhos na infância e a opinião destes sobre o facto de a leitura constituir uma distracção, actualmente. No estudo de caso, as percentagens são semelhantes entre os grupos.

Tabela 65 – Crosstab

Crosstab

			Uma forma de ampliar conhecimentos		
			Não	Sim	Total
Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	Muitas vezes	Count	30	50	80
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	37,5%	62,5%	100,0%
	Algumas vezes	Count	27	43	70
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	38,6%	61,4%	100,0%
	Poucas vezes ou nunca	Count	12	15	27
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	44,4%	55,6%	100,0%
Total		Count	69	108	177
		% within Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti	39,0%	61,0%	100,0%

Tabela 66 – Chi-Square Test

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,418[a]	2	,812
N of Valid Cases	177		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,53.

Não existe uma associação estatisticamente significativa (p = 0,812) entre o número de vezes que os pais liam para os filhos na infância e a opinião destes sobre o facto de a leitura ser uma forma de ampliar conhecimentos, actualmente. No estudo de caso, as percentagens são semelhantes entre os grupos.

Tabela 67 – Correlations

Correlations

			Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti
Spearman's rho	Como avaliarias o teu interesse pela leitura	Correlation Coefficient	-,292**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	176
	O teu interesse pessoal na leitura é, actualmente	Correlation Coefficient	,120
		Sig. (2-tailed)	,111
		N	177
	Aproximadamente, quantos livros lês por ano	Correlation Coefficient	-,214**
		Sig. (2-tailed)	,007
		N	159
	Quantas horas costumas dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares	Correlation Coefficient	-,165*
		Sig. (2-tailed)	,029
		N	175

**. Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Utilizando a correlação de Spearman, podemos verificar que existe uma correlação inversa fraca a moderada (-0,292), com significado estatístico ($p < 0,001$), entre a leitura na infância por parte dos pais e familiares e o interesse pela leitura da criança, actualmente. Como as variáveis têm codificações inversas, conclui-se que, quanto mais os pais leram para os seus filhos, mais eles demonstram interesse pela leitura, isto é, há verdadeiramente uma relação directa entre as variáveis, confirmando o espírito da primeira hipótese.

Não existe correlação estatisticamente significativa ($p = 0,111$) entre a leitura dos pais na infância e o interesse actual pela leitura demonstrado pelas crianças e adolescentes inquiridos.

Existe uma correlação inversa fraca (-0,214), com significado estatístico ($p < 0,01$) entre a leitura na infância por parte de pais e familiares e o número de livros lidos, actualmente, por ano, por parte dos alunos, confirmando, também, o espírito da primeira hipótese, isto é, há uma relação directa entre as variáveis apresentadas.

Existe, ainda, uma correlação inversa fraca (-0,165), com significado estatístico ($p < 0,05$) entre a leitura na infância por parte de pais e familiares e as horas dedicadas actualmente, por semana, à leitura de livros não escolares, confirmando também o espírito da primeira hipótese.

Analisando o item 7 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Lembras-te se na infância gostavas de ler?

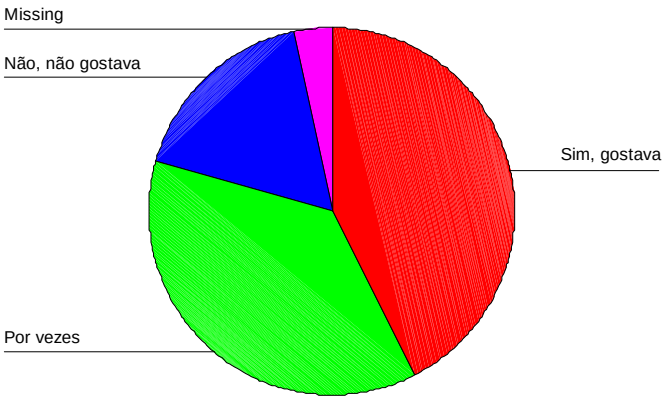
Tabela 68 – Gosto pela leitura na infância

Lembras-te se na infância gostavas de ler

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, gostava	77	42,5	44,0	44,0
	Por vezes	67	37,0	38,3	82,3
	Não, não gostava	31	17,1	17,7	100,0
	Total	175	96,7	100,0	
Missing	System	6	3,3		
Total		181	100,0		

Figura 10 – Gosto pela leitura na infância

Lembras-te se na infância gostavas de ler



Analisando o item 8 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Costumavas ou costumas emprestar ou pedir livros emprestados a amigos ou colegas?

Tabela 69 – Pedir ou emprestar livros a amigos ou colegas

Costumavas ou costumas emprestar ou pedir livros emprestados a amigos ou colegas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, muitas vezes	10	5,5	6,7	6,7
	Sim, algumas vezes	38	21,0	25,5	32,2
	Sim, poucas vezes	52	28,7	34,9	67,1
	Não, nunca	49	27,1	32,9	100,0
	Total	149	82,3	100,0	
Missing	System	32	17,7		
Total		181	100,0		

A observação da tabela permite concluir que os resultados são bastante equilibrados entre os alunos que pedem ou emprestam livros a amigos e colegas algumas vezes (21%), poucas vezes (28,7%) ou nunca (27,1%). São muito poucos os alunos (5,5%) que o fazem com maior frequência.

Analisando o item 9 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Razão, ou razões, por que gostavas de ler na infância (resposta múltipla até 3 opções).

Tabela 70 – Razões por que gostavas de ler

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Atracção pelas histórias	73	21,3	52,5
Estímulo à imaginação	54	15,8	38,8
Divertimento	59	17,3	42,4
Passatempo	58	17,0	41,7
Vontade de aprender/curiosidade	80	23,4	57,6
Incentivos familiares à leitura	18	5,3	12,9
Total responses	342	100,0	246
42 missing cases; 139 valid cases			

Nesta análise, é de notar a baixa percentagem de alunos que refere os incentivos familiares à leitura (12,9%), correspondendo só a 5,3% das respostas totais. Por outro lado, salienta-se a atracção pelas histórias (52,5%; 21,3% das respostas totais) e a vontade de aprender / curiosidade (57,6%, 23,4% das respostas totais).

Analisando o item 10 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Razão, ou razões, por que não gostavas de ler (responde apenas se tiveres dito anteriormente que não) (resposta múltipla até 3 opções)

Tabela 71 – Razões por que não gostavas de ler

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Gostava mais de brincar	45	38,5	75,0
Carácter obrigatório	7	6,0	11,7
Aborrecimento	28	23,9	46,7
Duração do processo	16	13,7	26,7
Dificuldades de compreensão do que lia	19	16,2	31,7
Falta de incentivos familiares	2	1,7	3,3
Total responses	117	100,0	195,0
121 missing cases; 60 valid cases			

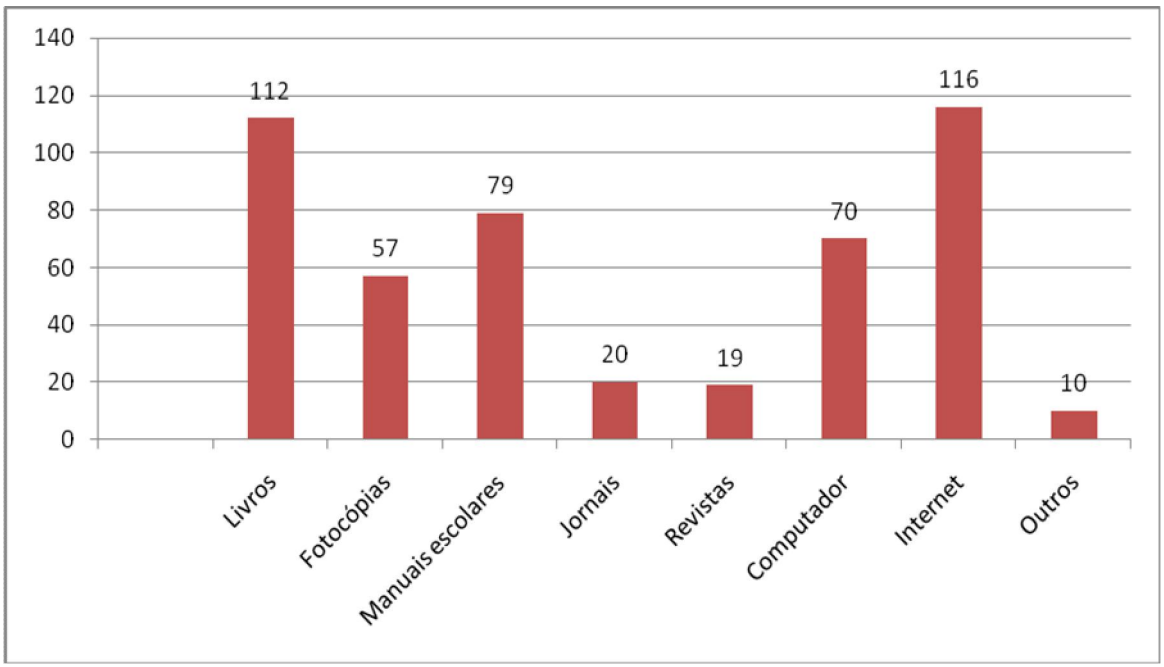
Como é natural e visível nesta tabela, na infância, as crianças gostam mais de brincar (38,5% das respostas totais). Apenas dois alunos manifestaram ter havido falta de incentivos familiares (1,7% do total das respostas), o que demonstra o esforço por parte da família na criação de hábitos de leitura nas suas crianças.

Analisando o item 11 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": A que suportes de leitura recorres habitualmente na realização de tarefas escolares? (resposta múltipla)

Tabela 72 – Suportes de leitura

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Livros	112	23,2	62,2
Fotocópias	57	11,8	31,7
Manuais escolares	79	16,4	43,9
Jornais	20	4,1	11,1
Revistas	19	3,9	10,6
Computador	70	14,5	38,9
Internet	116	24,0	64,4
Outros	10	2,1	5,6
Total responses	483	100,0	268,3
1 missing case; 180 valid cases			

Figura 11 - Suportes de leitura



É de notar o peso atribuído à internet na realização de trabalhos escolares com 24% das respostas totais, correspondendo a uma das opções de 64,4% dos alunos inquiridos. Por outro lado, os jornais (4,1% das respostas totais, 11,1% dos inquiridos) e as revistas (3,9% das respostas totais, 10,6% dos alunos) adquirem uma importância muito reduzida, aquando da realização deste tipo de tarefas. A leitura de livros e o recurso à Internet equiparam-se.

Analisando o item 12 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Até que ponto consideras a escola responsável pelo desenvolvimento das tuas capacidades de leitura?

Tabela 73 – Até que ponto a escola é responsável pelo desenvolvimento das capacidades de leitura

Até que ponto consideras a escola responsável pelo desenvolvimento das tuas capacidades de leitura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muito	143	79,0	79,9	79,9
	Pouco	35	19,3	19,6	99,4
	Nada	1	,6	,6	100,0
	Total	179	98,9	100,0	
Missing	System	2	1,1		
Total		181	100,0		

Uma percentagem elevada de alunos (79%) considera que a escola é responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades de leitura, o que seria de esperar, pois foi lá que aprenderam a ler. De entre 181 respostas, foram 143 os alunos que manifestaram esta opinião.

Analisando o item 13 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Sentes que os conteúdos que aprendes na escola te estimulam para a leitura?

Tabela 74 – Até que ponto a escola é responsável pelo desenvolvimento das capacidades de leitura

Sentes que os conteúdos que aprendes na escola te estimulam para a leitura

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	86	47,5	48,3	48,3
	Às vezes	87	48,1	48,9	97,2
	Não	5	2,8	2,8	100,0
	Total	178	98,3	100,0	
Missing	System	3	1,7		
Total		181	100,0		

É muito aproximado o número de alunos que considera os conteúdos apreendidos na escola estimulantes para o desenvolvimento de capacidades de leitura (47,5%) dos que não se encontram tão certos dessa opinião, considerando que isso apenas "às vezes" sucede (48,1%). Apenas 2,8% dos inquiridos julga que os conteúdos que aprende na escola os estimulam para a leitura.

Analisando o item 14 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Porque lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 75 – Porque lês?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Para ampliar a cultura geral	76	19,9	43,2
Para aumentar conhecimentos específicos	81	21,3	46,0
Para provas escolares	44	11,5	25,0
Para fugir à realidade	30	7,9	17,0
Por prazer	65	17,1	36,9
Para me distrair	85	22,3	48,3
Total responses	381	100,0	216,5
5 missing cases; 176 valid cases			

A partir da observação da tabela, é possível observar que 48,3% dos alunos lê para se distrair, 46% para aumentar conhecimentos específicos e 43,2% para ampliar a cultura geral, enquanto apenas 17% dos alunos o fazem para fugir à realidade.

Tabela 76 – Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e o sexo

			Sexo	
			Feminino	Masculino
Para ampliar a cultura geral	Não	Count	57	43
		Row %	57,0%	43,0%
	Sim	Count	40	36
		Row %	52,6%	47,4%
Para aumentar conhecimentos específicos	Não	Count	53	42
		Row %	55,8%	44,2%
	Sim	Count	44	37
		Row %	54,3%	45,7%
Para provas escolares	Não	Count	79	53
		Row %	59,8%	40,2%
	Sim	Count	18	26
		Row %	40,9%	59,1%
Para fugir à realidade	Não	Count	77	69
		Row %	52,7%	47,3%
	Sim	Count	20	10
		Row %	66,7%	33,3%
Por prazer	Não	Count	58	53
		Row %	52,3%	47,7%
	Sim	Count	39	26
		Row %	60,0%	40,0%
Para me distrair	Não	Count	51	40
		Row %	56,0%	44,0%
	Sim	Count	46	39
		Row %	54,1%	45,9%

As opções de resposta em que é possível notar uma maior discrepância entre elementos do sexo feminino e do sexo masculino são: “para fugir à realidade”, com 66,7% de respostas afirmativas em elementos do sexo feminino contra 33,3% do sexo masculino e “por prazer”, em que estes valores correspondem a 60% e 40%, respectivamente.

O único caso em que as respostas afirmativas dadas pelos elementos do sexo masculino foram superiores foi “para provas escolares” (em que os valores correspondem a 59,1% no sexo masculino e 40,9% no feminino).

Tabela 77 – Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e a idade

			Idade							
			9	10	11	12	13	14	15	16
Para ampliar a cultura geral	Não	Count	9	33	19	14	13	9	1	2
		Row %	9,0%	33,0%	19,0%	14,0%	13,0%	9,0%	1,0%	2,0%
	Sim	Count	9	12	14	19	12	7	2	1
		Row %	11,8%	15,8%	18,4%	25,0%	15,8%	9,2%	2,6%	1,3%
Para aumentar conhecimentos específicos	Não	Count	8	16	15	22	17	12	3	2
		Row %	8,4%	16,8%	15,8%	23,2%	17,9%	12,6%	3,2%	2,1%
	Sim	Count	10	29	18	11	8	4		1
		Row %	12,3%	35,8%	22,2%	13,6%	9,9%	4,9%		1,2%
Para provas escolares	Não	Count	16	34	25	23	19	10	2	3
		Row %	12,1%	25,8%	18,9%	17,4%	14,4%	7,6%	1,5%	2,3%
	Sim	Count	2	11	8	10	6	6	1	
		Row %	4,5%	25,0%	18,2%	22,7%	13,6%	13,6%	2,3%	
Para fugir à realidade	Não	Count	18	38	25	30	20	11	3	1
		Row %	12,3%	26,0%	17,1%	20,5%	13,7%	7,5%	2,1%	,7%
	Sim	Count		7	8	3	5	5		2
		Row %		23,3%	26,7%	10,0%	16,7%	16,7%		6,7%
Por prazer	Não	Count	11	23	16	21	18	16	3	3
		Row %	9,9%	20,7%	14,4%	18,9%	16,2%	14,4%	2,7%	2,7%
	Sim	Count	7	22	17	12	7			
		Row %	10,8%	33,8%	26,2%	18,5%	10,8%			
Para me distrair	Não	Count	12	26	20	9	13	8	1	2
		Row %	13,2%	28,6%	22,0%	9,9%	14,3%	8,8%	1,1%	2,2%
	Sim	Count	6	19	13	24	12	8	2	1
		Row %	7,1%	22,4%	15,3%	28,2%	14,1%	9,4%	2,4%	1,2%

Segundo as respostas dadas pelos inquiridos, é possível verificar que nenhum aluno entre os 14 e os 16 anos considera a leitura um prazer, sendo ainda possível constatar que todas as respostas afirmativas sofrem um grande decréscimo a partir dos 12 anos de idade.

