

SÓNIA FERNANDES SILVA NEVES

**HÁBITOS DE LEITURA E SUCESSO ESCOLAR – UM
ESTUDO DE CASO EM ALUNOS NO FINAL DO
ENSINO BÁSICO**



**Departamento de Ciências da
Educação e do Património**

Dezembro / 2010

SÓNIA FERNANDES SILVA NEVES

**HÁBITOS DE LEITURA E SUCESSO ESCOLAR – UM
ESTUDO DE CASO EM ALUNOS NO FINAL DO
ENSINO BÁSICO**

**Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante
D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Supervisão e
Coordenação da Educação**

**Trabalho Realizado sob a Orientação da
Professora Doutora Manuela Barreto Nunes**



**Departamento de Ciências da
Educação e do Património**

Dezembro / 2010

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração que nos foi prestada a vários níveis. Pretendemos, por isso, expressar os nossos agradecimentos a todos aqueles que contribuíram para a sua consecução.

À Professora Doutora Manuela Barreto Nunes, que aceitou orientar esta dissertação, pela sua permanente disponibilidade, pelo seu inestimável apoio e rigor científico.

À Coordenadora deste mestrado, Professora Doutora Isabel Freitas, e a todos os professores pelo apoio e incentivo que sempre demonstraram, impulsionando-nos na busca de novos conhecimentos.

À comunidade educativa da escola em que o estudo foi desenvolvido, por toda a colaboração evidenciada.

Aos meus filhos, por todo o apoio que me deram e pelo tempo que não pude passar com eles.

Aos meus pais, que estiveram com os meus filhos e que estão sempre ao meu lado.

Ao Jorge, por todo o incentivo, partilha e carinho em todos os momentos.

Resumo

As rápidas e profundas mudanças que têm marcado diferentes domínios da sociedade exigem aos indivíduos competências que os tornem capazes de seleccionar e absorver a multiplicidade de informações provenientes de uma grande diversidade de meios.

Portugal apresenta índices de literacia da leitura muito baixos, pelo que têm vindo a ser implementadas medidas a nível nacional, no sentido de inverter esta situação. À escola compete minimizar desigualdades advindas de contextos familiares diversos. Sendo a leitura um veículo privilegiado de desenvolvimento e humanização da sociedade, o ensino deve contribuir para o aumento dos hábitos de leitura dos alunos, promovendo a formação de leitores e contribuindo para o sucesso educativo dos alunos, preparando-os para o exercício de uma cidadania responsável e activa.

Com esta investigação, desenvolvida sob a forma de estudo de caso e utilizando metodologias quantitativas e qualitativas, realizada ao nível do 9º ano, ano terminal do ensino básico, procurámos verificar qual a influência dos hábitos de leitura no sucesso escolar e determinar o papel de uma escola inserida num contexto sociocultural desfavorecido na formação de leitores. Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que os hábitos de leitura favorecem o sucesso escolar e que, apesar de inserida num contexto sociocultural desfavorecido, a escola pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Palavras-Chave: Leitura, Literacia, Hábitos de Leitura, Sucesso Escolar

Abstract

The quick and deep changes that have been characterizing different domains of our society require from individuals the mastery of skills of selecting and absorb the multiplicity of information from a wide variety of means.

Portugal has very low achievement levels of reading literacy, so some measures have been taken in order to improve this situation. School should minimize social differences resulting from different familiar contexts. Reading is a way of developing and humanizing society, so education should improve students' reading habits, contribute to their academic achievement and prepare them to an active and responsible citizenship.

With this case study, using mixed methods approach, developed on the 9th grade of an elementary school located in a non-favourable socioeconomic area, we aimed to determine the influence of reading habits in academic achievement and also to know the influence of school in creating reading habits. The results confirmed not only that reading habits improve academic achievement but also that school, in spite of being located in a non-favourable socioeconomic area, can stimulate reading habits.