Tabela 78 – Relação entre as razões que conduzem os alunos à leitura e o ano de escolaridade

			Ano de escolaridade				
			5	6	7	8	9
Para ampliar a cultura geral	Não	Count	31	24	17	18	10
		Row %	31,0%	24,0%	17,0%	18,0%	10,0%
	Sim	Count	19	14	18	14	11
		Row %	25,0%	18,4%	23,7%	18,4%	14,5%
Para aumentar conhecimentos específicos	Não	Count	15	19	24	22	15
		Row %	15,8%	20,0%	25,3%	23,2%	15,8%
	Sim	Count	35	19	11	10	6
		Row %	43,2%	23,5%	13,6%	12,3%	7,4%
Para provas escolares	Não	Count	38	29	25	26	14
		Row %	28,8%	22,0%	18,9%	19,7%	10,6%
	Sim	Count	12	9	10	6	7
		Row %	27,3%	20,5%	22,7%	13,6%	15,9%
Para fugir à realidade	Não	Count	45	30	30	25	16
		Row %	30,8%	20,5%	20,5%	17,1%	11,0%
	Sim	Count	5	8	5	7	5
		Row %	16,7%	26,7%	16,7%	23,3%	16,7%
Por prazer	Não	Count	27	18	23	23	20
		Row %	24,3%	16,2%	20,7%	20,7%	18,0%
	Sim	Count	23	20	12	9	1
		Row %	35,4%	30,8%	18,5%	13,8%	1,5%
Para me distrair	Não	Count	36	17	14	15	9
		Row %	39,6%	18,7%	15,4%	16,5%	9,9%
	Sim	Count	14	21	21	17	12
		Row %	16,5%	24,7%	24,7%	20,0%	14,1%

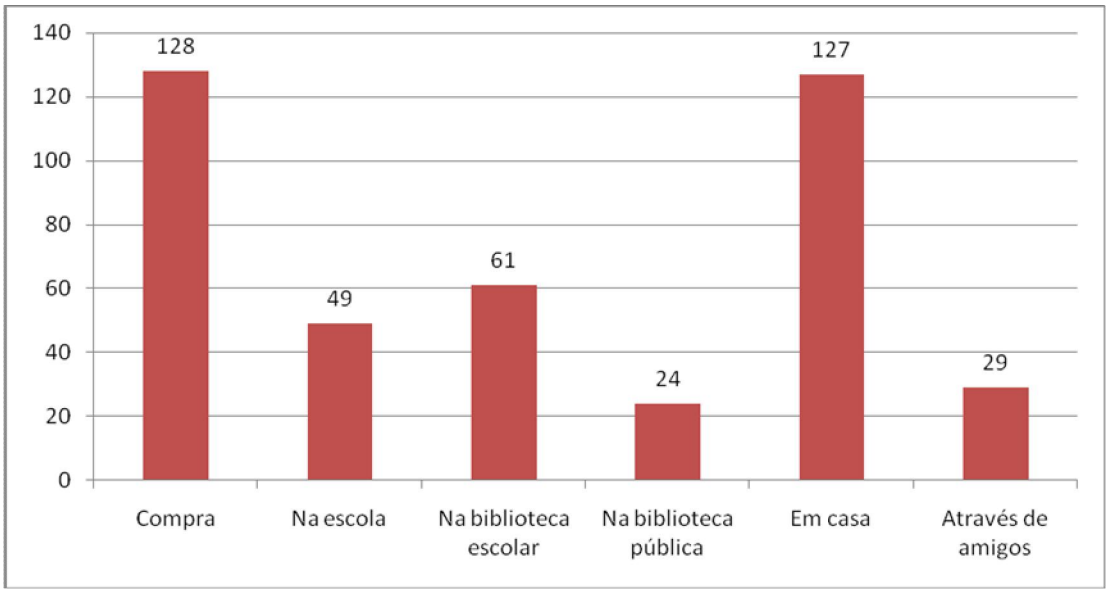
À medida que aumenta o ano de escolaridade dos inquiridos, é decrescente a opinião de que a leitura tem como função aumentar a cultura geral (entre 25% no quinto ano e 14,5% no nono), aumentar conhecimentos (entre 43,2% no quinto ano e 7,4% no nono) e dar prazer (entre 35,4% no quinto ano e apenas 1,5% no nono), sendo esta a resposta que constitui uma maior discrepância entre os alunos do segundo e do terceiro ciclos do Ensino Básico. É ainda de referir que apenas um aluno no nono ano referiu que lia por prazer, por oposição a 23 respostas afirmativas no quinto ano de escolaridade.

Analisando o item 15 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Como tens acesso aos livros que lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 79 – Como tens acesso aos livros que lês?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Compra	128	30,6	72,7
Na escola	49	11,7	27,8
Na biblioteca escolar	61	14,6	34,7
Na biblioteca pública	24	5,7	13,6
Em casa	127	30,4	72,2
Através de amigos	29	6,9	16,5
Total responses	418	100,0	237,5
5 missing cases; 176 valid cases			

Figura 12 - Como tens acesso aos livros que lês?



A maioria dos alunos (72,7%) afirmou que compra livros, enquanto apenas 13,6% recorre habitualmente à biblioteca pública e 16,5% os pede emprestados a amigos. Isto poderá dever-se à situação económica de

alguns dos alunos inquiridos, tratando-se, como já foi referido, de uma instituição de ensino privado. A partir destas respostas, podemos ainda supor que os pais e restantes familiares se interessam pela aquisição de livros não escolares.

Analisando o item 16 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Excluindo as tuas necessidades escolares, quais os factores a que atribuis mais importância na selecção dos livros que lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 80 – Factores de selecção dos livros

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Indicação de amigos	41	9,7	23,4
Indicação de familiares	51	12,1	29,1
Indicação de colegas	21	5,0	12,0
Críticas lidas	13	3,1	7,4
Programas literários na TV	15	3,6	8,6
Consulta de catálogos	5	1,2	2,9
Publicidade	17	4,0	9,7
Gosto pessoal	75	17,8	42,9
Indicação do vendedor	8	1,9	4,6
Prémios atribuídos à obra ou ao autor	16	3,8	9,1
Agrado pela capa, título ou índice	66	15,6	37,7
Nome do autor	22	5,2	12,6
Colecção	72	17,1	41,1
Total responses	422	100,0	241,1
6 missing cases; 175 valid cases			

O gosto pessoal (42,9%) e a atracção pela capa, título ou índice (37,7%) constituem os factores mais importantes aquando da selecção dos livros que irão ler. Por outro lado, muito poucos são os que recorrem à consulta de catálogos (2,9%) ou à opinião do vendedor (4,6%).

Tabela 81 – Factores de selecção dos livros em relação ao sexo

			Sexo	
			Feminino	Masculino
Indicação de amigos	Não	Count	75	60
		Row %	55,6%	44,4%
	Sim	Count	21	20
		Row %	51,2%	48,8%
Indicação de familiares	Não	Count	73	52
		Row %	58,4%	41,6%
	Sim	Count	23	28
		Row %	45,1%	54,9%
Indicação de colegas	Não	Count	85	69
		Row %	55,2%	44,8%
	Sim	Count	10	11
		Row %	47,6%	52,4%
	10	Count	1	
		Row %	100,0%	
Críticas lidas	Não	Count	90	72
		Row %	55,6%	44,4%
	Sim	Count	5	8
		Row %	38,5%	61,5%
Programas literários na TV	Não	Count	90	71
		Row %	55,9%	44,1%
	Sim	Count	6	9
		Row %	40,0%	60,0%
Consulta de catálogos	Não	Count	92	78
		Row %	54,1%	45,9%
	Sim	Count	3	2
		Row %	60,0%	40,0%
Publicidade	Não	Count	87	72
		Row %	54,7%	45,3%
	Sim	Count	9	8
		Row %	52,9%	47,1%
Gosto pessoal	Não	Count	48	51
		Row %	48,5%	51,5%
	Sim	Count	47	28
		Row %	62,7%	37,3%
Indicação do vendedor	Não	Count	93	75
		Row %	55,4%	44,6%
	Sim	Count	3	5
		Row %	37,5%	62,5%
Prémios atribuídos à obra ou ao autor	Não	Count	86	74
		Row %	53,8%	46,3%
	Sim	Count	10	6
		Row %	62,5%	37,5%
Agrado pela capa, título ou índice	Não	Count	52	58
		Row %	47,3%	52,7%
	Sim	Count	44	22
		Row %	66,7%	33,3%
Nome do autor	Não	Count	82	72
		Row %	53,2%	46,8%
	Sim	Count	14	8
		Row %	63,6%	36,4%
Colecção	Não	Count	56	48
		Row %	53,8%	46,2%
	Sim	Count	40	32
		Row %	55,6%	44,4%

As respostas dadas pelos inquiridos do sexo feminino e do sexo masculino são em tudo semelhantes, com excepção de dois factores: agrado pela capa, título ou índice (66,7% de respostas afirmativas pelos indivíduos do sexo feminino e 33,3% no caso dos inquiridos do sexo masculino) e gosto pessoal (62,7% de respostas afirmativas pelos indivíduos do sexo feminino e 37,3% no caso dos inquiridos do sexo masculino). Nestes casos, o número de respostas afirmativas é muito superior nas alunas do sexo feminino.

Analisando o item 17 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Excluindo os suportes mencionados anteriormente, lês habitualmente no teu dia-a-dia (resposta múltipla):

Tabela 82 – Leitura no dia-a-dia

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Cartas	25	4,3	14,5
Recados	23	4,0	13,3
Desdobráveis	12	2,1	6,9
Boletins informativos	18	3,1	10,4
Cartazes	54	9,3	31,2
Contas / recibos	12	2,1	6,9
Preços dos produtos	28	4,8	16,2
Cabeçalhos dos jornais	37	6,4	21,4
Publicidade	58	10,0	33,5
Instruções	54	8,3	27,7
Blogs	12	4,1	13,9
Mensagens escritas	28	9,8	32,9
Mensagens em redes sociais	37	12,6	42,2
E-mails	58	15,7	52,6

Fóruns	8	1,4	4,6
Todos estes suportes	6	1,0	3,5
Nenhum destes suportes	7	1,2	4,0
Total responses	581	100,0	355,8
8 missing cases; 173 valid cases			

Muitos dos alunos afirmaram que usam, diariamente, os seguintes suportes: e-mails (52,6% dos inquiridos), mensagens em redes sociais (42,2%), publicidade (33,5%) e mensagens escritas (32,9%). No entanto, apenas 4,6% declaram ler em fóruns, factor que se deve, provavelmente, à idade dos inquiridos.

Analisando o item 18 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Onde é que preferes / costumas ler? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 83 – Locais favoritos para a leitura

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Ao ar livre	75	23,7	42,9
Em casa	161	50,8	92,0
Na biblioteca	32	10,1	18,3
No café	11	3,5	6,3
Noutros locais	38	12,0	21,7
Total responses	317	100,0	181,1
6 missing cases; 175 valid cases			

A grande maioria dos inquiridos afirma preferir ler em casa (92% dos alunos), ao mesmo tempo que apenas 6,3 dos alunos demonstra preferência por ler em cafés.

Analisando o item 19 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse):

Tabela 84 – Interesse pela leitura

Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	5,0	5,1	5,1
	2	13	7,2	7,3	12,4
	3	65	35,9	36,5	48,9
	4	65	35,9	36,5	85,4
	5	26	14,4	14,6	100,0
	Total	178	98,3	100,0	
Missing	System	3	1,7		
Total		181	100,0		

Quando questionados relativamente ao seu interesse pela leitura, grande parte dos alunos afirmaram situar-se nos níveis 3 e 4 (36,5%, respectivamente). A percentagem de alunos que se posiciona no nível 5 também é significativa (14,6), correspondendo a 26 respostas num total de 181.

Tabela 85 – Interesse pela leitura relativamente ao sexo

Sexo * Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse) Crosstabulation

			Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)					
			1	2	3	4	5	Total
Sexo	Feminino	Count	3	3	35	38	18	97
		% within Sexo	3,1%	3,1%	36,1%	39,2%	18,6%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	33,3%	23,1%	53,8%	58,5%	69,2%	54,5%
	Masculino	Count	6	10	30	27	8	81
		% within Sexo	7,4%	12,3%	37,0%	33,3%	9,9%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	66,7%	76,9%	46,2%	41,5%	30,8%	45,5%
Total		Count	9	13	65	65	26	178
		% within Sexo	5,1%	7,3%	36,5%	36,5%	14,6%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Através do cruzamento dos dados obtidos na questão número 19 com a variável sexo, é possível concluir que os elementos do sexo feminino demonstram, comparativamente, um maior interesse por esta actividade. 18,6% das inquiridas auto-classificaram o seu interesse pela leitura com nível 5, enquanto apenas 9,9% dos alunos do sexo masculino assinalaram essa opção.

No pólo oposto, a maioria dos alunos que optou por responder nível 1 (3 votos do sexo feminino e 6 do masculino) ou 2 (3 alunas do sexo feminino e 10 alunos) é do sexo masculino.

Tabela 86 – Interesse pela leitura relativamente ao ano de escolaridade

Ano de escolaridade * Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse) Crosstabulation

			Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)					
			1	2	3	4	5	Total
Ano de escolaridade	5	Count		2	15	24	9	50
		% within Ano de escolaridade		4,0%	30,0%	48,0%	18,0%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)		15,4%	23,1%	36,9%	34,6%	28,1%
	6	Count		2	14	16	5	37
		% within Ano de escolaridade		5,4%	37,8%	43,2%	13,5%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)		15,4%	21,5%	24,6%	19,2%	20,8%
	7	Count	2	2	15	10	8	37
		% within Ano de escolaridade	5,4%	5,4%	40,5%	27,0%	21,6%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	22,2%	15,4%	23,1%	15,4%	30,8%	20,8%
	8	Count	4	3	13	9	4	33
		% within Ano de escolaridade	12,1%	9,1%	39,4%	27,3%	12,1%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	44,4%	23,1%	20,0%	13,8%	15,4%	18,5%
	9	Count	3	4	8	6		21
		% within Ano de escolaridade	14,3%	19,0%	38,1%	28,6%		100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	33,3%	30,8%	12,3%	9,2%		11,8%
Total		Count	9	13	65	65	26	178
		% within Ano de escolaridade	5,1%	7,3%	36,5%	36,5%	14,6%	100,0%
		% within Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Através do cruzamento dos dados obtidos na questão número 19 com a variável ano de escolaridade, podemos verificar que o grau de interesse pela leitura diminui na proporção inversa à idade dos alunos inquiridos.

Analisando o item 20 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Aproximadamente, quantos livros lês por ano?

Tabela 87 – Case processing summary

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Aproximadamente, quantos livros lês por ano	143	100,0%	0	,0%	143	100,0%

Tabela 88 – Descriptives

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Aproximadamente, quantos livros lês por ano	Mean		8,32	,68
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6,99	
		Upper Bound	9,66	
	5% Trimmed Mean		7,52	
	Median		6,00	
	Variance		65,234	
	Std. Deviation		8,08	
	Minimum		0	
	Maximum		35	
	Range		35	
	Interquartile Range		8,00	
	Skewness		1,472	,203
	Kurtosis		1,594	,403

Os valores estatísticos apresentados resultam da omissão dos valores extremos, numa tentativa de obtermos resultados mais fidedignos. Deste modo, o número médio de livros que os alunos da Eco-Escola lêem por ano é 8,32.

Este valor poderá resultar, em parte, do estudo de obras de leitura obrigatória sugeridas pelas diversas disciplinas, aliado aos livros que lêem por opção própria.

Analisando o item 21 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Quantas horas costumas dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares?

Tabela 89 – Case processing summary

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Quantas horas costumas dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares	145	100,0%	0	,0%	145	100,0%

Tabela 90 – Descriptives

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Quantas horas costumas dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares	Mean		,92	4,87E-02
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	,82	
		Upper Bound	1,01	
	5% Trimmed Mean		,94	
	Median		,50	
	Variance		,344	
	Std. Deviation		,59	
	Minimum		0	
	Maximum		2	
	Range		2	
	Interquartile Range		1,00	
	Skewness		-,170	,201
	Kurtosis		-1,641	,400

Os valores estatísticos apresentados resultam, tal como na questão anterior, da omissão dos valores extremos, numa tentativa de obtermos resultados mais próximos da realidade. Deste modo, o número médio de horas que os alunos dedicam semanalmente à leitura de livros não escolares é 0,92, com um desvio padrão de 0,59 horas.

Analisando o item 22 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Quantos livros não escolares existem, aproximadamente, em tua casa?

Tabela 91 – Livros não escolares existentes em casa

Quantos livros não escolares existem, aproximadamente, em tua casa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Menos de 20	32	17,7	18,1	18,1
	Entre 20 e 100	94	51,9	53,1	71,2
	Mais de 100	51	28,2	28,8	100,0
	Total	177	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
Total		181	100,0		

A análise das respostas dos alunos sugere que, em cerca de metade das suas casas (53,1%) existem entre 20 e 100 livros não escolares. Apenas 32 alunos revelaram possuir menos de 20 livros, enquanto 51 (de entre 181 alunos inquiridos) demonstram ter mais de 100 livros não escolares em casa.

Perante estes resultados, deve ainda ter-se em conta a possível dificuldade sentida por alguns dos inquiridos em contabilizar um número mais ou menos exacto de livros existentes em sua casa, dado que podem pertencer aos diversos membros do agregado familiar.

Analisando o item 23 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Costumas falar com os teus amigos sobre livros?

Tabela 92 – Costumas falar com os teus amigos sobre livros?

Costumas falar com os teus amigos sobre livros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	8	4,4	4,4	4,4
	Poucas vezes	126	69,6	70,0	74,4
	Nunca	46	25,4	25,6	100,0
	Total	180	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		181	100,0		

Esta questão revela que muito poucos alunos o fazem muitas vezes (4,4%). O valor mais significativo demonstra que este hábito é pouco comum à maioria dos alunos, dado que dialogam poucas vezes acerca de livros (70%).

Analisando o item 24 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Costumas comprar livros?

Tabela 93 – Costumas comprar livros?

Costumas comprar livros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Muitas vezes	50	27,6	27,8	27,8
	Poucas vezes	115	63,5	63,9	91,7
	Nunca	15	8,3	8,3	100,0
	Total	180	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		181	100,0		

Analisando o item 25 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Aproximadamente, quantos livros compras (ou compram para ti) por ano?

Tabela 94 – Case processing summary

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Aproximadamente, quantos livros compras (ou compram para ti) por ano	162	89,5%	19	10,5%	181	100,0%

Tabela 95 – Descriptives

Descriptives

			Statistic	Std. Error
Aproximadamente, quantos livros compras (ou compram para ti) por ano	Mean		8,73	,63
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7,48	
		Upper Bound	9,97	
	5% Trimmed Mean		8,05	
	Median		6,00	
	Variance		60,516	
	Std. Deviation		7,78	
	Minimum		0	
	Maximum		30	
	Range		30	
	Interquartile Range		6,50	
	Skewness		1,249	,196
	Kurtosis		,800	,390

Os valores estatísticos apresentados resultam da omissão dos valores extremos, numa tentativa de obtermos resultados mais fidedignos. Deste modo, o número médio de livros que os alunos da Eco-Escola compram por ano é 8,73, com um desvio padrão de 7,78.

Analisando o item 26 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Costumas oferecer livros?

Tabela 96 – Costumas oferecer livros?

Costumas oferecer livros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, com frequência	25	13,8	13,9	13,9
	Sim, algumas vezes	81	44,8	45,0	58,9
	Raramente	52	28,7	28,9	87,8
	Não, nunca	22	12,2	12,2	100,0
	Total	180	99,4	100,0	
Missing	System	1	,6		
Total		181	100,0		

A análise desta questão demonstra que 13,9% dos alunos oferecem livros com frequência, possivelmente estimulados pelas escolhas ou pelos conselhos dos pais; 45% dos alunos fazem-no algumas vezes, 28,9% apenas oferecem livros raramente e 12,2% não têm por hábito fazê-lo, optando por outro tipo de ofertas.