Keywords: Reading; Literacy; Reading Habits; Academic Achievement

Sumário

Siglas e Abreviaturas.....	10
Índice de Tabelas	10
Índice de Gráficos	11
Índice de Quadros.....	12
Índice de Ilustrações	12
INTRODUÇÃO	13
PARTE 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO – OS BENEFÍCIOS DE ORDEM COGNITIVA, SOCIAL E ECONÓMICA	
1.1. A Leitura.....	21
1.2. A Literacia	25
CAPÍTULO 2	
A LEITURA EM PORTUGAL	
2.1. Desempenho dos Alunos Portugueses no Contexto Internacional – Literacia em Leitura.....	30
2.2. Os Estudos Nacionais	37
CAPÍTULO 3	
MEDIDAS POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA	
3.1. Importância das políticas nacionais de incentivo à promoção da leitura	42
3.2. Rede de Bibliotecas Escolares	43
3.3. O Plano Nacional de Leitura.....	44
CAPÍTULO 4	
A ESCOLA E A LEITURA	
4.1. O papel da escola na formação de leitores.....	48
4.2. A Disciplina de Língua Portuguesa como Área Privilegiada da Promoção da Leitura	53
4.3. A formação de professores	56
4.4. A biblioteca escolar	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62

PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.2. Identificação do problema e definição das hipóteses.....	68
5.2. Objectivos do estudo.....	69
5.3. Metodologia de Investigação.....	70
5.4. Universo e amostra.....	71
5.5. Instrumentos de Recolha de Dados.....	71
5.5.1. O Inquérito por questionário – a estrutura.....	71
5.5.2. As Entrevistas.....	74

CAPÍTULO 6

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

6.1. Caracterização do Meio.....	76
6.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia.....	77
6.2.1. Aproveitamento Escolar.....	79
6.2.2. O Projecto Educativo.....	79

CAPÍTULO 7

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Alunos.....	82
7.2. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Alunos.....	104
7.3. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Encarregados de Educação.....	108
7.4. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Encarregados de Educação.....	117
7.5. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Professores.....	120
7.6. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Professores.....	126
7.7. Apresentação e análise dos resultados da entrevista realizada à Professora Bibliotecária.....	129
7.8. Apresentação e análise dos resultados da entrevista realizada à Coordenadora do Departamento curricular de Línguas.....	131
7.9. Análise geral das entrevistas.....	133

CONCLUSÕES GERAIS E PERSPECTIVAS DE TRABALHO FUTURO	135
Bibliografia	141
Anexos	144
Anexo 1 – Questionário dirigido aos alunos.....	145
Anexo 2 – Questionário dirigido aos encarregados de educação	151
Anexo 3 – Questionário dirigido aos professores.....	154
Anexo 4 – Guião para entrevista à professora bibliotecária	157
Anexo 5 – Guião para entrevista à coordenadora do departamento curricular de Línguas	158
Anexo 6 – Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Escolas do Castêlo da Maia para realização do estudo.....	159

Siglas e Abreviaturas

Siglas

APEL – Associação Portuguesa de Editores e Livreiros

BE – Biblioteca Escolar

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação

GIP – Guião de Implementação do Programa

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IFLA - International Association of Libraries and Institutions

LP – Língua Portuguesa

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação do Desempenho dos Alunos)

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Abreviaturas

p. – página

cit. - citado

a.c.r. – Alunos com retenções

a.s.r. – Alunos sem retenções

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Idade dos alunos do 9º ano.....	82
Tabela 2 - Nº de alunos por sexo	82
Tabela 3 - Anos de escolaridade em que os alunos ficaram retidos.....	84
Tabela 4 - Primeiros contactos com os livros e a leitura	86
Tabela 5 - Hábitos de leitura no contexto familiar durante a infância.....	87
Tabela 6 - Modos de incentivo à leitura	88
Tabela 7 - Motivos para o gosto pela leitura	91
Tabela 8 - Motivos por que não gosta de ler.....	92
Tabela 9 - Principais suportes de leitura	92
Tabela 10 - Leitura de livros por ano.....	93
Tabela 11 - Factores de decisão na escolha de livros	94
Tabela 12 - Formas de aceder aos livros.....	94
Tabela 13 - Razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses	95
Tabela 14 - Suportes de leitura dos alunos que não lêem livros	96
Tabela 15 - Uso da internet.....	96
Tabela 16 - Nº de livros comprados por ano	97
Tabela 17 - Frequência de oferta de livros	98
Tabela 18 - Frequência da realização de actividades	99
Tabela 19 - Perspectivas sobre os estímulos recebidos ao longo da escolaridade	100
Tabela 20 - Importância de acções a promover pela escola para estimular a aquisição de hábitos de leitura.....	101
Tabela 21 - Perspectivas perante a eficácia dos estímulos recebidos ao longo da escolaridade	102
Tabela 22 - Grau de parentesco dos encarregados de educação	108
Tabela 23 - Idade dos encarregados de educação	108
Tabela 24 - Estado civil.....	108
Tabela 25 - Grau de escolaridade	109
Tabela 26 - Gosto pela leitura	110
Tabela 27 - Suportes de leitura e frequência de leitura.....	110
Tabela 28 - Nº de livros lidos e motivos para a leitura	111
Tabela 29 - Nº aproximado de livros em casa	112
Tabela 30 - Oferta de livros	112
Tabela 31 - Compra de livros	113
Tabela 32 - Práticas de incentivo à leitura.....	113
Tabela 33 - Valorização da leitura para a formação futura	114
Tabela 34 - Encarregados de Educação que insistem com os filhos para que leiam.....	114
Tabela 35 - Motivos para insistir com o filho para que leia	114
Tabela 36 - Influências decisivas na criação de hábitos de leitura.....	115
Tabela 37 - Estímulos à leitura durante a escolaridade	115
Tabela 38 - Idade dos professores de LP.....	120
Tabela 39 - Situação profissional dos professores	120
Tabela 40 - Tempo de serviço (em anos)	120