Esta questão pode ser relacionada com a Hipótese 1, na medida em que a compra de presentes oferecidos pelos alunos é, em princípio, nestas faixas etárias, feita ou aconselhada pelos pais e restantes familiares.

Analisando o item 27 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": De que género de livros gostas mais? (resposta múltipla)

Tabela 97 – De que género de livros gostas mais?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Artes / Música	43	6,4	23,9
Aventuras / Policiais	89	13,3	49,4
Banda desenhada	93	13,9	51,7
Culinária / Conselhos práticos / Bricolage	9	1,3	5,0
Dicionários / Enciclopédias	12	1,8	6,7
Ensaios / Biografias	7	1,0	3,9
Escolares / Técnicos / Científicos	18	2,7	10,0
Ficção científica	37	5,5	20,6
Filosofia / História / Política	11	1,6	6,1
Imagem / Fotografia	33	4,9	18,3
Infantis / Juvenis	41	6,1	22,8
Romances de autores nacionais	18	2,7	10,0
Terror / Mistério	70	10,5	38,9
Romances de autores estrangeiros	8	1,2	4,4
Viagens / Exploração	44	6,6	24,4
Contos	32	4,8	17,8
Ciências ocultas	19	2,8	10,6
Poesia	38	5,7	21,1
Manuais escolares	18	2,7	10,0

Teatro	29	4,3	16,1
Total responses	669	100,0	371,7
1 missing case; 180 valid cases			

Dada a faixa etária dos alunos inquiridos, os géneros pelos quais revelam maior preferência são os seguintes: Banda desenhada (51,7%), Aventuras / Policiais (49,4%), Terror / Mistério (38,9%), Viagens / Exploração (24,4%), Artes / Música (23,9%) e Infantis / Juvenis (22,8%).

Tabela 98 – Género de leituras em relação ao sexo

			Sexo	
			Feminino	Masculino
Artes/música	Não	Row %	55,5%	44,5%
	Sim	Row %	51,2%	48,8%
Aventuras/policiais	Não	Row %	58,2%	41,8%
	Sim	Row %	50,6%	49,4%
Banda desenhada	Não	Row %	65,5%	34,5%
	Sim	Row %	44,1%	55,9%
Culinária/conselhos práticos/bricolage	Não	Row %	53,2%	46,8%
	Sim	Row %	77,8%	22,2%
Dicionários/enciclopédias	Não	Row %	55,4%	44,6%
	Sim	Row %	41,7%	58,3%
Ensaios/biografias	Não	Row %	53,8%	46,2%
	Sim	Row %	71,4%	28,6%
Escolares/técnicos/científicos	Não	Row %	54,0%	46,0%
	Sim	Row %	61,1%	38,9%
Ficção científica	Não	Row %	60,8%	39,2%
	Sim	Row %	29,7%	70,3%
Filosofia/história/política	Não	Row %	54,4%	45,6%
	Sim	Row %	54,5%	45,5%
Imagem/fotografia	Não	Row %	51,7%	48,3%
	Sim	Row %	66,7%	33,3%
Infantis/juvenis	Não	Row %	48,9%	51,1%
	Sim	Row %	73,2%	26,8%
Religião	Não	Row %	54,4%	45,6%
Romances de autores nacionais	Não	Row %	51,6%	48,4%
	Sim	Row %	77,8%	22,2%
Terror/mistério	Não	Row %	56,4%	43,6%
	Sim	Row %	51,4%	48,6%
Romances de autores estrangeiros	Não	Row %	53,5%	46,5%
	Sim	Row %	75,0%	25,0%
Viagens/exploração	Não	Row %	51,9%	48,1%
	Sim	Row %	63,6%	36,4%
Contos	Não	Row %	50,7%	49,3%
	Sim	Row %	71,9%	28,1%
Ciências ocultas	Não	Row %	55,9%	44,1%
	Sim	Row %	42,1%	57,9%
Poesia	Não	Row %	52,8%	47,2%
	Sim	Row %	60,5%	39,5%
Manuais escolares	Não	Row %	55,6%	44,4%
	Sim	Row %	44,4%	55,6%
Teatro	Não	Row %	51,7%	48,3%
	Sim	Row %	69,0%	31,0%

O cruzamento entre as respostas dos alunos e o seu sexo permitiu-nos chegar a diversas conclusões. Os elementos do sexo feminino encontram-se mais interessados do que os do sexo masculino, nos seguintes géneros: Culinária / Conselhos práticos / Bricolage (77,8% em oposição a 22,2%), Ensaios / Biografias (71,4% e 28,6% respectivamente), Infantis / Juvenis (73,2% em oposição a 26,8%), Romances de autores nacionais (77,8% e 22,2% respectivamente), Romances de autores estrangeiros (75% contra 25%) e, finalmente, Contos (71,9% no sexo feminino em oposição a 28,1% nas respostas dos elementos do sexo masculino).

Por outro lado, a percentagem de rapazes leitores de Ficção Científica (70,3%) e de Banda desenhada (55,9%) é muito superior à das raparigas (29,7% e 44,1%, respectivamente). Todos os outros géneros de leituras apresentaram valores mais equilibrados quando relacionados com o sexo dos alunos inquiridos.

Tabela 99 – Género de leituras em relação à idade

			Idade							
			9	10	11	12	13	14	15	16
Artes/música	Não	Row %	11,7%	26,3%	19,0%	16,8%	15,3%	8,0%	1,5%	1,5%
	Sim	Row %	4,7%	23,3%	16,3%	27,9%	11,6%	11,6%	2,3%	2,3%
Aventuras/policiais	Não	Row %	14,3%	24,2%	15,4%	18,7%	11,0%	13,2%	1,1%	2,2%
	Sim	Row %	5,6%	27,0%	21,3%	20,2%	18,0%	4,5%	2,2%	1,1%
Banda desenhada	Não	Row %	9,2%	24,1%	17,2%	19,5%	17,2%	8,0%	2,3%	2,3%
	Sim	Row %	10,8%	26,9%	19,4%	19,4%	11,8%	9,7%	1,1%	1,1%
Culinária/conselhos práticos/bricolage	Não	Row %	10,5%	24,6%	19,3%	19,3%	15,2%	7,6%	1,8%	1,8%
	Sim	Row %		44,4%		22,2%		33,3%		
Dicionários/enciclopédias	Não	Row %	9,5%	24,4%	18,5%	20,2%	14,3%	9,5%	1,8%	1,8%
	Sim	Row %	16,7%	41,7%	16,7%	8,3%	16,7%			
Ensaios/biografias	Não	Row %	10,4%	26,0%	17,3%	20,2%	13,9%	8,7%	1,7%	1,7%
	Sim	Row %		14,3%	42,9%		28,6%	14,3%		
Escolares/técnicos/científicos	Não	Row %	10,6%	24,8%	17,4%	19,3%	14,3%	9,9%	1,9%	1,9%
	Sim	Row %	5,6%	33,3%	22,2%	22,2%	16,7%			
Ficção científica	Não	Row %	12,6%	24,5%	16,8%	18,9%	14,0%	9,1%	2,1%	2,1%
	Sim	Row %		29,7%	24,3%	21,6%	16,2%	8,1%		
Filosofia/história/política	Não	Row %	10,1%	24,9%	17,8%	19,5%	14,8%	9,5%	1,8%	1,8%
	Sim	Row %	9,1%	36,4%	27,3%	18,2%	9,1%			
Imagem/fotografia	Não	Row %	11,0%	22,1%	20,0%	20,7%	14,5%	9,0%	,7%	2,1%
	Sim	Row %	6,1%	39,4%	9,1%	15,2%	15,2%	9,1%	6,1%	
Infantis/juvenis	Não	Row %	10,1%	23,0%	18,7%	20,9%	14,4%	9,4%	1,4%	2,2%
	Sim	Row %	9,8%	34,1%	17,1%	14,6%	14,6%	7,3%	2,4%	
Religião	Não	Row %	10,0%	25,6%	18,3%	19,4%	14,4%	8,9%	1,7%	1,7%
Romances de autores nacionais	Não	Row %	10,6%	28,0%	19,3%	18,6%	13,7%	7,5%	1,2%	1,2%
	Sim	Row %		5,6%	11,1%	27,8%	22,2%	22,2%	5,6%	5,6%
Terror/mistério	Não	Row %	13,6%	25,5%	12,7%	19,1%	15,5%	10,0%	1,8%	1,8%
	Sim	Row %	4,3%	25,7%	27,1%	20,0%	12,9%	7,1%	1,4%	1,4%
Romances de autores estrangeiros	Não	Row %	10,5%	26,2%	19,2%	18,6%	13,4%	8,7%	1,7%	1,7%
	Sim	Row %		12,5%		37,5%	37,5%	12,5%		
Viagens/exploração	Não	Row %	10,4%	25,9%	14,1%	18,5%	14,8%	11,9%	2,2%	2,2%
	Sim	Row %	9,1%	22,7%	31,8%	22,7%	13,6%			
Contos	Não	Row %	6,8%	25,0%	18,2%	19,6%	16,9%	9,5%	2,0%	2,0%
	Sim	Row %	25,0%	28,1%	18,8%	18,8%	3,1%	6,3%		
Ciências ocultas	Não	Row %	10,6%	26,7%	16,1%	19,3%	14,9%	8,7%	1,9%	1,9%
	Sim	Row %	5,3%	15,8%	36,8%	21,1%	10,5%	10,5%		
Poesia	Não	Row %	8,5%	23,2%	17,6%	21,8%	16,2%	8,5%	2,1%	2,1%
	Sim	Row %	15,8%	34,2%	21,1%	10,5%	7,9%	10,5%		
Manuais escolares	Não	Row %	9,9%	22,8%	19,8%	19,8%	14,2%	9,9%	1,9%	1,9%
	Sim	Row %	11,1%	50,0%	5,6%	16,7%	16,7%			
Teatro	Não	Row %	8,6%	25,2%	16,6%	20,5%	17,2%	8,6%	2,0%	1,3%
	Sim	Row %	17,2%	27,6%	27,6%	13,8%		10,3%		3,4%

No que toca aos géneros preferidos conforme a idade, podemos aferir, entre muitos outros dados, que os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos demonstram claramente preferência por livros de Aventuras ou policiais.

Por seu lado, nota-se algum destaque no interesse por romances de autores nacionais, em alunos com idades entre os 12 e os 14, altura em que o estudo de obras literárias adquire maior incidência na disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos mais novos, com 9 ou 10 anos, revelam claramente preferência pela leitura de contos.

Analisando o item 28 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Costumas ler jornais ou revistas?

Tabela 100 – Leitura de jornais e de revistas

Costumas ler jornais/revistas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diariamente	19	10,5	10,8	10,8
	Semanalmente	57	31,5	32,4	43,2
	Ocasionalmente	48	26,5	27,3	70,5
	Raramente	41	22,7	23,3	93,8
	Nunca	11	6,1	6,3	100,0
	Total	176	97,2	100,0	
Missing	System	5	2,8		
Total		181	100,0		

A percentagem de alunos que raramente (23,3%), ocasionalmente (27,3%) ou semanalmente (32,4%) lê jornais ou revistas é semelhante. Por outro lado, apenas 10,8% dos alunos inquiridos admite fazê-lo diariamente. O valor mais reduzido refere-se aos alunos que afirmam nunca ler jornais ou revistas (6,3%).

Analisando o item 29 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Que tipo de jornais / revistas costumas ler? (resposta múltipla):

Tabela 101 – Tipo de jornais e de revistas

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Informação	44	6,5	26,0
Artes e Letras	26	3,8	15,4
Desporto	57	8,4	33,7
Economia	5	0,7	3,0
Música	49	7,2	29,0
Religião	2	0,3	1,2
Política	4	0,6	2,4
Regionais / Locais	6	0,9	3,6
Automobilismo	11	1,6	6,5
Banda Desenhada	47	7,0	27,8
Ciência	18	2,7	10,7
Culinária	8	1,2	4,7
Cultura	17	2,5	10,1
Femininas / Masculinas	27	4,0	16,0
Fotografia / Imagem	26	3,8	15,4
Informática	15	2,2	8,9
Jovens / Adolescentes	61	9,0	36,1
Moda	35	5,2	20,7
Viagens	24	3,6	14,2
Natureza	30	4,4	17,8
Lazer	22	3,3	13,0
Televisão / Telenovelas	51	7,5	30,2
Vida social	10	1,5	5,9

Cinema	32	4,7	18,9
Decoração	16	2,4	9,5
Profissionais / Técnicas	4	0,6	2,4
Aparelhos tecnológicos	29	4,3	17,2
Total responses	676	100,0	400,0
12 missing cases; 169 valid cases			

Depois de analisadas as respostas dos alunos, concluímos que os tipos de revistas ou jornais mais lidos e por eles apreciados são os seguintes: Jovens / Adolescentes (36,1%), Desporto (33,7%), Televisão / Telenovelas (30,2%), Música (29%), Banda desenhada (27,8%) e Informação (26%).

No pólo oposto, os jornais e revistas menos apreciados relacionam-se com Religião (1,2%), Política (2,4%), Profissionais / Técnicos (2,4%) e Economia (3%).

Analisando o item 30 do questionário, da secção intitulada "Hábitos de leitura": Quando tens tempo livre na escola, o que costumas fazer? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 102 – Tempo livre na escola

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Ficas a conversar	119	33,6	68,4
Sais da escola	19	5,4	10,9
Vais à biblioteca ler	28	7,9	16,1
Estudas	27	7,6	15,5
Praticas algum desporto	92	26,0	52,9

Jogas jogos de mesa	35	9,9	20,1
Isolas-te para ler	7	2,0	4,0
Outros	27	7,6	15,5
Total responses	354	100,0	203,4
7 missing cases; 174 valid cases			

Nesta questão, os resultados mais significativos apontam para o facto de grande parte dos alunos optar por conversar (68,4%) ou praticar algum desporto (52,9%) durante os tempos livres que têm na escola.

Esta questão é relacionável com a Hipótese 3, na medida em que 20,1% dos alunos afirma ler autonomamente nos momentos em que se encontram na escola mas não tem aulas (16,1% dos afirma deslocar-se à biblioteca para ler, enquanto 4% diz isolar-se para ler). Neste sentido, a escola cria condições para estimular os hábitos de leitura dos alunos, disponibilizando actividades para esse efeito, embora o seu reflexo seja ainda restrito.

Tabela 103 – Relação entre o tempo livre na escola e o sexo

			Sexo	
			Feminino	Masculino
Ficas a conversar	Não	Count	21	34
		Row %	38,2%	61,8%
	Sim	Count	73	46
		Row %	61,3%	38,7%
Sais da escola	Não	Count	83	72
		Row %	53,5%	46,5%
	Sim	Count	11	8
		Row %	57,9%	42,1%
Vais à biblioteca ler	Não	Count	77	69
		Row %	52,7%	47,3%
	Sim	Count	17	11
		Row %	60,7%	39,3%
Estudas	Não	Count	76	70
		Row %	52,1%	47,9%
	Sim	Count	17	10
		Row %	63,0%	37,0%
Praticas algum desporto	Não	Count	61	21
		Row %	74,4%	25,6%
	Sim	Count	33	59
		Row %	35,9%	64,1%
Jogas jogos de mesa	Não	Count	83	56
		Row %	59,7%	40,3%
	Sim	Count	11	24
		Row %	31,4%	68,6%
Isolas-te para ler	Não	Count	91	76
		Row %	54,5%	45,5%
	Sim	Count	3	4
		Row %	42,9%	57,1%
Outros	Não	Count	76	71
		Row %	51,7%	48,3%
	Sim	Count	18	9
		Row %	66,7%	33,3%

Comparando as respostas dadas pelos elementos dos dois sexos, as principais discrepâncias detectadas relacionam-se com as respostas afirmativas dadas no que toca a conversar (61,3% no sexo feminino e 38,7% no masculino), a praticar desporto (35,9% das raparigas fazem-no, em oposição a 64,1% dos rapazes), a jogar jogos de mesa (31,4% e 68,6% respectivamente) e a estudar (63% das respostas por parte dos elementos do sexo feminino e 37% das dos elementos do sexo masculino).

Tabela 104 – Relação entre o tempo livre na escola e a idade

			Idade							
			9	10	11	12	13	14	15	16
Ficas a conversar	Não	Count	10	14	6	9	7	6	1	2
		Row %	18,2%	25,5%	10,9%	16,4%	12,7%	10,9%	1,8%	3,6%
	Sim	Count	8	29	26	25	18	10	2	1
		Row %	6,7%	24,4%	21,8%	21,0%	15,1%	8,4%	1,7%	,8%
Sais da escola	Não	Count	17	40	30	32	18	15	2	1
		Row %	11,0%	25,8%	19,4%	20,6%	11,6%	9,7%	1,3%	,6%
	Sim	Count	1	3	2	2	7	1	1	2
		Row %	5,3%	15,8%	10,5%	10,5%	36,8%	5,3%	5,3%	10,5%
Vais à biblioteca ler	Não	Count	12	31	27	30	24	16	3	3
		Row %	8,2%	21,2%	18,5%	20,5%	16,4%	11,0%	2,1%	2,1%
	Sim	Count	6	12	5	4	1			
		Row %	21,4%	42,9%	17,9%	14,3%	3,6%			
Estudas	Não	Count	15	31	27	29	23	16	2	3
		Row %	10,3%	21,2%	18,5%	19,9%	15,8%	11,0%	1,4%	2,1%
	Sim	Count	3	12	4	5	2		1	
		Row %	11,1%	44,4%	14,8%	18,5%	7,4%		3,7%	
Praticas algum desporto	Não	Count	10	17	13	20	15	3	3	1
		Row %	12,2%	20,7%	15,9%	24,4%	18,3%	3,7%	3,7%	1,2%
	Sim	Count	8	26	19	14	10	13		2
		Row %	8,7%	28,3%	20,7%	15,2%	10,9%	14,1%		2,2%
Jogas jogos de mesa	Não	Count	14	29	26	26	25	13	3	3
		Row %	10,1%	20,9%	18,7%	18,7%	18,0%	9,4%	2,2%	2,2%
	Sim	Count	4	14	6	8		3		
		Row %	11,4%	40,0%	17,1%	22,9%		8,6%		
Isolas-te para ler	Não	Count	16	40	30	34	25	16	3	3
		Row %	9,6%	24,0%	18,0%	20,4%	15,0%	9,6%	1,8%	1,8%
	Sim	Count	2	3	2					
		Row %	28,6%	42,9%	28,6%					
Outros	Não	Count	14	37	26	30	20	14	3	3
		Row %	9,5%	25,2%	17,7%	20,4%	13,6%	9,5%	2,0%	2,0%
	Sim	Count	4	6	6	4	5	2		
		Row %	14,8%	22,2%	22,2%	14,8%	18,5%	7,4%		

Centrando a nossa atenção nas actividades de tempos livres relacionadas com a leitura e relativamente à hipótese de resposta “Vais à biblioteca ler?”, 21,4% das respostas afirmativas foram dadas por alunos com 9 anos de idade, 42,9% pelos de 10 anos, 17,9% pelos de 11 anos, 14,3% pelos de 12, apenas 3,6% pelos de 13 e nenhuma resposta foi dada

por alunos entre os 14 e 16 nos de idade, que mostraram preferência por outro tipo de ocupação de tempos livres.

Relativamente à possibilidade de responderem "Isolas-te para ler", 28,6% dos alunos de 9 anos responderam afirmativamente, bem como 42,9% dos alunos de 10 anos e 28,6% dos de 11 anos. Novamente, nenhuma resposta afirmativa foi dada por alunos entre os 12 e os 16 anos.

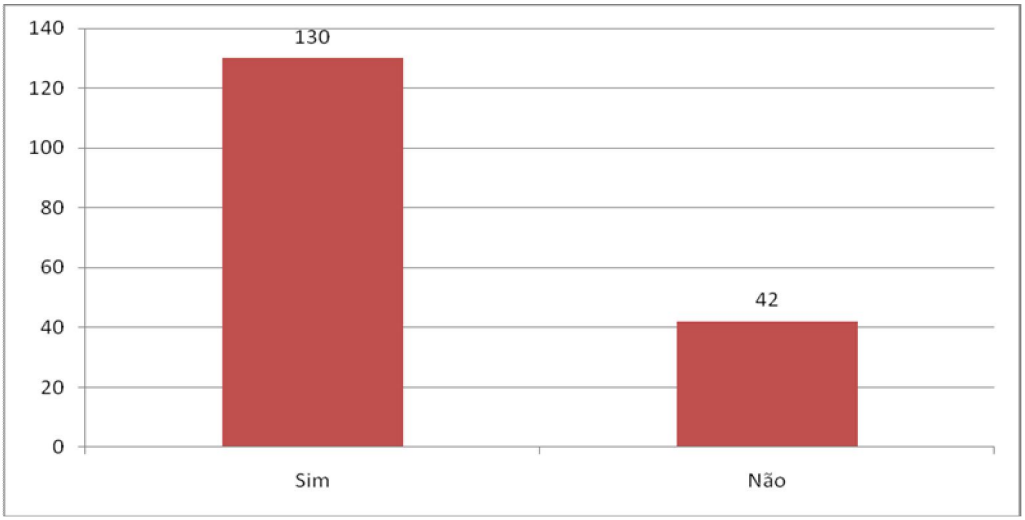
Analisando o item 31 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Existe alguma biblioteca pública na tua localidade?

Tabela 105 – Bibliotecas públicas

Existe alguma biblioteca na tua localidade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	42	23,2	24,4	24,4
	Sim	130	71,8	75,6	100,0
	Total	172	95,0	100,0	
Missing	System	9	5,0		
Total		181	100,0		

Figura 13 – Existe alguma biblioteca na tua localidade?



Verifica-se que 75,6% dos alunos vive numa localidade onde existe, pelo menos, uma biblioteca pública. Por outro lado, 24,4% dos alunos afirma não ter acesso a uma biblioteca pública no local onde reside, devendo-se estas respostas, possivelmente, ao facto de muitos deles viverem em zonas rurais, um pouco mais afastadas da cidade, onde geralmente se encontra este tipo de infra-estruturas ou, por outro lado, a um desconhecimento da existência das mesmas.

Analisando o item 32 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Com que frequência te deslocas à biblioteca pública?

Tabela 106 – Existe alguma biblioteca pública na tua localidade? Costumas frequentá-la?

Existe alguma biblioteca na tua localidade * Costumas frequentar alguma biblioteca pública Crosstabulation

			Costumas frequentar alguma biblioteca pública					
			Várias vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Raramente	Nunca	Total
Existe alguma biblioteca na tua localidade	Não	Count	2		2	19	19	42
		% within Existe alguma biblioteca na tua localidade	4,8%		4,8%	45,2%	45,2%	100,0%
	Sim	Count	6	9	13	48	52	128
		% within Existe alguma biblioteca na tua localidade	4,7%	7,0%	10,2%	37,5%	40,6%	100,0%
Total		Count	8	9	15	67	71	170
		% within Existe alguma biblioteca na tua localidade	4,7%	5,3%	8,8%	39,4%	41,8%	100,0%

Tabela 107 – Test Statistics

Test Statistics[a]

		Costumas frequentar alguma biblioteca pública
Most Extreme Differences	Absolute	,124
	Positive	,124
	Negative	-,001
Kolmogorov-Smirnov Z		,695
Asymp. Sig. (2-tailed)		,720

a. Grouping Variable: Existe alguma biblioteca na tua localidade

Verifica-se que uma percentagem baixa de alunos frequenta a biblioteca pública, não existindo grande diferença entre o facto de haver ou não uma na localidade onde residem. Estes dados são confirmados através de um teste Kolmogorov-Smirnov, que demonstra não existir associação entre as duas variáveis (p = 0,72).

A observação da tabela 101 permite concluir que 21,9% dos alunos frequenta a biblioteca pública, pelo menos, uma vez por mês. É ainda de realçar que 40,6% dos alunos diz nunca a frequentar, possivelmente devido ao facto de poderem aceder à informação através de outros meios, nomeadamente a partir da biblioteca escolar.

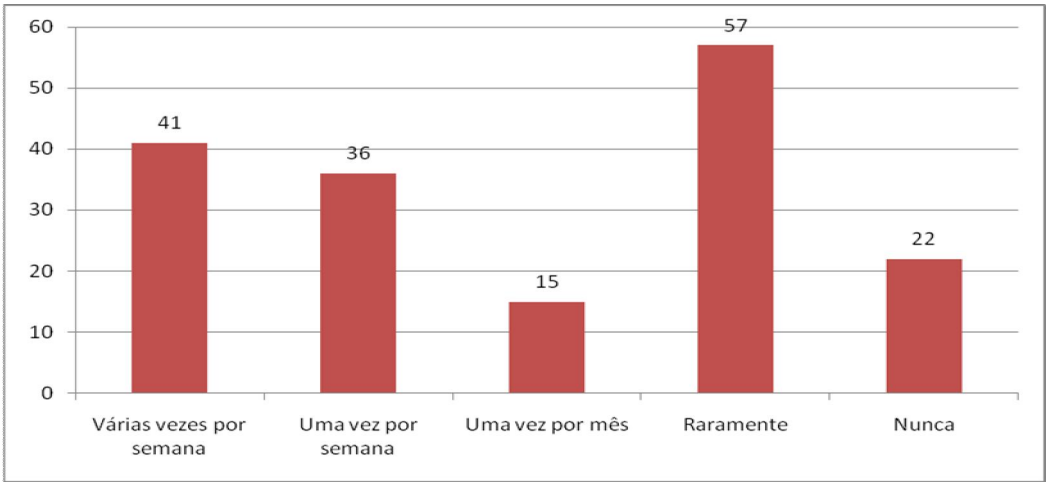
Analisando o item 33 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?

Tabela 108 – Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?

Costumas frequentar a biblioteca escolar

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Várias vezes por semana	41	22,7	24,0	24,0
	Uma vez por semana	36	19,9	21,1	45,0
	Uma vez por mês	15	8,3	8,8	53,8
	Raramente	57	31,5	33,3	87,1
	Nunca	22	12,2	12,9	100,0
	Total	171	94,5	100,0	
Missing	System	10	5,5		
Total		181	100,0		

Figura 14 – Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?



O número de alunos que frequenta a biblioteca escolar (87,1%) é muito superior ao número de inquiridos que habitualmente se desloca a uma biblioteca pública (58,2%), independentemente da frequência com que o fazem.

Assim, verifica-se que 24% dos alunos vai à biblioteca escolar várias vezes por semana, 21,1% dos inquiridos fá-lo aproximadamente uma vez por semana, apenas 8,8% revela deslocar-se até ela uma vez por mês e 33,3% diz que lá vai raramente. Finalmente, apenas 12,9% afirma nunca frequentar a biblioteca escolar, correspondendo esta percentagem a 22 alunos, num total de 181 respostas.

Tabela 109 – Relação entre a frequência com que os alunos se deslocam à biblioteca escolar e o sexo

Costumas frequentar a biblioteca escolar * Sexo Crosstabulation

			Sexo		
			Feminino	Masculino	Total
Costumas frequentar a biblioteca escolar	Várias vezes por semana	Count	25	16	41
		% within Sexo	27,2%	20,3%	24,0%
	Uma vez por semana	Count	18	18	36
		% within Sexo	19,6%	22,8%	21,1%
	Uma vez por mês	Count	9	6	15
		% within Sexo	9,8%	7,6%	8,8%
	Raramente	Count	30	27	57
		% within Sexo	32,6%	34,2%	33,3%
	Nunca	Count	10	12	22
		% within Sexo	10,9%	15,2%	12,9%
Total		Count	92	79	171
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Relativamente a esta questão, o número de respostas dadas pelos inquiridos do sexo masculino é, em geral, muito aproximado das do sexo feminino. A maior diferença encontra-se no número de alunos que frequenta a biblioteca escolar várias vezes por semana (27,2% no caso das raparigas e 20,3% nos rapazes).

Tabela 110 – Relação entre a frequência com que os alunos se deslocam à biblioteca escolar e o ano de escolaridade

Costumas frequentar a biblioteca escolar * Ano de escolaridade Crosstabulation

			Ano de escolaridade					
			5	6	7	8	9	Total
Costumas frequentar a biblioteca escolar	Várias vezes por semana	Count	22	6	8	4	1	41
		% within Ano de escolaridade	45,8%	15,8%	24,2%	12,9%	4,8%	24,0%
	Uma vez por semana	Count	11	8	7	8	2	36
		% within Ano de escolaridade	22,9%	21,1%	21,2%	25,8%	9,5%	21,1%
	Uma vez por mês	Count		5	4	2	4	15
		% within Ano de escolaridade		13,2%	12,1%	6,5%	19,0%	8,8%
	Raramente	Count	13	16	7	13	8	57
		% within Ano de escolaridade	27,1%	42,1%	21,2%	41,9%	38,1%	33,3%
	Nunca	Count	2	3	7	4	6	22
		% within Ano de escolaridade	4,2%	7,9%	21,2%	12,9%	28,6%	12,9%
Total		Count	48	38	33	31	21	171
		% within Ano de escolaridade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Perante os resultados apresentados, é visível que os alunos do segundo ciclo e do sétimo ano de escolaridade são mais assíduos na biblioteca escolar, quando comparados com as turmas do oitavo e nono anos.

Analisando o item 34 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Quais os motivos que te levam ou levariam a frequentar uma biblioteca? (resposta múltipla)

Tabela 111 – Quais os motivos que te levam ou levariam a frequentar uma biblioteca?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Necessidades de pesquisa	105	23,8	63,3
Há bastante por onde escolher	45	10,2	27,1
Impossibilidade de comprar os livros	14	3,2	8,4
Obrigatoriedade	7	1,6	4,2
Prazer / espaço convidativo à leitura	32	7,3	19,3
Ocupação de tempos livres	29	6,6	17,5
Usar os computadores	40	9,1	24,1
Ouvir música	38	8,6	22,9
Aceder à internet	51	11,6	30,7
Ver filmes	39	8,8	23,5
Levar livros emprestados para casa	41	9,3	24,7
Total responses	441	100,0	265,7
15 missing cases; 166 valid cases			

O motivo mais forte que leva ou levaria os alunos inquiridos a frequentar uma biblioteca é a necessidade de efectuar uma pesquisa

(63,3%), seguido da possibilidade de acederem à Internet (30,7%). Apenas 4,2% dos alunos disseram frequentá-la por serem obrigados a tal, enquanto 8,4% afirmaram fazê-lo devido à impossibilidade de adquirirem os livros que desejam ler ou consultar periodicamente.

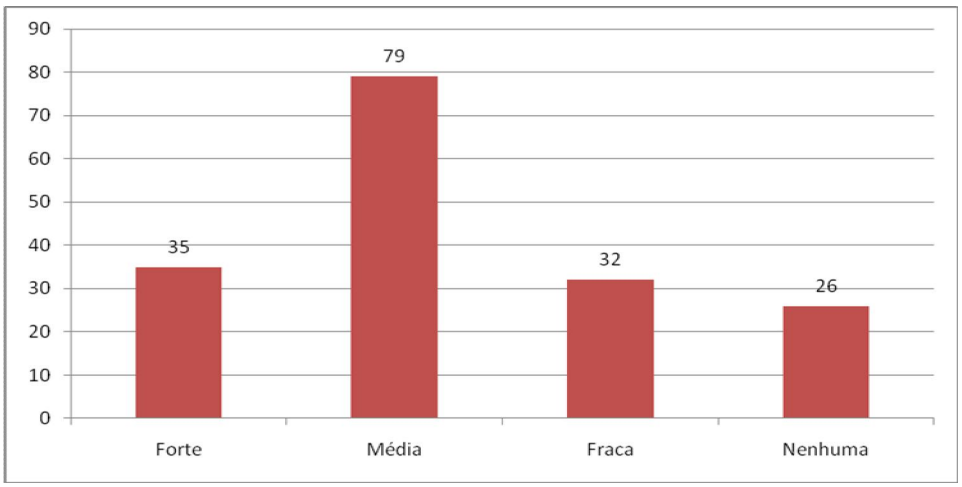
Analisando o item 35 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor?

Tabela 112 – Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor?

Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Forte	35	19,3	20,3	20,3
	Média	79	43,6	45,9	66,3
	Fraca	32	17,7	18,6	84,9
	Nenhuma	26	14,4	15,1	100,0
	Total	172	95,0	100,0	
Missing	System	9	5,0		
Total		181	100,0		

Figura 15 - Que influência têm as bibliotecas no teu percurso como leitor?



45,9% dos alunos vê a biblioteca escolar como medianamente influente no seu percurso como leitor, 20,3% dos inquiridos considera-a uma forte influência, 18,6% encara como sendo pequena a responsabilidade da biblioteca escolar no seu percurso como leitor, enquanto que 15,1% não considera a biblioteca escolar minimamente importante neste processo.

Tabela 113 – Crosstab

Crosstab

			Costumas frequentar a biblioteca escolar					
			Várias vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Raramente	Nunca	Total
Influência das bibliotecas	Forte	Count	15	9	2	7	1	34
		% within Influência das bibliotecas	44,1%	26,5%	5,9%	20,6%	2,9%	100,0%
	Média, fraca ou nenhuma	Count	25	27	13	48	21	134
		% within Influência das bibliotecas	18,7%	20,1%	9,7%	35,8%	15,7%	100,0%
Total		Count	40	36	15	55	22	168
		% within Influência das bibliotecas	23,8%	21,4%	8,9%	32,7%	13,1%	100,0%

Tabela 114 – Chi-square tests

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,611[a]	4	,009
N of Valid Cases	168		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,04.

Tabela 115 – Symmetric Measures

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by	Cramer's V	,285	,009
N of Valid Cases		168	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Existe uma associação fraca a moderada (V de Cramer = 0,285), estatisticamente significativa (p < 0,01), entre a frequência da biblioteca escolar e o seu grau de influência no aluno-leitor.

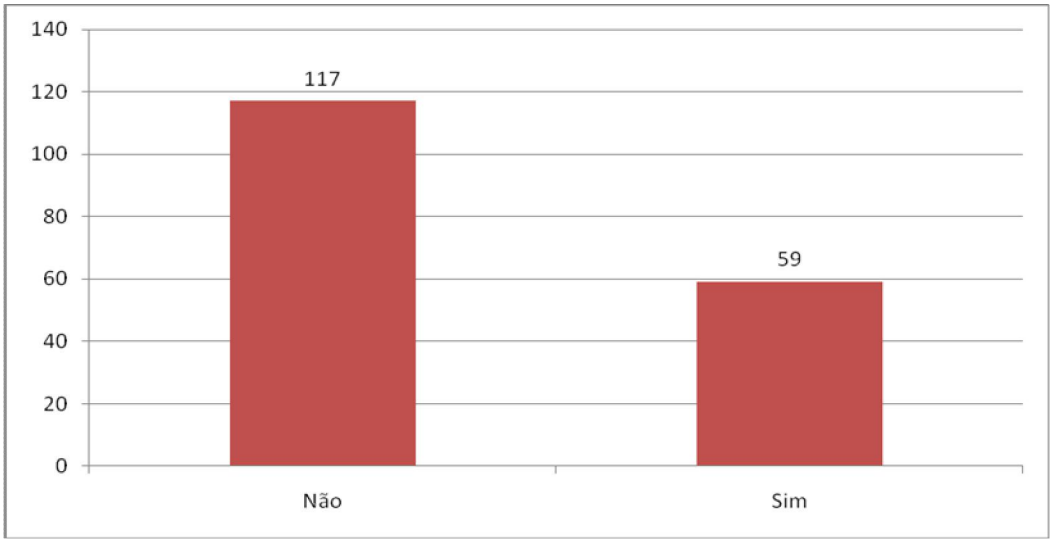
Analisando o item 36 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": És sócio de alguma biblioteca?

Tabela 116 – És sócio de alguma biblioteca?