Tabela 41 - Nível de ensino que lecciona	121
Tabela 42 - Anos de serviço a leccionar na escola.....	121
Tabela 43 - Formação especializada na área da leitura	121
Tabela 44 - Avaliação dos hábitos de leitura dos alunos.....	122
Tabela 45 - Valorização da leitura para o futuro dos alunos.....	122
Tabela 46 - Principais razões para a aquisição de hábitos de leitura	122
Tabela 47 - Influência do grau de desenvolvimento dos hábitos de leitura...	123
Tabela 48 - Avaliação do nível de estímulos à criação de hábitos de leitura.	123
Tabela 49- Acções escolares promotoras de hábitos de leitura	124
Tabela 50 - Factores mais decisivos na definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura.....	124
Tabela 51 - Opinião sobre a eficácia da acção escolar de criação de hábitos de leitura.....	125

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Nível médio das avaliações no 8º ano.....	83
Gráfico 2 - Níveis negativos no final do 8º ano.....	83
Gráfico 3 - Nº de retenções.....	84
Gráfico 4 - Incentivo à leitura na infância (a.c.r.)	88
Gráfico 5 - Incentivo à leitura na infância (a.s.r.)	88
Gráfico 6 - Gosto pela leitura na infância (a.c.r.)	89
Gráfico 7 - Gosto pela leitura na infância (a.s.r.)	89
Gráfico 8 - Existência de livros em casa (a.c.r.)	90
Gráfico 8 - Existência de livros em casa (a.s.r.)	90
Gráfico 10 - Gosto pela leitura na actualidade (a.c.r.).....	90
Gráfico 11 - Gosto pela leitura na actualidade (a.s.r.).....	90
Gráfico 12 - Compra de livros (excepto os escolares) (a.c.r.).....	97
Gráfico 13 - Compra de livros (excepto os escolares) (a.s.r.)	97
Gráfico 14 - Importância atribuída à leitura para a formação futura(a.c.r.)	100
Gráfico 15 - Importância atribuída à leitura para a formação futura(a.s.r.)	100
Gráfico 16 - Grau de escolaridade	109
Gráfico 17 - Acções a realizar pela escola para estimular a aquisição de hábitos de leitura.....	116

Índice de Quadros

Quadro 1 - Monitorização do impacto das intervenções no domínio da literacia segundo o quadro dos meios de vida sustentáveis.....	28
Quadro 2 - Paradigma de escola do Séc. XXI:.....	61
Quadro 3 - Estrutura do questionário aplicado aos alunos	72
Quadro 4 - Estrutura do questionário dirigido aos encarregados de educação	73
Quadro 5 - Estrutura do questionário dirigido aos docentes de L.P.	73
Quadro 6 - Equipamentos sociais das freguesias do Agrupamento.....	77
Quadro 7 - N° de alunos matriculados no ano lectivo de 2009/2010.....	78
Quadro 8 - Percentagens de sucesso e insucesso nos diferentes ciclos.....	79
Quadro 9 - Profissão que gostaria de ter no futuro.....	85
Quadro 10 – Profissão dos encarregados de educação	109

Índice de Ilustrações

Ilustração 1- Mapa das freguesias do Agrupamento de Escolas.....	78
--	----

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito da Supervisão Pedagógica do Ensino do Português, pelo que foi nossa intenção abordar uma temática que se incluisse nesta área de investigação e que, de algum modo, pudesse contribuir para futuras reflexões, não só no contexto da supervisão, mas também no seio de corpos docentes e de comunidades escolares.

As razões que presidiram à elaboração do presente trabalho são de natureza diversa.

Em primeiro lugar, resultam da convicção, sustentada em estudos de muitos investigadores (cf. Caldas, 2006; Pocinho, 2007; Sim-Sim, 2006), da importância da competência da leitura para o desenvolvimento integral dos indivíduos, tanto a nível cognitivo, como afectivo ou social, e como condição indispensável a uma participação activa, responsável e crítica na sociedade. De facto, o aumento vertiginoso da informação nas sociedades actuais exige cada vez mais a capacidade de selecção e absorção da informação proveniente de uma grande diversidade de meios, exigindo o domínio da leitura, enquanto pilar primordial da literacia.

Para a definição do tema deste trabalho contribuiu também a preocupação com os baixos índices de literacia e de leitura dos portugueses, evidenciados em diferentes estudos e confirmados pelos fracos desempenhos dos alunos portugueses em testes internacionais (PISA; IEA), revelando hábitos e capacidade de leitura muito reduzidos e uma incapacidade notória para resolver situações do quotidiano que exijam a competência da leitura. Alguns factores têm sido apontados para a apresentação de baixos níveis de literacia, nomeadamente as características das famílias, mas também factores associados à instituição escolar. Tais resultados têm provocado a preocupação geral, pelo que têm sido implementadas algumas medidas políticas, no sentido de inverter a situação e promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional.

Finalmente, motivos de cariz profissional impulsionaram, também, a realização deste estudo, por sentirmos a necessidade de aprender mais, numa perspectiva de formação contínua que contribua para aprofundar os domínios em que exercemos a função docente. Neste âmbito, a formação de leitores surge como um dos maiores desafios que enfrentamos na nossa prática diária, o que suscitou a vontade de aprofundarmos o conhecimento sobre tal situação, procurando compreendê-la e, ainda que modestamente, tentarmos contribuir localmente para a alteração de uma situação que inevitavelmente arrasta consigo o aumento das disparidades na desigualdade da distribuição dos recursos, tornando cada vez mais distante a possibilidade de uma igualdade de oportunidades para os menos preparados.

É neste contexto que surge o presente trabalho, sustentado na convicção de que à escola cumpre formar cidadãos activos, críticos e responsáveis e que a criação de hábitos de leitura constitui não só uma poderosa estratégia para a promoção do sucesso escolar dos alunos, mas também um componente “de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (Benavente, 1996, p.3).

A elaboração deste estudo tem por base a temática da leitura e a sua importância na formação integral dos indivíduos, enquanto fonte de conhecimento e forma de acompanhar activa e criticamente as permanentes mudanças advindas de uma sociedade em rápido desenvolvimento. A questão de partida que impulsionou este estudo e que se relaciona com as consequências da aquisição de hábitos de leitura é, assim, a seguinte: **existe uma relação entre hábitos de leitura e sucesso escolar nos alunos no final do ensino básico?**

Conscientes do papel preponderante que contextos familiares e socioculturais exercem na determinação de hábitos de leitura, e tendo em conta o meio desfavorecido do ponto de vista socioeconómico e cultural em que exercemos a docência, a questão de partida anteriormente definida suscita, inevitavelmente, a curiosidade para

outra questão: **é a escola capaz de motivar os alunos para a criação de hábitos de leitura num contexto sociocultural desfavorecido?**

Neste sentido, considerando como pano de fundo todo o enquadramento teórico e visando dar resposta às questões definidas na presente investigação, definiram-se as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** Os alunos que apresentam hábitos de leitura obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar.
- **Hipótese 2:** Apesar de inserida num contexto sociocultural desfavorecido, a escola pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Para a realização deste estudo foram definidos os seguintes **objectivos gerais:**

1. Reflectir sobre a eficácia do ensino da leitura realizado na escola.
2. Reflectir sobre a contribuição da leitura para o sucesso escolar dos alunos.
3. Dotar a escola objecto do estudo de um instrumento de análise útil, para o posterior desenvolvimento de estratégias de promoção da leitura.