És sócio de alguma biblioteca

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não	117	64,6	66,5	66,5
	Sim	59	32,6	33,5	100,0
	Total	176	97,2	100,0	
Missing	System	5	2,8		
Total		181	100,0		

Figura 16 - És sócio de alguma biblioteca?



Apenas 33,5% dos alunos revela ser sócio de alguma biblioteca.

Analisando o item 37 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Quando vais à biblioteca? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 117 – Quando vais à biblioteca?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Habitualmente não vou à biblioteca	74	30,0	43,5
Quando promove actividades	16	6,5	9,4
Durante as férias escolares	24	9,7	14,1
Durante o período de testes	37	15,0	21,8
Durante todo o ano	32	13,0	18,8
Quando preciso de consultar algum livro	64	25,9	37,6
Total responses	247	100,0	145,3
11 missing cases; 170 valid cases			

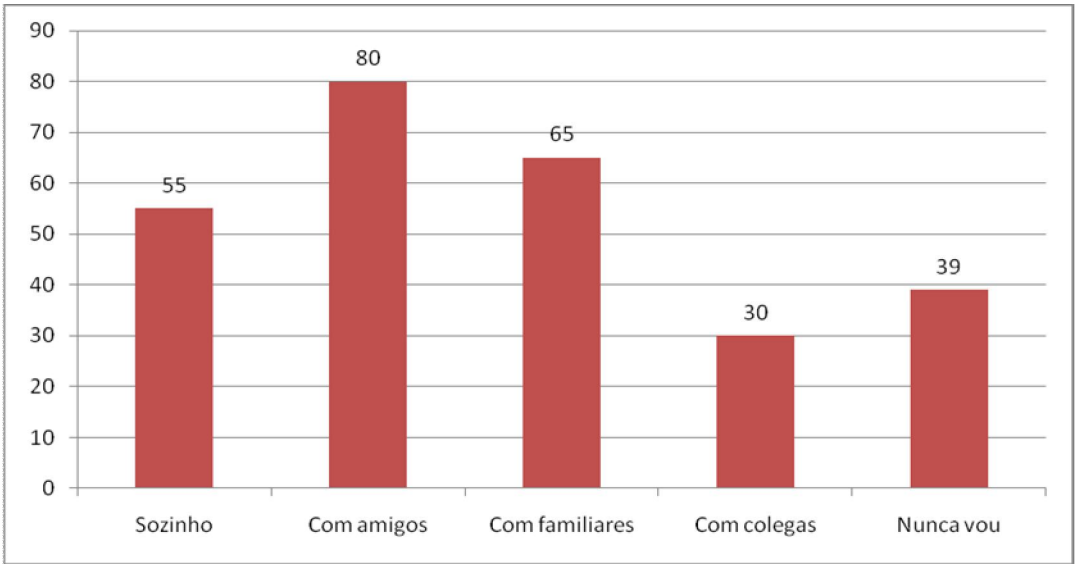
Nesta questão, grande parte dos alunos (43,5%) reforçou a ideia de que, habitualmente, não frequenta bibliotecas. Relativamente aos alunos que o fazem, 37,6% dirige-se à biblioteca quando necessita de consultar algum livro em particular, 21,8% fá-lo durante o período de testes, 18,8% não opta por nenhuma altura em particular, encarando a ida à biblioteca como um hábito, 14,1% desloca-se até á mesma durante as férias escolares e apenas 9,4% dos inquiridos vão lá quando são promovidas actividades.

Analisando o item 38 do questionário, da secção intitulada "Frequência de bibliotecas": Com quem costumas ir à biblioteca? (resposta múltipla até 3 opções):

Tabela 118 – Com quem costumas ir à biblioteca?

Dichotomy label	Count	Pct of Responses	Pct of Cases
Sozinho	55	20,4	31,4
Com amigos	80	29,7	45,7
Com familiares	65	24,2	37,1
Com colegas	30	11,2	17,1
Nunca vou	39	14,5	22,3
Total responses	269	100,0	153,7
6 missing cases; 175 valid cases			

Figura 17 - Com quem costumas ir à biblioteca?



45,7% afirma frequentar a biblioteca na companhia dos seus amigos, 37,1% com familiares, 31,4% fá-lo sozinho e 17,1% dos inquiridos faz-se acompanhar pelos seus colegas.

Analisando o item 39 do questionário, da secção intitulada "Ocupação de tempos livres": Das actividades que se seguem, diz com que frequência fazes cada uma delas.

Tabela 119 – Actividades de tempos livres

	Diariamente ou quase		Pelo menos uma vez por semana		Raramente		Nunca	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
Ver televisão	167	94,9%	7	4,0%	2	1,1%		
Ouvir música	117	66,1%	38	21,5%	19	10,7%	3	1,7%
Ler livros não escolares	44	25,1%	73	41,7%	45	25,7%	13	7,4%
Ler jornais diários	15	8,7%	55	31,8%	57	32,9%	46	26,6%
Ler revistas	32	18,7%	80	46,8%	45	26,3%	14	8,2%
Jogar jogos de video	64	38,1%	48	28,6%	33	19,6%	23	13,7%
Praticar desporto	115	68,0%	40	23,7%	11	6,5%	3	1,8%
Conversar com amigos ou familiares	153	86,4%	18	10,2%	5	2,8%	1	,6%
Ir ao centro comercial	17	9,8%	82	47,1%	70	40,2%	5	2,9%
Passear	78	43,8%	76	42,7%	21	11,8%	3	1,7%
Ir ao cinema	12	6,9%	43	24,9%	106	61,3%	12	6,9%

Das respostas obtidas através da questão 39, é possível verificar que "ver televisão" é uma actividade comum a todos os inquiridos, quer o façam diariamente ou quase (94,9%), pelo menos uma vez por semana (4%) ou raramente (1,1%). Outras actividades praticamente partilhadas por todos os alunos são "conversar com amigos ou familiares" (diariamente ou quase: 86,4%; pelo menos uma vez por semana: 10,2%; raramente: 2,8%; nunca: 0,6%), praticar desporto (apenas 1,8% nunca o fazem) ou ouvir música (actividades realizada com frequência por 98,3% dos alunos). Analisando as actividades menos populares entre os inquiridos, salienta-se a leitura de jornais diários, possivelmente devido à idade da maioria destes alunos (diariamente ou quase: 8,7%; pelo menos uma vez por semana: 31,8%; raramente: 32,9%; nunca: 26,6%).

É ainda de salientar a leitura de livros não escolares, seja diariamente ou quase (25,1%), pelo menos uma vez por semana (41,7%), raramente (25,7%) ou nunca (7,4%).

Analisando o item 40 do questionário, da secção intitulada "Ocupação de tempos livres": Achas que poderias viver num mundo sem livros?

Tabela 120 – Achas que poderias viver num mundo sem livros?

Achas que poderias viver num mundo sem livros

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, sem qualquer problema	22	12,2	12,4	12,4
	Sim, razoavelmente	33	18,2	18,6	31,1
	Sim, mas dificilmente	69	38,1	39,0	70,1
	Não, seria impossível	53	29,3	29,9	100,0
	Total	177	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
Total		181	100,0		

Cerca de um terço dos alunos (29,9%) mencionou que seria impossível viverem num mundo sem livros. Os restantes afirmaram que "sim, sem qualquer problema" (12,4%), "sim, razoavelmente" (18,6%) ou "sim, mas dificilmente" (39%), mostrando que grande parte dos alunos atribui importância aos livros.

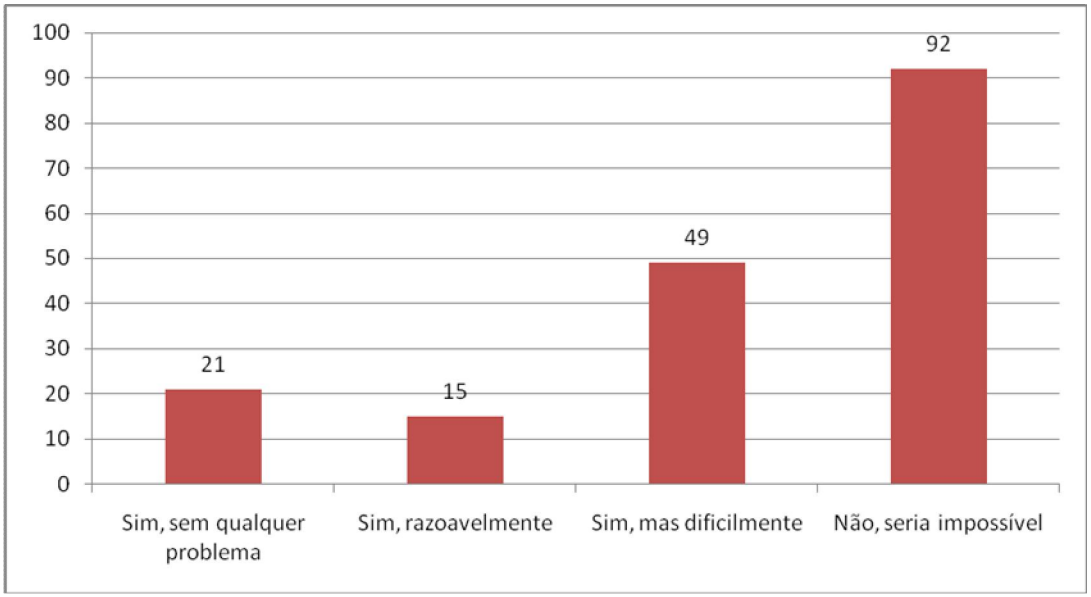
Analisando o item 41 do questionário, da secção intitulada "Ocupação de tempos livres": Achas que poderias viver num mundo sem Internet?

Tabela 121 – Achas que poderias viver num mundo sem Internet?

Achas que poderias viver num mundo sem internet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, sem qualquer problema	21	11,6	11,9	11,9
	Sim, razoavelmente	15	8,3	8,5	20,3
	Sim, mas dificilmente	49	27,1	27,7	48,0
	Não, seria impossível	92	50,8	52,0	100,0
	Total	177	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
Total		181	100,0		

Figura 18 – Achas que poderias viver num mundo sem Internet?



Neste caso, cerca de metade dos alunos (52%) revelam que seria impossível viverem num mundo em que não houvesse Internet. Por outro lado, 11,9% afirma que "sim, sem qualquer problema", 8,5% diz que "sim, razoavelmente" e 27,7% confessa que "sim, mas dificilmente".

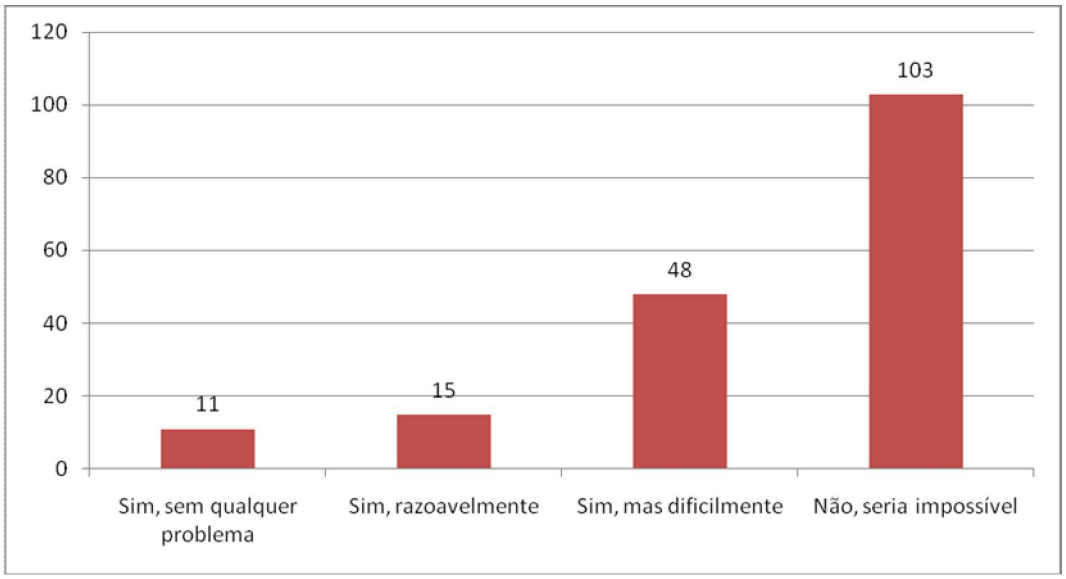
Analisando o item 42 do questionário, da secção intitulada "Ocupação de tempos livres": Achas que poderias viver num mundo sem televisão?

Tabela 122 – Achas que poderias viver num mundo sem televisão?

Achas que poderias viver num mundo sem televisão

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim, sem qualquer problema	11	6,1	6,2	6,2
	Sim, razoavelmente	15	8,3	8,5	14,7
	Sim, mas dificilmente	48	26,5	27,1	41,8
	Não, seria impossível	103	56,9	58,2	100,0
	Total	177	97,8	100,0	
Missing	System	4	2,2		
Total		181	100,0		

Figura 19 – Achas que poderias viver num mundo sem televisão?



Nesta questão, o número de alunos que afirma ser impossível viver num mundo sem televisão é ainda superior (58,2%). Apenas 6,2% dizem que "sim, sem qualquer problema", 8,5% menciona que "sim, razoavelmente", enquanto 27,1% dos alunos respondeu que "sim, mas dificilmente".

5.4 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DISTRIBUÍDOS AOS ALUNOS

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos questionários (respondidos por 181 alunos), procuraremos, de seguida, abordar as conclusões essenciais. Pretendendo sintetizar, abordando os aspectos mais relevantes, referimos o seguinte:

- Relativamente ao significado atribuído à leitura, 24,3% consideram-na uma forma de ampliar conhecimentos; apenas 2,7% a vêem como uma obrigação ou um aborrecimento;

- Não existe uma associação com significado estatístico entre o nível médio de escolaridade dos pais e o faço de o aluno considerar a leitura como um prazer, uma distracção, uma prática indispensável, um convite à imaginação, uma forma de ampliar os conhecimentos, uma necessidade, uma obrigação, um aborrecimento ou uma alternativa, se não houver mais nada para fazer. No estudo de caso, verifica-se uma percentagem mais elevada de alunos que consideram a leitura um prazer, um convite à imaginação, no grupo em que os pais têm habilitações literárias superiores. Existem percentagens decrescentes de alunos que consideram a leitura um aborrecimento ou uma alternativa, quando não houver mais nada para fazer, proporcionalmente ao aumento do nível de habilitações literárias dos seus pais;

- Os alunos mais novos consideram a leitura um prazer, uma prática indispensável, um convite à imaginação e uma forma de ampliar conhecimentos. Em geral, dentro deste grupo, muito poucos a consideram uma obrigação ou um aborrecimento;

- Existe uma pequena percentagem de alunos (8%) que vê a leitura como uma alternativa, quando não têm outras actividades ao seu dispor;

- Relacionando o nível médio de escolaridade dos pais com o facto de os alunos verem a leitura como uma alternativa, se não houver mais nada para fazer, é possível concluir que 46,5% das respostas afirmativas se referem a alunos cujos pais têm escolaridade abaixo do Ensino Secundário;

- 3,5% das respostas aponta a família como factor importante na criação de hábitos de leitura, correspondendo estas a 8,1% dos alunos. Por outro lado, o interesse por novas aprendizagens (54,8%), bem como o gosto e a curiosidade (72,6%) foram apontados como factores de enorme importância;

- Os alunos do sexto ano de escolaridade destacam-se ao considerar a leitura como uma prática indispensável, com 29,7% de respostas afirmativas;

- São decrescentes, à medida que aumenta o grau de escolaridade, os valores dos alunos que consideram a leitura um convite à imaginação (60,8% no 5º ano; 62,2% no 6º; 43,2% no 7º; 39,4% no 8º e 33,3% no 9º). O mesmo acontece com a resposta "Uma forma de ampliar conhecimentos", cujos valores das respostas afirmativas correspondem a 78,4%, 56,8%, 73%, 52,2% e 33,3%, respectivamente;

- O oposto é verificável na resposta "Um aborrecimento", em que os valores aumentam proporcionalmente ao ano de escolaridade frequentado pelos alunos (2% no 5º ano; 2,7% no 6º ano; 8,1% no 7º ano; 12,1% no 8º e 14,3% no 9º ano). O mesmo acontece na resposta "Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer", em que as respostas dadas foram as seguintes: 17,6%, 13,5%, 18,9%, 24,2% e 33,3%, nos cinco anos de escolaridade, respectivamente;

- No que toca à opinião dos alunos sobre a leitura na actualidade, comparativamente às gerações anteriores, 39,2% dos inquiridos considera que se lê mais, 47% afirma que actualmente se lê menos e 11% diz ler-se o mesmo;

- Os factores apontados como mais significativos para o facto de se ler mais actualmente são os seguintes: "Há mais suportes" (33,5%), "É maior a necessidade de estar informado" (18,6%), "A leitura é mais estimulada" (18%) e "Os livros são mais atractivos" (17,4%);

- Por outro lado, as razões que levam a que se leia menos são: "Concorrência da TV e da internet" (41%) e "as pessoas têm menos tempo" (23%);

- Segundo a opinião dos respondentes, os factores mais importantes na criação de hábitos de leitura são o gosto e a curiosidade (31%), o interesse por novas aprendizagens (23,4%) e a motivação escolar ou profissional (11,7%);

- A leitura permanece actualmente como um prazer para 46,3% dos alunos a quem os pais liam ao longo da infância. Por outro lado, a leitura manifesta-se claramente como não sendo uma fonte de prazer para 77,8%

dos alunos a quem os pais poucas vezes ou nunca liam durante a infância. Existe uma correlação inversa entre a leitura na infância por parte dos pais e familiares e o número de livros lidos, actualmente, por ano, por parte dos alunos. Existe ainda uma correlação inversa entre a leitura na infância por parte dos pais ou familiares e as horas dedicadas actualmente, por semana, pelos alunos, à leitura de livros não escolares. **Estes dados confirmam a Hipótese 1, dado que quanto mais os familiares leram para as crianças no passado, mais estes têm hoje prazer com a leitura;**