Constituem, ainda, **objectivos específicos** deste trabalho:

1. Descrever algumas das principais características dos contextos de socialização para a leitura experienciados pelos estudantes, designadamente, a família e a escola.
2. Identificar algumas das principais práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seus objectivos, frequência e importância relativa no quadro das actividades desenvolvidas na escola e de ocupação de tempos livres.
3. Caracterizar atitudes para com a leitura e os livros.

4. Apurar o grau de importância que os alunos e os seus encarregados de educação atribuem à prática da leitura, enquanto base de formação.
5. Estabelecer relações entre os estímulos à leitura recebidos ao longo do percurso escolar e a aquisição de hábitos de leitura.
6. Analisar as perspectivas de alunos, encarregados de educação e docentes face à eficácia dos estímulos desenvolvidos pela escola, com vista à criação de hábitos de leitura.
7. Estabelecer as alterações introduzidas pelas novas tecnologias nas novas formas de ler e no papel dos suportes tradicionais de leitura.
8. Compreender o papel da biblioteca escolar nos estímulos à leitura.

O trabalho de investigação foi realizado numa escola de 2.º e 3.º ciclos e centrou-se na identificação, compreensão e análise dos hábitos de leitura dos alunos do 9º ano que frequentam esta escola, procurando esclarecer os seus efeitos no seu sucesso escolar.

Procurou-se, também, conhecer o meio socioeconómico em que o público-alvo se insere e compreender a forma como as famílias dos alunos percebem o papel desempenhado pela escola na promoção e manutenção de hábitos de leitura.

No sentido de completar o estudo, procurou-se, ainda, compreender o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa da escola face ao ensino/aprendizagem da leitura.

Este estudo encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte constitui o enquadramento teórico e baseia-se na revisão da literatura que aborda a temática deste trabalho - a leitura. Encontra-se dividido em quatro capítulos: Capítulo 1 - A Importância da Leitura na Formação do Indivíduo – os benefícios de ordem cognitiva, social e económica; Capítulo 2 – A Leitura em Portugal; Capítulo 3 – Medidas Políticas de Incentivo à Leitura; Capítulo 4 – A Escola e a Leitura.

No primeiro capítulo aborda-se o conceito de Leitura, referindo os efeitos benéficos que os hábitos de leitura têm na formação dos indivíduos, quer a nível escolar, promovendo o sucesso educativo, quer a nível da vida adulta, permitindo o seu desenvolvimento integral. Também nos debruçamos sobre o conceito de Literacia, de acordo com a concepção de diferentes autores, referindo a sua importância no desenvolvimento individual e colectivo.

No segundo capítulo dirigimos a nossa atenção para a situação portuguesa, no que diz respeito a hábitos de leitura e ao domínio da competência da leitura, sendo referidos os baixos índices de literacia e de leitura dos portugueses, de acordo com diferentes estudos nacionais e internacionais.

No terceiro capítulo procede-se à enumeração das medidas políticas que têm vindo a ser implementadas, no sentido de inverter os baixos níveis de literacia que caracterizam, de um modo geral, a população do nosso país e os alunos portugueses, em particular. Deste modo, refere-se o alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares e a implementação do Plano Nacional de Leitura.

Finalmente, o quarto capítulo é dedicado à relação entre a escola e a leitura, nomeadamente no papel que a escola desempenha na formação de leitores. Reflecte-se, especialmente, acerca da disciplina de Língua Portuguesa como área privilegiada da promoção da leitura, bem como sobre a necessidade de formação de professores na área da leitura, tendo em conta a importância que o domínio desta competência acarreta para a formação dos alunos.

A segunda parte do nosso trabalho refere-se ao estudo empírico e divide-se em três capítulos: Capítulo 5 – Metodologia da Investigação; Capítulo 6 - Caracterização do Contexto Escolar; Capítulo 7 – Apresentação e Análise dos Resultados.

No quinto capítulo identifica-se o problema, os objectivos, as hipóteses, o material e os métodos que motivaram esta investigação. Pretende-se também esclarecer a estrutura dos questionários e dos conceitos que subjazem à construção das entrevistas.

No capítulo sexto caracterizamos o contexto escolar da população-alvo do nosso estudo, descrevendo o meio e o agrupamento escolar estudado.

No último capítulo são apresentados os dados e respectiva análise dos inquéritos por questionário dirigidos aos alunos, aos seus encarregados de educação e aos docentes de Língua Portuguesa da escola em estudo. Neste capítulo é também apresentada a análise das entrevistas dirigidas à Professora Bibliotecária e à Coordenadora do Departamento de Línguas.

Por fim, são 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 bibliografia apresentada no final do trabalho reflecte as obras e autores que nos permitiram construir esta investigação. É constituída maioritariamente por monografias e artigos de publicações científicas publicados e em linha.

As referências e as citações foram elaboradas de acordo com a norma da APA (American Psychological Association).

PARTE 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DO
INDIVÍDUO – OS BENEFÍCIOS DE ORDEM COGNITIVA,
SOCIAL E ECONÓMICA

1.1. A Leitura

A palavra “leitura” deriva do latim – *lectura* – (lição) e consiste na “acção de decifrar o que está representado pelos signos gráficos (...) o acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação” (Casteleiro, 2001, p.2245).

Parece-nos inegável que, nos nossos dias, o domínio da competência da leitura, pilar primordial da literacia, é fundamental para a plena integração dos indivíduos, o que tem sido defendido por numerosos estudos que evidenciam a importância do domínio da competência da leitura no desenvolvimento cognitivo do ser humano (Caldas, 2006, pp.26-35).

Lages (2007, p.9) refere que “a leitura é fonte de conhecimento, nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos.”

Também Benavente (1996, p.407) refere que “a prática da leitura constitui uma condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica.”

De acordo com Lages (2007, p.9), grande parte das conquistas das sociedades contemporâneas dependem da racionalidade e da capacidade de efabulação que a leitura, a par de outras formas de transmissão cultural, suscita e desenvolve, pelo que o nível de literacia de uma determinada população constitui um indicador do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, na medida em que muitas das conquistas sociais recentes dependem da disseminação do livro em camadas cada vez mais amplas da população, reforçadas na

actualidade por informações em formato digital que contribuem para que o saber seja cada vez mais universal.

Sacristán (2008, p. 88) sublinha a importância social da leitura, referindo que “Ler ou não ler, fazê-lo ocasionalmente ou com profusão, aumentar a capacidade de leitura entre a população, são aspectos que, na nossa hierarquia de valores, distinguem positivamente os indivíduos e a sociedade em que isto se passa.” Defende, ainda, que o valor instrumental que a leitura tem na vida das pessoas para participarem na sociedade do conhecimento converte-a numa condição da cidadania e da inclusão social, pois a leitura é uma prática que reflecte e determina uma forma de adquirir e de se relacionar com a experiência que, na realidade, é o que nos faz verdadeiramente humanos. O indivíduo moderno é o *sujeito-leitor*. “Somos o que lemos e como o fazemos” (p.91). Contudo, o *sujeito-leitor* não é um produto natural ou espontâneo do desenvolvimento social e humano, mas um ser que se tem de construir, dotando-o das capacidades relacionadas com o domínio da leitura, estimulando o gosto para a praticar e imprimindo-lhe até uma orientação à sua personalidade.

Dionísio (2000, p.20) salienta, de igual forma, a importância que a leitura e a escrita apresentam enquanto componentes estruturantes de um número significativo de eventos nas sociedades contemporâneas. De facto, a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico colocam ao Homem novos problemas e desafios, quer nas actividades profissionais, quer em lazer, confrontando-o com necessidades de processamento da informação escrita cada vez mais sofisticadas que obrigam a que ler e saber ler seja imprescindível aos indivíduos. A incapacidade de usar adequadamente a informação escrita é um factor de maior dificuldade de participação social, de exclusão no acesso e na partilha da cultura comum. O impacto das dificuldades da leitura atinge as mais insuspeitas tarefas do quotidiano: o preenchimento de modelos de IRS, a candidatura a um emprego, a celebração de contratos, etc. São tudo dificuldades que colocam qualquer cidadão em situação de inferioridade em relação aos demais,

tornando-o ou demasiado desconfiado ou até agressivo face ao desconhecido (o “indecifrável”). (Pocinho, 2007, p.6). A apresentação de níveis de literacia baixos constitui factor de risco considerável, conduzindo a percursos de vida menos favoráveis, tal como apontam os dados apresentados por Lopes (2002), resultantes de estudos longitudinais realizados, que evidenciam a relação entre atraso na leitura e problemas de comportamento e relacionamento interpessoal, sendo evidente que indivíduos adultos com comportamentos anti-sociais apresentam níveis de literacia muito baixos.