- Apenas 5,5% dos alunos afirmou pedir ou emprestar livros a amigos ou a colegas "muitas vezes". Por seu lado, 27,1% dos inquiridos diz nunca fazê-lo. Relativamente à percentagem de alunos que pedem ou emprestam livros a amigos ou colegas algumas vezes (21%) ou poucas vezes (28,7%), os resultados obtidos são equilibrados;

- A maioria dos alunos afirma que gostava de ler na infância, responsabilizando a atracção pelas histórias (52,5%) e a vontade de aprender ou a curiosidade (57,6%) por este facto. Por seu lado, as crianças que não gostavam de ler justificam-se com o facto de gostarem mais de brincar (38,5% das respostas totais) ou porque a leitura era, para eles, um aborrecimento (23,9%);

- Os suportes de leitura mais utilizados na realização de tarefas escolares são a Internet (64,4%), os jornais (11,1%) e as revistas (10,6%);

- **Uma percentagem elevada de alunos (79%) considera que a escola é responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades de leitura, confirmando o espírito da Hipótese 3;** apenas 0,6% dos alunos julgam que a escola não é nada importante neste campo;

- Simultaneamente, é muito aproximado o número de alunos que considera os conteúdos apreendidos na escola estimulantes para o desenvolvimento de capacidades de leitura (47,5%) dos que não se encontram tão certos dessa opinião, considerando que isso apenas "às vezes" sucede (48,1%). Isto poderá significar que a Escola se esforça por estimular a leitura, embora os conteúdos leccionados nem sempre sejam bem sucedidos neste campo;

- No que toca aos motivos que levam os alunos a ler, 48,3% dos alunos lê para se distrair, 46% para aumentar conhecimentos específicos, 43,2% para ampliar a cultura geral e apenas 17% para fugir à realidade;

- Neste inquérito, nenhum aluno entre os 14 e os 16 anos considerou a leitura como um prazer. Isto pode significar que, à medida que a idade avança, a leitura por prazer vai sendo abandonada em detrimento de outras actividades. Relativamente ao facto de considerarem a leitura uma forma de "ampliar a cultura geral" / "aumentar conhecimentos específicos" / estudar "para provas escolares" / "fugir à realidade" / uma distracção, todas as respostas afirmativas sofrem um grande decréscimo a partir dos 12 anos de idade;

- Os alunos acedem aos livros através da compra (72,7%). Apenas 13,6% recorrem à biblioteca pública e 16,5% pede livros emprestados a amigos. Estas respostas relacionam-se directamente com a situação económica dos inquiridos. **A alta percentagem de compra de livros, partindo do princípio que esta é feita pelos pais ou por outros familiares, demonstra interesse familiar na aquisição de livros não escolares (Hipótese 1);**

- Os factores mais significativos que regem a selecção de livros por parte dos alunos são o gosto pessoal (42,9%) e a capa, título ou índice (37,7%). Os menos significativos prendem-se com a consulta de catálogos (2,9%) e a opinião do vendedor (4,6%);

- Para além dos livros, os suportes de leitura habitualmente utilizados pelos inquiridos, no dia-a-dia, são os seguintes: e-mails (52,6%), mensagens em redes sociais (42,2%), publicidade (33,5%), mensagens escritas (32,9%) e, no pólo oposto, fóruns (4,6%), provavelmente devido à idade dos alunos;

- Os alunos preferem ler em casa (92% das respostas totais). Poucos revelam gostar de o fazer em cafés (6,3%) ou na Biblioteca (18,3%);

- De 1 a 5, 36,5% dos alunos avalia o seu interesse pela leitura com o nível 3 e 36,5% com nível 4. 26 alunos (14,6%) revelaram-se

extremamente interessados na leitura, autoclassificando-se com nível 5 (18,6% dos elementos do sexo feminino e 9,9% do masculino). Estes resultados comprovam que predomina um interesse mediano pela leitura, incluída nos interesses quotidianos dos alunos;

- O grau de interesse pela leitura diminui na proporção inversa à idade / ano de escolaridade dos alunos inquiridos;

- Os inquiridos lêem uma média de 8,32 livros por ano. Dedicam, ainda, 0,92 horas semanais à leitura de livros não escolares (em ambos foram excluídos os valores extremos, numa tentativa de obter resultados mais próximos da realidade);

- 53,1% dos alunos possui, aproximadamente entre 20 e 100 livros não escolares em casa, o que demonstra **interesse familiar pela leitura (Hipótese 1)**;

- São poucos os alunos que falam habitualmente de livros com os seus colegas (muitas vezes: 4,4%; poucas vezes: 69,6%; nunca: 25,4%);

- 27,6% afirmam comprar livros “muitas vezes”, 63,5% fazem-no “poucas vezes” e apenas 8,3% dos alunos dizem “nunca” o fazer;

- Compram ou são-lhes comprados 8,73 livros por ano, em média;

- Apenas 12,2% dos alunos tem por hábito oferecer livros; esta questão deve ser relacionada com a **Hipótese 1, na medida em que, em princípio, nestas faixas etárias, a compra de presentes oferecidos pelos alunos é geralmente feita ou aconselhada por pais ou outros familiares**;

- Os géneros literários favoritos são a Banda Desenhada (51,7%), Aventuras / Policiais (49,4%), Terror / Mistério (38,9%), Viagens (24,4%), Artes / Música (23,9%) e Infantis / Juvenis (22,8%);

- As respostas afirmativas mais discrepantes, relativamente ao género de leituras, entre rapazes e raparigas, são as seguintes: “culinária / conselhos práticos / bricolage” (77,8% no sexo feminino e 22,2% no masculino), “ensaios / biografias” (71,4% no sexo feminino e 28,6% no masculino), “ficção científica”, “infantis / juvenis” (29,7% no sexo feminino e

70,3% no masculino), “romances de autores nacionais” (77,8% no sexo feminino e 22,2% no masculino), “romances de autores estrangeiros” (75% no sexo feminino e 25% no masculino) e “contos” (71,9% no sexo feminino e 28,1% no masculino);

- Os alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos demonstram claramente preferência por livros de aventuras ou policiais (27% de respostas afirmativas nos alunos de 10 anos; 21,3% nos de 11; 20,2% nos de 12 e 16% nos de 13);

- Praticamente todos os inquiridos lêem jornais ou revistas, variando a frequência com que o fazem. Os géneros mais procurados são os seguintes: Jovens / Adolescentes (36,1%), Desporto (33,7%), TV / Telenovelas (30,2%), Música (29%), Banda Desenhada (27,8%) e Informação (26%). No pólo oposto, os géneros menos lidos são Religião (1,2%), Política (2,4%), Profissionais / Técnicos (2,4%) e Economia (3%);

- Quando têm tempo livre na escola, os resultados mais significativos apontam para o facto de grande parte dos alunos optar por conversar (68,4%) ou praticar algum desporto (52,9%). **Estas respostas devem ser relacionadas com a Hipótese 2, na medida em que 20,1% dos alunos afirma ler autonomamente nos momentos em que se encontra na escola mas não tem aulas (16,1% dos alunos afirma deslocar-se à biblioteca escolar para ler, enquanto 4% diz isolar-se para ler). Neste sentido, a escola cria condições para estimular os hábitos de leitura dos alunos, disponibilizando actividades e locais convidativos para esse efeito**;

- **75,6% dos alunos reside numa área em que existe, pelo menos, uma biblioteca pública (Hipótese 2).** Por outro lado, 24% afirma não ter acesso a uma biblioteca pública no local onde reside, devendo-se estas respostas, possivelmente, ao facto de muitos deles viverem em zonas rurais, um pouco mais afastadas da cidade, onde geralmente se encontra este tipo de infra-estruturas ou, por outro lado, a um desconhecimento da existência das mesmas;

- 40,6% diz não frequentar a biblioteca pública, possivelmente devido ao facto de poderem aceder à informação através de outros meios, nomeadamente através da biblioteca escolar;

- O número de alunos que frequenta a biblioteca escolar (87,1%) é muito superior ao número de inquiridos que habitualmente se desloca a uma biblioteca pública (58,2%), independentemente da frequência com que o fazem;

- Relativamente à biblioteca escolar, é visível que os alunos do segundo ciclo do Ensino Básico e do 7º ano de escolaridade são frequentadores mais assíduos, quando comparados com as turmas do oitavo e do nono anos;

- Foram apontados os seguintes motivos, quando questionados sobre quais as razões que os levam ou levariam a frequentar uma biblioteca: necessidade de efectuar uma pesquisa (63,3%), possibilidade de acederem à Internet (30,7%), impossibilidade de adquirirem os livros que desejam ler ou consultar periodicamente (8,4%) ou obrigatoriedade (4,2%);

- No que se refere à **influência das bibliotecas escolares (Hipótese 3) no seu percurso como leitor, 45,9% dos alunos vê-a como medianamente influente no seu discurso como leitor; 20,3% dos inquiridos considera-a uma forte influência; 18,6% encara como sendo pequena a responsabilidade da biblioteca escolar no seu percurso como leitor e 15,1% não considera a biblioteca escolar minimamente importante neste processo**;

- **Apenas 33,5% dos alunos revela ser sócio de uma biblioteca (Hipóteses 2 e 3)**;

- Razões efectivas pelas quais os alunos se deslocam a uma biblioteca: quando necessitam de consultar algum livro em particular (37,6%); durante o período de testes (21,8%); não opta por nenhuma altura em particular, visto que é um hábito (18,8%); durante as férias escolares (14,1%); **quando são promovidas actividades (9,4%) – Hipótese 2**;

- 45,7% dos alunos fá-lo acompanhado pelos amigos; 37,1% vai com os seus familiares; 31,4% opta por dirigir-se à biblioteca sozinho e 17,1% desloca-se à mesma acompanhado por colegas;

- As actividades de tempos livres mais comuns entre os inquiridos são: ver televisão (comum a todos os alunos), conversar com amigos e familiares e ouvir música. Por outro lado, a actividade menos popular é a leitura de jornais diários;

- 29,9% dos alunos revelou ser impossível viver num mundo sem livros, valor claramente contrastante com os resultados obtidos quando questionados em relação à falta que a televisão ou a internet lhes fariam;

- 52% dos alunos mencionou ser impossível viver num mundo sem internet, o que demonstra a extrema importância que este meio de comunicação adquiriu no dia-a-dia dos jovens;

- 58,2% dos alunos referiu ser impossível viver num mundo sem televisão, provando que esta continua a ocupar uma enorme parte do tempo livre das crianças e dos adolescentes.

5.5 INQUÉRITOS DISTRIBUÍDOS AOS DOCENTES

Tabela 123 – Inquérito distribuído aos docentes

	Concordo totalmente		Concordo		Não concordo nem discordo		Discordo		Discordo totalmente	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
Todos os professores têm iguais responsabilidades na formação de alunos leitores	22	71,0%	8	25,8%	1	3,2%				
À escola compete transmitir conhecimentos mais do que desenvolver capacidades	1	3,2%	4	12,9%	2	6,5%	16	51,6%	8	25,8%
Nos dias de hoje, é indispensável saber como aceder à informação	24	77,4%	7	22,6%						
Um dos objectivos da escola é formar leitores autónomos	18	58,1%	12	38,7%	1	3,2%				
Hoje a escola deve preocupar-se, sobretudo, em dotar os alunos de ferramentas de aprendizagem	13	41,9%	14	45,2%			4	12,9%		
Nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura	3	9,7%	10	32,3%	10	32,3%	8	25,8%		
Os projectos educativos e/ou os planos de actividades das escolas devem conceder à leitura atenção prioritária	6	19,4%	17	54,8%	7	22,6%	1	3,2%		
A biblioteca escolar é fundamental na consecução dos objectivos educativos	17	54,8%	14	45,2%						
O recurso à biblioteca escolar justifica-se mais nas disciplinas de letras					2	6,5%	19	61,3%	10	32,3%
A biblioteca pública e a biblioteca escolar têm um papel predominante na formação de leitores	19	61,3%	10	32,3%	1	3,2%	1	3,2%		
O recurso à biblioteca escolar ou pública é fundamental para a actividade docente	12	38,7%	12	38,7%	6	19,4%			1	3,2%
Na minha prática lectiva, concebo actividades em que os alunos têm de recorrer à biblioteca escolar	6	19,4%	20	64,5%	3	9,7%	2	6,5%		
Os meus alunos gostam de realizar trabalhos que impliquem o recurso à biblioteca	1	3,2%	11	35,5%	14	45,2%	4	12,9%	1	3,2%
Costumo participar na eleboração de actividades de dinamização da biblioteca escolar	3	10,0%	11	36,7%	9	30,0%	3	10,0%	4	13,3%
Encontro sempre na biblioteca escolar os materiais de que necessito	2	6,5%	5	16,1%	15	48,4%	6	19,4%	3	9,7%
Costumo recomendar aos meus alunos a leitura de outros textos ou de livros não escolares	12	38,7%	15	48,4%	2	6,5%	2	6,5%		
Leio tanto como gostaria	2	6,7%	4	13,3%	6	20,0%	18	60,0%		
A criação de hábitos de leitura deve iniciar-se o mais cedo possível	31	100%								
A família e/ou o meio sócio-cultural são os principais responsáveis pela criação ou não de hábitos de leitura	10	32,3%	14	45,2%	3	9,7%	4	12,9%		
Os professores devem assumir-se como importantes agentes na difusão de hábitos de leitura	14	46,7%	16	53,3%						
O 1º CEB é fundamental para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura	21	70,0%	9	30,0%						
Se um jovem atingir a adolescência sem experimentar o gosto pela leitura, dificilmente se tornará um leitor	6	19,4%	11	35,5%	8	25,8%	6	19,4%		
O currículo da minha disciplina encontra-se estruturado de forma a favorecer a criação ou o desenvolvimento de hábitos de leitura	5	16,7%	10	33,3%	11	36,7%	2	6,7%	2	6,7%
A televisão é prejudicial na aquisição de hábitos de leitura	2	6,5%	5	16,1%	16	51,6%	6	19,4%	2	6,5%

Não sendo a opinião dos professores o objecto central do nosso estudo, optámos por recolhê-la, no sentido de compreender qual a importância atribuída pelo corpo docente e pela escola à aquisição de hábitos de leitura.

Assim, são de realçar as seguintes respostas ao questionário distribuído:

- 71% dos professores (22) concorda totalmente com a seguinte afirmação: “Todos os professores têm diferentes respostas na formação de alunos leitores.”;
- 58,1% dos docentes (18) concorda totalmente e 38,7% (12) concorda com o facto de “Um dos objectivos da escola é formar leitores autónomos.”;
- “Nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura”: 9,7% (3) concorda totalmente, 32,3% (10) concorda e 32,3% (10) não concorda nem discorda;
- Mais de metade dos professores (54,8%) concorda com o seguinte: “Os Planos Educativos e / ou Planos de Actividades das escolas devem conceder à leitura atenção prioritária.”;
- Todos os professores consideram que “A biblioteca escolar é fundamental na consecução dos objectivos educativos (54,8% concorda totalmente, enquanto 45,2% concorda);
- “O recurso à biblioteca escolar justifica-se mais nas disciplinas de letras” é um argumento com o qual 61,3% dos professores (19) discorda;
- É bastante elevado o número de docentes (19 – 61,3%) que concorda totalmente com esta afirmação: “A biblioteca pública e a biblioteca escolar têm um papel predominante na formação de leitores.”
- Quando questionados se “O recurso à biblioteca escolar e à biblioteca pública é fundamental para a actividade docente”, as opiniões variaram: 12 concordam totalmente (38,7%), 12 concordam (38,7%) e 6 não concordam nem discordam (19,4%);
- 20 (64,5%) professores admitiram conceber actividades, na sua prática lectiva, que conduzem os alunos à biblioteca escolar;

- 35,5% (11) concorda e 42,2% (14) não concorda nem discorda com a seguinte afirmação: “Os meus alunos gostam de realizar trabalhos que impliquem o recurso à biblioteca”;

- “Costumo participar em actividades de dinamização da biblioteca escolar”: 11 professores concordam (36,7%) e 9 não concordam nem discordam (30%);

- 12 professores concordam totalmente (38,7%) e 15 concordam (48,4%) com “Costumo recomendar aos meus alunos a leitura de outros textos ou de livros não-escolares”;

- “A criação de hábitos de leitura deve iniciar-se o mais cedo possível” é algo com que todos os docentes inquiridos concordam (31 – 100%);

- Existe uma ideia generalizada de que “A família e / ou o meio sócio-cultural são os principais responsáveis pela criação / não-criação de hábitos de leitura”: 32,3% (10) concordam totalmente enquanto 45,2% (14) concorda;

- Todos os inquiridos consideram que “Os professores devem assumir-se como importantes agentes na difusão de hábitos de leitura”: 14 concordam totalmente (46,7%) e 16 concordam (53,3%);

- Na questão “Se um jovem atingir a adolescência sem experimentar o gosto pela leitura, dificilmente se tornará um leitor”, as respostas obtidas foram bastante variadas: 19,4% (6) concorda totalmente, 35,5% (11) concorda, 25,8% (8) não concorda nem discorda e 19,4% (6) discorda;

- Finalmente, registaram-se ainda respostas muito diferenciadas no que toca à seguinte afirmação “O currículo da minha disciplina encontra-se estruturado de forma a favorecer a criação ou o desenvolvimento de hábitos de leitura”: 5 concordam totalmente (16,7%), 10 concordam (33,3%), 11 não concordam nem discordam (36,7%), 2 discordam (6,7%) e outros 2 discordam totalmente (6,7%).

5.6 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DISTRIBUÍDOS AOS DOCENTES

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos questionários (respondidos por 31 docentes), procuraremos, de seguida, abordar as conclusões essenciais. Pretendendo sintetizar, abordando os aspectos mais relevantes, referimos o seguinte:

- Para além de todas as conclusões apresentadas, revelaram preocupação face à importância da aquisição de hábitos de leitura por parte dos alunos, responsabilizando a escola e a família, que deverão começar a trabalhar neste sentido o mais cedo possível, tratando-se de um investimento contínuo e eterno.

CONCLUSÃO

Partimos para este estudo motivados pela convicção de que a leitura é o ponto de partida para a aquisição de múltiplas competências. Incentivar o gosto pela leitura é uma atitude que surge inerente ao desempenho da minha profissão enquanto professora de Língua Portuguesa, alicerçado pelo interesse pessoal que desde tenra idade me despertou a curiosidade de absorver cada palavra, cada fase e cada capítulo, na busca desenfreada de conhecer o desfecho de cada uma das aventuras que fluíam dos livros que me iam sendo facultados.

Com o tempo, fui interiorizando a verdadeira dimensão que engloba o acto de ler e fui-me interessando por um conjunto de fenómenos a ele subjacentes. E eis a chegada ao fim deste percurso, que deve ser entendido como um ínfimo contributo neste universo repleto de encantos, sobretudo para aqueles que, afortunadamente, um dia descobriram o prazer da leitura.

A revisão bibliográfica para o presente trabalho permitiu-nos chegar às conclusões que passamos a referir.

De acordo com o actual conceito de leitura, ler é compreender. A leitura supõe a capacidade de utilizar as técnicas de decifração gráfica, com o objectivo de obter um significado e captar uma mensagem.

Os mais recentes modelos de leitura são centrados na compreensão e procuram explicar os processos através dos quais se entende aquilo que se lê.

A leitura é um processo interactivo, em que participam o texto, o leitor (com as suas necessidades e objectivos, as suas motivações e conhecimentos anteriores) e o contexto, ou seja, a situação do acto de ler. Nesta perspectiva, a compreensão resulta de uma interacção dinâmica entre três variáveis: o texto, o leitor e o contexto.

O leitor constitui, obviamente, a variável mais complexa do processo. O seu desenvolvimento linguístico e o seu quadro de conceitos são factores primordiais no domínio da linguagem escrita. Porém, no processo de compreensão da leitura interferem, igualmente, a atitude do leitor relativamente a esta actividade, bem como os seus interesses particulares.

As dificuldades de compreensão da leitura devem-se, fundamentalmente, aos seguintes condicionalismos: falta de conceitos

adequados para relacionar com um novo conteúdo (ou dificuldade em os activar); desconhecimento dos diversos níveis de estruturação dos textos e consequente falta de preparação para os tratar; falha de atenção, que impede o leitor de se concentrar no que é essencial e relevante; ausência de uma interacção do leitor com o texto; e capacidades metacognitivas pouco desenvolvidas (isto é, dificuldades na gestão da sua aprendizagem).

No estudo, a leitura é uma actividade omnipresente e, por isso, a sua eficácia depende, em grande medida, das competências do leitor. Ser um leitor eficiente é uma condição importante para implementar estratégias de estudo eficazes e, por conseguinte, para garantir o sucesso na aprendizagem.

A leitura é um instrumento fundamental na formação global da pessoa e, por consequência, a falta de aptidões para ler constitui um elemento deveras incapacitante.

Por tudo isto, é importante desenvolver as competências de leitura. A motivação constitui, de algum modo, uma garantia para a aquisição dessas competências. É, pois, primordial incentivar as crianças, desde uma fase muito precoce, para o contacto com a linguagem escrita. Cabe à família, à sociedade e à escola criar as condições para que os mais novos aprendam a utilizar bem uma ferramenta tão necessária quanto a leitura.

Neste sentido, o presente estudo insere-se numa tentativa de interpretar a forma como a família, a sociedade e a escola contribuem para a aquisição de hábitos de leitura por parte das nossas crianças e adolescentes, investindo as três na consecução de objectivos comuns.

Ao optarmos por uma metodologia investigativa do tipo “estudo de caso”, tivemos em atenção os pressupostos de Bell (1993; p. 63), ao considerar que esta opção permitirá obter “uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micropolíticas e padrões de influência num contexto particular.”

O objecto de estudo é constituído pelos alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e pelos elementos do corpo docente da Eco-Escola. Entendemos que a amostra escolhida foi bastante significativa, visto que obtivemos retorno de todos os inquéritos distribuídos pelos professores e de 181 de entre 183, no que toca aos alunos. Direccionámos os questionários

para cinco áreas de intervenção: opinião sobre a leitura, hábitos de leitura, frequência de bibliotecas, ocupação de tempos livres e visão do corpo docente face à problemática da leitura.

Foram ainda recolhidas informações com base na análise documental do Projecto Educativo (P. E.), para além de outros instrumentos que permitem operacionalizar as orientações nele definidas, nomeadamente o Regulamento Interno (R. I.), o Plano Anual de Actividades (P. A. A.) e os Projectos Curriculares.

De um modo geral, os alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico (C. E. B.) da Eco-Escola gostam de ler e fazem-no com uma regularidade considerável. Estes jovens preferem literatura de aventura ou policiais, banda desenhada ou livros de terror e mistério. As suas práticas de leitura não se restringem a um único género literário ou a um tipo de publicação. Os alunos inquiridos lêem, quotidianamente, livros, jornais e revistas da mais diversa índole.

Independentemente das suas origens sócio-económicas e sociais, a grande maioria foi incentivada pela família para a leitura e usufrui de condições propícias ao cultivo do hábito de ler. Possuem quantidades apreciáveis de livros, compram-nos e oferecem-nos com frequência e vivem em meios familiares em que a leitura é uma prática corrente.

Em relação à escola, há uma dicotomia de posições. Isto, porque enquanto uns a tomam como um veículo estimulante e uma “porta aberta” para o prazer de ler, outros assumem uma postura indiferente, através da não frequência da biblioteca escolar, optando por outro tipo de actividades de tempos livres, não reconhecendo o seu potencial na criação de condições propícias a uma apetência pela leitura.

No que toca à sociedade, foi verificável que muitos alunos não têm por hábito frequentar bibliotecas públicas, reconhecendo, no entanto, a sua importância e utilidade em situações específicas. Apenas para uma pequena minoria dos inquiridos, deslocar-se a uma biblioteca é uma rotina.

O esforço feito pelas três entidades acima mencionadas vem responder afirmativamente à nossa pergunta de partida visto que, apesar de ser notório o gosto por outro tipo de actividades (como ver televisão, ouvir

música, ou jogar jogos de vídeo), a leitura continua a ser reconhecida como uma actividade essencial por um número mediano de indivíduos inquiridos.

Relativamente aos objectivos definidos para este estudo, apurámos que a leitura é maioritariamente, para os alunos inquiridos, uma forma de ampliar conhecimentos e um convite à imaginação, comprovando a sua importância quer enquanto base de formação, quer como instrumento ao serviço da aprendizagem, devido ao desenvolvimento de competências criativas que esta permite.

No que toca ao esforço levado a cabo pelos docentes, no sentido de estimular hábitos salutares de leitura nos seus alunos, verificámos que a grande maioria dos respondentes ao inquérito concorda com o facto de todos os professores deverem assumir-se como importantes agentes na difusão de hábitos de leitura.

Os incentivos recebidos desde a infância, quer por parte da família, quer pela escola, mostraram ser um factor importante no estabelecimento de hábitos de leitura ao longo da vida, dado que concluímos que a leitura permanece actualmente um prazer para 46,3% dos alunos para quem os pais liam ao longo da infância, independentemente da frequência com que o faziam.

Finalmente, no que é relativo ao quarto objectivo estabelecido, denota-se que a grande maioria dos alunos afirmou ter disponível uma biblioteca pública na localidade onde reside, embora não a frequente com grande regularidade ou espontaneidade, fazendo-o geralmente por necessidade de pesquisa acerca de algum assunto.

No sentido de averiguar se os pressupostos por nós definidos têm fundamento, passamos à análise das hipóteses colocadas no início do nosso estudo. Os resultados obtidos a partir da aplicação do inquérito aos alunos confirmam que o nível de escolaridade dos pais / encarregados de educação e a influência exercida pela família, desde a mais tenra idade até à adolescência, determinam a opinião e a motivação da criança para a leitura como fonte de prazer, de distracção e de conhecimento e conduzem à criação de hábitos de leitura.

Em relação à segunda hipótese por nós definida, concluiu-se que as crianças e os jovens inquiridos não se sentem particularmente estimulados

para a leitura pela sociedade, dado que se deslocam à biblioteca pública com pouca frequência, o que resulta num relativo desconhecimento face às actividades por ela dinamizadas.

Finalmente, foi possível confirmar, através das respostas dadas, que, no actual contexto educativo, os alunos e os professores consideram que a escola desempenha um papel activo na promoção de uma educação para a leitura, sendo essencial, neste sentido, o contributo da biblioteca escolar.

O não entendimento do que lêem reflecte-se, de certa maneira, no seu aproveitamento escolar. Todavia, as características da investigação que concretizámos impedem-nos de analisar, com o necessário rigor, as possíveis implicações que as dificuldades no domínio da leitura terão no desempenho das tarefas escolares.

Estamos conscientes do muito que ficou por dizer. Por limitações de tempo, não nos foi possível enveredar por outros caminhos, tornando este estudo mais rico e abrangente. Julgamos, ainda, que existe uma outra insuficiência neste estudo, que reside numa certa dependência em relação ao questionário. Admitimos que um instrumento deste tipo possa constituir um precioso auxiliar no processo de investigação. Todavia, a sua capacidade descritiva não alcança um nível desejável e esclarecedor acerca da temática estudada. Em todo o caso, atendendo aos condicionalismos temporais já referidos, julgamos ter dado um pequeno contributo na análise e compreensão destas dinâmicas.

Foi um trabalho aliciante que poderá encontrar o seu significado no pensamento de Coutinho (2005; p. 78), ao pronunciar-se nestes termos: “Investigar implica interpretar acções de quem é intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em acção.”

Por outro lado, a receptividade por parte do Órgão de Gestão e a disponibilidade dos professores e alunos contactados, constituíram um grande estímulo para levarmos por diante este trabalho de investigação.

Da nossa parte, foi um percurso de descoberta e cada obstáculo encontrado foi encarado como um desafio às nossas próprias capacidades.

Aqui fica o nosso contributo que serviu, certamente, para aprofundar mais um momento de reflexão acerca de um tema tão valioso como é a

leitura. Uma certeza porém: só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes. Ensinar a ler e motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredita. Nenhuma estratégia terá o resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como o amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.

Reconhecendo que este estudo não permite tirar conclusões ou dar respostas definitivas, consideramos, no entanto, que poderá dar algum contributo a esta reflexão central em torno da aquisição de hábitos de leitura por parte das nossas crianças e adolescentes.

Uma última nota referente à dimensão desta Dissertação. Estamos conscientes de que excedemos a dimensão que por norma é recomendada na elaboração de Dissertações desta natureza. No entanto, não nos foi possível cumprir rigorosamente com essas orientações, na medida em que o tema por nós escolhido nos obrigou a enveredar por diversos “caminhos” que não quisemos, de forma alguma, descurar, por considerarmos serem convergentes com as multifacetadas abordagens que o título sugere.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, M. (1995). *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do texto narrativo*, 1ª Ed. Lisboa: Texto Editores.

Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Editorial Teorema.

Alçada, I et. Al. (2006). *Relatório Síntese do Plano Nacional de Leitura*. Ministério da Educação, *http://www.rbe.min-edu.pt/pnl*, acedido em 11 de Agosto de 2008.

Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

André, A. (1996). *Iniciação à Leitura*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lousã: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Azevedo, F. (coord) (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lousã: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Barbier, J. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.

Barbosa, J. (1992). *Alfabetização e Leitura*. 2ª ed. S. Paulo: Cortez.

Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação – Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (coord.); Rosa, A.; Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação / Conselho Nacional de Educação.

Benton, M. & Geoff, F. (1988). *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. New York: Oxford University Press.

Bisquera, R. (1989). *Métodos de Investigação Educativa: Guia Prático*. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Calixto, J. (1996). *A biblioteca escolar e a Sociedade de Informação*. Lisboa: Caminho da Educação.

Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Castro, R. V. & Sousa, M. de L. (1998). *Entre linhas paralelas – Estudos sobre o Português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.

Centelles, J. (2007). *La biblioteca, el corazón de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Cervo, A. & Bervian, P. (1993). *Metodologia Científica*. São Paulo: McGraw-Hill.

Chall, J; Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). *Why poor children fall behind?* Cambridge, Harvard University Press.

Charmeux, E. (1985). *Savoir Lire au Collège*. Paris: CEDIC.

Cimaz, J. (1978). *A qualidade de não leitor não é inata, é adquirida*, in *O Poder de Ler*, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Porto Editora: Livraria Civilização, 84-93..

Coelho, J. (1980). *Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

Cohen, I. & Mauffrey, A. (1989). *Vers une nouvelle Pedagogie de La Lecture*. Paris: Armand Colin / Bourrelier.

Costa, A. & Ávila, P. (1998). *Problemas de / da literacia: uma investigação na sociedade portuguesa contemporânea*. Ler História, 35, 127-150.

Costa, A.; Pegado, E. & Ávila, P. (2008). *Barómetro de opinião pública: Atitudes dos portugueses perante a Leitura e o Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa).

Couchaere, M. (1992). *Leitura activa*. Porto: Porto Editora.

Cramer, E. (org.) (2001). *Incentivando o amor pela leitura*. S. Paulo: Artmed Editora.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985 – 2000)*. Braga: I. E. P. – Universidade do Minho.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dionísio, M. de L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores – leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Ferreira, P.; Mendes, R. & Pereira, I. (2001). *Jovens, leitura e novas tecnologias de informação: a Biblioteca Afonso Lopes Vieira*. Leiria: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Actividades Culturais.

Ferreiro, E. (1990). *Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucambert, J. (1994). *A leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucambert, J. (1998). *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Lda.

Fountaine, A. (1990). *Motivation pour la Reussite Scolaire*. Porto: INIC.

Freire, P. (1981). *A importância do acto de ler em três artigos que se completam*. S. Paulo: Cortez Editora / Editora Autores Associados.

Freitas, E. & Santos, M. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito Sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Freitas, E., Casanova, J & Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura – Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.

Gama, S. (1993). *Diário de Sebastião da Gama*. Lisboa: Edições Ática.

Gervais, B. (1991). *Récits et Actions – Pour une Théorie de la Lecture*. Québec: Les Éditions du Préambule.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Edições Celta.

Giassom, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. S. Paulo: Editor Atlas, S. A.

Gomes, J. (1996). *Da Nascente à Voz – contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

Goodman, K. (1985). "Unity in reading." In Singer, H.; Ruddell, R. (1985). *Theoretical models and the processes of reading*. Newark: International Reading Association.

Gough, P.B. (1985). "One Second of Reading," In Kavanagh, J.; Mattingly, I. (Eds.). *Language by Ear and by Eye*. Cambridge: MIT Press.

Guthrie, J. & Greaney, V. (1991). *Literacy acts*. In Barr, Kamil, Mosenthal & Pearson (Eds.), Handbook of Reading Research II. New York: Longman.

Hamel, J; Dufours, S. & Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. London: Sage Publications.

Hess, R. & Shipman, C. (1966). *Early experience and the socialization of cognitive models in children*. Child development, 36, 869-886.

Jolibert, J. & Gloton, R. (1978). O *poder de ler – Groupe Français d'Éducation Nouvelle*. Porto: Livraria Civilização-Editora.

Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Porto: Edições ASA.

Klaus, R. & Gray, S. (1968). *The early training Project for disadvantaged children: A report after five years*. Society for Research in Child Development Monographs, Serial, 120, 33-34.

Kleiman, A. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas SP Brasil: Pontes Editores.

Landsheere, V. (1994). *Educação e Formação. Colecção Perspectivas Actuais / Educação*. Porto: Edições ASA.

Léssard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Léssard-Hébert, M. ; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, J. & Antunes, L. (2001). *Novos hábitos de leitura: análise comparativa de estudos de caso*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Actividades culturais.

Lüdke, M. & André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: E. P. U.

Magalhães, A. & Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do séc. XXI*. Lisboa: Caminho.

Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.

Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Évora: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Actividades culturais.

Meek, M. (1986). *Learning to read*. Londres: The Bodley Head.

Ministério da Educação (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento

Ministério da Educação (1996). *Leitura e animação da leitura*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional (C. N.) do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2002). *Português, Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Moderno, A. (1991). *A Didáctica Face à Evolução dos Media,* in Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino, Universidade de Aveiro, 637-642.

Morais, J. (1996). *A arte de ler – Psicologia Cognitiva de Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Moreira, M. (2005). *A Investigação-acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês – Processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: I. E. P. – Universidade do Minho.

Moura, A. (2001). *Práticas de leitura, jovens e novas tecnologias: a Biblioteca Municipal de Oeiras*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Actividades culturais.

Moura, H. (org.) (2005). *Diálogos com a literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.

Neuman, S., Caparelli, B. & Kee, C. (1996). *Literacy learning, a family matter*. The Reading Teacher, 52 (3), 244-252.

Nunes, H. B. (1998). *Da Biblioteca ao Leitor – Estudos sobre a leitura pública em Portugal*. Braga: Imobiliária Teixeira e Filhos, Lda.

Pennac, D. (1993). *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.

Pérez-Rioja, J. (1988). *La Necesidad y el placer de Leer*. Madrid: Editorial Popular.

Pessoa, A. (1994). *A biblioteca escolar*. Porto: Campo das Letras – Campo da Educação.

Pinto, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler – actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições ASA.

Potts, J. (1979). *Leitores e leituras nos Ensinos Primário e Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.

Prose, F. (2007). *Ler como um escritor*. Cruz Quebrada: Casa das Letras.

Proust, M. (1997). *O prazer da leitura*. Santa Maria da Feira: Editorial Teorema.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, J. (1991). *Dificuldades de Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita*. Porto: Edições ASA.

Rigolet, S. (1997). *Leitura do mundo – Leitura de livros: da estimulação precoce da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, A. (2000). “A biblioteca escolar e os Programas de Português”. In Fátima Sequeira. *Formar leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rosales, C. (1987). *Didactica de la Comunicación Verbal*. Madrid: Narcea.

Rumelhart, D. (1985). *Toward an interactive model of reading*. San Diego: University of California.

Salgado, L. (1997). *Programa de Educação para todos, Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Cadernos PEPT 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.

Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

Santos, M. (coord.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.

Sequeira, M. (1989). “Psicolinguística e Leitura”, In Maria de Fátima Sequeira e Inês Sim-Sim. *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, M. (2000). *Formar leitores – o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional.

Sequeira, M. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura – volume I*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Silva, L. (2000). *Biblioteca escolar – um contributo para a sua justificação, organização e dinamização*. Braga: Livraria Minho.

Sim-Sim, I & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério da Educação.

Soares, M. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Sobrino, J. (org.) (2000). *A criança e o livro – A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Tavares, C. (2006). *Didáctica do Português – Língua Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Trindade, M. N. (2000). *Ler para compreender – Compreender para ler*. In Viana, F.; Martins, M. & Coquet, E. (coord.). *Actas do 2º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.

UNESCO (1994). Manifesto da UNESCO sobre Bibliotecas Públicas.

Valadares, L. (2007). *Leitura – Práticas Sedutoras*. Gaia: Gailivro.

Veiga, I. (coord.); Barroso, C.; Calixto, J.; Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vialla, A. & Schmitt, M. (1979). *Faire Lire*. Paris: Didier.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Viana, F.; Martins, M. & Coquet, E. (coord.) (2002). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente*. Braga: Bezerra Editora.

Viana, F.; Martins, M. & Coquet, E. (coord.) (2005). *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente*. Coimbra: Almedina.

Videira, M. (1993). *Leitura, leitores e computadores*. Lisboa: GEP Educação (Gabinete de Estudos e Planeamento).

Yunes, E. et. Al. (1984). *A leitura e a Formação do Leitor, questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares.

ANEXO 1 – INQUÉRITOS DISTRIBUÍDOS A ALUNOS E A PROFESSORES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS ALUNOS

Instruções:

Este questionário é anónimo, visa conhecer os teus hábitos e a tua opinião sobre a leitura e destina-se a todos os alunos da Eco-Escola. Para tal, deverás preencher algumas informações acerca dos teus dados pessoais (para efeitos estatísticos) e colocar uma cruz nas respostas que pretendes dar. Deverás responder a todas as perguntas deste questionário.

O presente inquérito insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, a ser apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, do Porto.

As respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, a integrar no estudo que estamos a realizar, pelo que a tua colaboração, que antecipadamente agradecemos, irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Dados pessoais:

Sexo – Feminino ☐ **Masculino** ☐

Idade – ☐

Ano de escolaridade – ☐

Nível de instrução dos pais	**Mãe**	**Pai**
Não sabe ler nem escrever		
Não concluiu o 1º CEB		
1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano)		
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)		
3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)		
Ensino Secundário (10º, 11º ou 12º anos)		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		
Pós Doutoramento		

Opinião acerca da leitura:

1. Que significado atribuis à leitura? (resposta múltipla até 3 opções):

Um prazer ☐ Uma distracção ☐ Uma prática indispensável ☐
Um convite à imaginação ☐ Uma forma de ampliar conhecimentos ☐
Uma necessidade ☐ Uma obrigação ☐ Um aborrecimento ☐
Uma alternativa, se não houver mais nada para fazer ☐

2. Na tua opinião, em relação às gerações anteriores, as pessoas hoje:

Lêem mais (avança para a pergunta 3) ☐
Lêem menos (avança para a pergunta 4) ☐
Lêem o mesmo (avança para a pergunta 5) ☐

3. Porque achas que lêem mais? (resposta múltipla até 3 opções):

A leitura é mais estimulada ☐ As pessoas têm mais tempo disponível ☐
Há mais suportes (livros, jornais, Internet, etc.) ☐
Os livros são mais atractivos ☐
É maior a necessidade de estar informado ☐
Os livros são mais baratos ☐

4. Porque achas que lêem menos? (resposta múltipla até 3 opções):

A leitura é menos estimulada ☐
As pessoas têm menos tempo disponível ☐
Concorrência da TV e da Internet ☐
Multiplicidade de passatempos existente ☐
Os livros são mais caros ☐

5. Quais são, na tua opinião, os factores mais importantes na criação de hábitos de leitura? (resposta múltipla até 3 opções):

Gosto / Curiosidade ☐ Interesse por novas aprendizagens ☐
Hábitos familiares ☐
Motivação escolar ou profissional ☐ Necessidade ☐
Obrigatoriedade ☐ Divulgação / Publicidade ☐
Possibilidades económicas ☐
Facilidade de acesso aos livros ☐ Disponibilidade ☐

<u>Hábitos de leitura</u>:

6. Antes de aprenderes a ler, os teus pais ou familiares liam para ti:

Muitas vezes ☐ Algumas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

7. Lembras-te se na infância gostavas de ler?

Sim, gostava ☐ Por vezes ☐
Não, não gostava (avança para a pergunta 10) ☐

8. Costumavas ou costumas emprestar ou pedir livros emprestados a amigos ou colegas?

Sim, muitas vezes ☐ Sim, algumas vezes ☐
Sim, poucas vezes ☐ Não, nunca ☐

9. Razão, ou razões, por que gostavas de ler (resposta múltipla até 3 opções):

Atracção pelas histórias ☐ Estímulo à imaginação ☐
Divertimento ☐ Passatempo ☐ Vontade de aprender / Curiosidade ☐
Incentivos familiares à leitura ☐

10. Razão, ou razões, por que não gostavas de ler (responde apenas se tiveres dito anteriormente que não) (resposta múltipla até 3 opções):

Gostava mais de brincar ☐ Carácter obrigatório ☐ Aborrecimento ☐
Duração do processo ☐ Dificuldades de compreensão do que lia ☐
Falta de incentivos familiares ☐

11. A que suportes de leitura recorres habitualmente na realização de tarefas escolares? (resposta múltipla):

Livros ☐ Fotocópias ☐ Manuais Escolares ☐ Jornais ☐
Revistas ☐ Computador ☐ Internet ☐ Outros: _____

12. Até que ponto consideras a escola responsável pelo desenvolvimento das tuas capacidades de leitura?

Muito ☐ Pouco ☐ Nada ☐

13. Sentes que os conteúdos que aprendes na escola te estimulam para a leitura?

Sim ☐ Às vezes ☐ Não ☐

14. Porque lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Para ampliar a cultura geral ☐
Para aumentar conhecimentos específicos ☐
Para provas escolares ☐ Para "fugir à realidade"☐
Por prazer ☐ Para me distrair ☐

15. Como tens acesso aos livros que lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Compra ☐ Na escola ☐ Na biblioteca escolar ☐ Na biblioteca ☐
Pública ☐ Em casa ☐ Através de amigos ☐

16. Excluindo as tuas necessidades escolares, quais os factores a que atribuis mais importância na selecção dos livros que lês? (resposta múltipla até 3 opções):

Indicação de amigos ☐ Indicação de familiares ☐
Indicação de colegas ☐ Críticas lidas ☐
Programas literários na televisão ☐ Consulta de catálogos ☐
Publicidade ☐ Gosto pessoal ☐ Indicação do vendedor ☐
Prémios atribuídos à obra ou ao autor ☐
Agrado pela capa, título ou índice ☐
Nome do autor ☐ Colecção ☐

17. Excluindo os suportes mencionados anteriormente, lês habitualmente no teu dia-a-dia (resposta múltipla):

Cartas ☐ Recados ☐ Desdobráveis ☐ Boletins informativos ☐
Cartazes ☐ Contas / Recibos ☐ Preços de produtos ☐
Cabeçalho de jornais ☐ Publicidade ☐ Blogs ☐
Instruções (incluindo as dos jogos electrónicos) ☐
Mensagens escritas ☐ Mensagens em redes sociais ☐
E-mails ☐ Fóruns ☐ Todos estes suportes ☐
Nenhum destes suportes ☐

18. Onde é que preferes / costumas ler? (resposta múltipla até 3 opções):

Ao ar livre ☐ Em casa ☐ Na biblioteca ☐ No café ☐
Noutros locais ☐

19. Como avaliarias o teu interesse pela leitura numa escala de 1 (pouco interesse) a 5 (muito interesse):

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. Aproximadamente, quantos livros lês por ano?

Número de livros: ____

21. Quantas horas costumas dedicar, por semana, à leitura de livros não escolares?

Nenhum ☐ Menos de uma hora ☐ 1 ou 2 horas ☐ 3 ou 4 horas ☐
5 a 10 horas ☐ Mais de 10 horas ☐

22. Quantos livros não escolares existem, aproximadamente, em tua casa?

Menos de 20 ☐ Entre 20 e 100 ☐ Mais de 100 ☐

23. Costumas falar com os teus amigos sobre livros?

Muitas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

24. Costumas comprar livros?

Muitas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

25. Aproximadamente, quantos livros compras (ou compram para ti) por ano?

Número de livros: ____

26. Costumas oferecer livros?

Sim, com frequência ☐ Sim, algumas vezes ☐
Raramente ☐ Não, nunca ☐

27. De que género de livros gostas mais? (resposta múltipla):

Artes / música ☐ Aventuras / policiais ☐ Banda Desenhada ☐
Culinária / conselhos práticos / bricolage ☐
Dicionários / enciclopédias ☐ Ensaios / biografias ☐
Escolares / técnicos / científicos ☐ Ficção científica ☐
Filosofia / história / política ☐ Imagem / fotografia ☐
Infantis / juvenis ☐ Religião ☐ Romances de autores nacionais ☐
Terror / mistério ☐ Romances de autores estrangeiros ☐
Viagens / exploração ☐ Contos ☐ Ciências ocultas ☐ Poesia ☐
Manuais Escolares ☐ Teatro ☐

28. Costumas ler jornais / revistas?

Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Ocasionalmente ☐
Raramente ☐ Nunca ☐

29. Que tipo de jornais / revistas costumas ler? (resposta múltipla):

Informação ☐ Artes e letras ☐ Desporto ☐ Economia ☐ Música ☐
Religião ☐ Política ☐ Regionais / Locais ☐ Automobilismo ☐
Banda Desenhada ☐ Ciência ☐ Culinária ☐ Cultura ☐
Femininas / Masculinas ☐ Fotografia / Imagem ☐ Informática ☐
Jovens / Adolescentes ☐ Moda ☐ Viagens ☐ Natureza ☐ Lazer ☐
Televisão / Telenovelas ☐ Vida social ☐ Cinema ☐ Decoração ☐
Profissionais / técnicas ☐ Aparelhos tecnológicos ☐

30. Quando tens tempo livre na escola, o que costumas fazer? (resposta múltipla até 3 opções):

Ficas a conversar ☐ Sais da escola ☐ Vais à biblioteca ler ☐
Estudas ☐ Praticas algum desporto ☐
Jogas jogos de mesa ☐ Isolas-te para ler ☐
Outros: _____

<u>Frequência de bibliotecas</u>:

31. Existe alguma biblioteca pública na tua localidade?

Sim ☐ Não ☐

32. Com que frequência te deslocas à biblioteca pública?

Várias vezes por semana ☐ Uma vez por semana ☐
Uma vez por mês ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

33. Com que frequência te deslocas à biblioteca escolar?

Várias vezes por semana ☐ Uma vez por semana ☐
Uma vez por mês ☐ Raramente ☐ Nunca ☐

34. Quais os motivos que te levam ou levariam a frequentar uma biblioteca? (resposta múltipla)

Necessidades de pesquisa ☐ Há bastante por onde escolher ☐
Impossibilidade de comprar os livros que pretendes ☐
Obrigatoriedade ☐ Prazer / Espaço convidativo à leitura e ao convívio ☐
Ocupação de tempos livres ☐ Usar os computadores ☐
Ouvir música ☐ Aceder à Internet ☐ Ver filmes ☐
Levar livros emprestados para casa ☐

35. Que influência têm as bibliotecas no seu percurso como leitor?

Forte ☐ Média ☐ Fraca ☐ Nenhuma ☐

36. És sócio de alguma biblioteca?

Sim ☐ Não ☐

37. Quando vais à biblioteca? (resposta múltipla até 3 opções):

Habitualmente não vou à biblioteca ☐ Quando promove actividades ☐
Durante as férias escolares ☐ Durante o período de testes ☐
Durante todo o ano ☐
Quando preciso de consultar algum livro específico ☐

38. Com quem costumas ir à biblioteca? (resposta múltipla até 3 opções):

Sozinho ☐ Com amigos ☐ Com familiares ☐
Com colegas ☐ Nunca vou ☐

Ocupação de tempos livres:

39. Das actividades que se seguem, diz com que frequência fazes cada uma delas.

Actividades	Diariamente ou quase	Pelo menos uma vez por semana	Raramente	Nunca
Ver televisão				
Ouvir música				
Ler livros não escolares				
Ler jornais diários				
Ler revistas				
Jogar jogos de vídeo				
Praticar desporto				
Conversar com amigos ou familiares				
Ir ao centro comercial				
Passear				
Ir ao cinema				

40. Achas que poderias viver num mundo sem livros?

Sim, sem qualquer problema ☐ Sim, razoavelmente ☐
Sim, mas dificilmente ☐ Não, seria impossível ☐

41. Achas que poderias viver num mundo sem Internet?

Sim, sem qualquer problema ☐ Sim, razoavelmente ☐
Sim, mas dificilmente ☐ Não, seria impossível ☐

42. Achas que poderias viver num mundo sem televisão?

Sim, sem qualquer problema ☐ Sim, razoavelmente ☐
Sim, mas dificilmente ☐ Não, seria impossível ☐

Obrigada pela colaboração!

Joana Mesquita J

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS PROFESSORES

Instruções:

Este questionário é anónimo, visa conhecer a sua opinião sobre a leitura e destina-se aos docentes da Eco-Escola. Para tal, deverá preencher algumas informações acerca dos seus dados pessoais (para efeitos estatísticos) e colocar uma cruz nas respostas que pretende dar. Deverá responder a todas as perguntas deste questionário.

O presente inquérito insere-se no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, a ser apresentada à Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, do Porto.

As respostas são inteiramente confidenciais e os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, a integrar no estudo que estamos a realizar, pelo que a sua colaboração, que antecipadamente agradecemos, irá constituir um precioso contributo na sua concretização.

Dados pessoais:

Sexo – Feminino ☐ **Masculino** ☐

Idade – ☐

Profissionalização – Sim ☐ **Não** ☐

Anos de serviço docente – ☐

Cargos para além da docência – Sim ☐ **Não** ☐

Grau académico – ☐

Assinale ao lado, com um X, o seu grau de concordância com as afirmações a seguir listadas, utilizando a seguinte chave:

1 – Concordo totalmente **(CT)**

2 – Concordo **(C)**

3 – Não concordo nem discordo **(NCND)**

4 – Discordo **(D)**

5 – Discordo totalmente **(DT)**

	1	2	3	4	5
1) Todos os professores têm iguais responsabilidades na formação de alunos leitores.					
2) À escola compete transmitir conhecimentos mais do que desenvolver capacidades.					
3) Nos dias de hoje, é indispensável saber como aceder à informação.					
4) Um dos objectivos da escola, é formar leitores autónomos.					
5) Hoje, a escola deve preocupar-se, sobretudo, em dotar os alunos de ferramentas de aprendizagem.					
6) Nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura.					
7) Os Projectos Educativos e/ou os Planos de Actividades das escolas devem conceder à leitura atenção prioritária.					
8) A biblioteca escolar é fundamental na consecução dos objectivos educativos.					
9) O recurso à biblioteca escolar justifica-se mais nas disciplinas de letras.					
10) A biblioteca pública e a biblioteca escolar têm um papel predominante na formação de leitores.					
11) O recurso à biblioteca escolar ou Pública é fundamental para a actividade docente.					
12) Na minha prática lectiva, concebo actividades em que os alunos têm que recorrer à biblioteca escolar.					
13) Os meus alunos gostam de realizar trabalhos que impliquem o recurso à biblioteca.					

	1	2	3	4	5
14) Costumo participar na elaboração de actividades de dinamização da biblioteca escolar.					
15) Encontro sempre na biblioteca escolar os materiais de que necessito.					
16) Costumo recomendar aos meus alunos a leitura de outros textos ou de livros não escolares.					
17) Leio tanto como gostaria.					
18) A criação de hábitos de leitura deve iniciar-se o mais cedo possível					
19) A família e / ou o meio sócio-cultural são os principais responsáveis pela criação ou não criação de hábitos de leitura.					
20) Os professores devem assumir-se como importantes agentes na difusão de hábitos de leitura.					
21) O primeiro ciclo do Ensino Básico é fundamental para o desenvolvimento de bons hábitos de leitura.					
22) Se um jovem atingir a adolescência sem experimentar o gosto pela leitura, dificilmente se tornará um leitor.					
23) O currículo da minha disciplina encontra-se estruturado de forma a favorecer a criação ou o desenvolvimento de hábitos de leitura.					
24) A televisão é prejudicial na aquisição de hábitos de leitura.					

Obrigada pela colaboração!

Joana Mesquita

ANEXO 2 – DIMENSÕES DE TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO / SÍNTESE

Título do estudo: Hábitos de leitura em Crianças e Adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico.

DIMENSÕES DE TIPIFICAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO / SÍNTESE

Objectivos:

- Apurar a importância que tem para os estudantes a prática da leitura, em sentido lato, quer enquanto base de formação, quer como instrumento ao serviço da aprendizagem;

- Analisar o esforço levado a cabo pelos docentes, no sentido de estimular hábitos salutares de leitura nos seus alunos;

- Avaliar a relação entre a difusão de hábitos de leitura e os incentivos recebidos desde a infância, no que toca à leitura, tentando avaliar o peso relativo da família e da escola;

- Estimar o contributo da sociedade dos nossos dias neste sentido, particularmente ao nível do desenvolvimento das bibliotecas públicas acessíveis aos nossos alunos.

Pergunta de partida: Serão a família, a escola e a sociedade ou não capazes de motivar suficientemente as crianças e os adolescentes do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico para a criação de hábitos de leitura como forma de prazer ou de distracção e como fonte necessária de conhecimento, num cenário actual imerso de imagens e de sons incessantes.

Desenho: Estudo de caso

Metodologia de carácter quantitativo

Participantes: A amostra abrange 31 professores e 181 alunos da Eco-Escola

Fontes de evidência: Questionário distribuído a alunos e professores
Análise documental

Procedimentos: Levantamento sobre a caracterização da Eco-Escola
Distribuição dos questionários por aplicação directa
Tratamento estatístico através do programa SPSS
Análise documental (centrada no Projecto Educativo da Eco-Escola)

Adaptado de Moreira, 2005.