Também Sequeira (2000, p.54) sustenta que a leitura é indispensável, primeiro a uma escolaridade bem sucedida nas estratégias processuais e nos vários conteúdos disciplinares e, em segundo lugar, para uma extensão em aplicações e recriações fora da vida escolar, e na sua sequência, que se traduz em capacidades de gerir a inovação, a mudança, o desconhecido, o estranho, com “os instrumentos e as mentes flexíveis de quem foi preparado para os desencontros do mundo”.

De acordo com Sacristán (2008, p.103),

“a complementaridade da educação nas aulas com os hábitos de ler noutros âmbitos está validada pela investigação. Ler textos que não sejam os escolares está relacionado com o êxito escolar. Esta associação pode dever-se ao apoio da força dos hábitos de ler fora e dentro das aulas, ou quiçá se produza esse efeito de acumulação de capitais culturais proporcionados pelos diferentes modos de ler. O certo é que o nível de sucesso escolar está relacionado com a leitura feita com funções não académicas. A prática frequente da leitura em jovens de 15-16 anos está directamente associada a um rendimento escolar mais elevado (...)”

As benéficas consequências da leitura ultrapassam, contudo, as dimensões funcionais, pragmáticas e atingem as práticas de leitura gratuita, de lazer, permitindo esta modalidade de leitura, frequentemente, aferir o nível cultural de uma sociedade. Por isso, não é raro que seja na leitura como ocupação de tempos livres, como acto

voluntário, que se pensa, quando se refere a falta de hábitos neste domínio.

Sobrinho (2000, p.31) refere que a leitura se “converte numa das mais importantes actividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê”. Se juntarmos a isto o facto de que o hábito da leitura se alimenta e fortalece com a prática, podemos dizer que estamos, definitivamente, perante a possibilidade de um enriquecimento individual constante, já que a leitura é uma das actividades que melhor contribuem para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da realidade. O hábito de leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

A importância que a competência da leitura assume no desenvolvimento individual e colectivo enquanto base fundamental da literacia está patente na quantidade de estudos na área, com maior incidência nas últimas décadas, aspecto que abordaremos no ponto seguinte.

1.2. A Literacia

Literacia é um termo de origem latina (*litteratio, onis*) que significava “estudos elementares” e referia-se a saber ler, escrever e contar, conceito que perdurou durante muito tempo nas sociedades ocidentais. Contudo, à medida que estas sociedades se foram desenvolvendo e, conseqüentemente, exigindo novas competências, a partir do aumento da alfabetização que englobava a quase totalidade das populações, foram surgindo preocupações com o nível de conhecimentos dos indivíduos, nomeadamente com a constatação de dificuldades de leitura e de escrita em situações formais e informais do quotidiano, naqueles que haviam frequentado a escola (Botelho, 2009, p.67).

A actual Sociedade do Conhecimento, compreendida como aquela na qual o conhecimento, em vez das matérias-primas e do capital, como acontecia na sociedade industrial moderna, é o principal factor estratégico de riqueza e poder (Botelho, 2009) , impõe aos indivíduos o domínio de competências que os tornem capazes de seleccionar e absorver a multiplicidade de informações provenientes de uma grande diversidade de meios. É neste sentido que, actualmente, se considera que “a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento” (Botelho, *idem*). Deste modo, o conceito de “literacia” deverá incorporar aspectos da multiplicidade textual, bem como da crescente importância da diversidade linguística e cultural, pelo que, neste contexto, o conceito de literacia se alargou relativamente ao princípio latino e consiste na “competência para aceder, analisar, avaliar e comunicar mensagens numa variedade de formas” (Hobbs, 1997, cit. por Botelho, 2009).

Esta perspectiva de literacia reflecte o meio comunicacional complexo em que vivemos e que deverá ser fundamental num sistema

educativo que vise a formação de cidadãos informados e capazes de integrar activamente uma sociedade democrática.

A preocupação com a literacia tem sido uma realidade internacional. Muitos países têm vindo a desenvolver programas para o desenvolvimento das competências de literacia, como é o caso do *National Literacy Strategy*,¹ no Reino Unido, reconhecendo que o desenvolvimento tecnológico origina novas necessidades relativamente às capacidades de usar a linguagem, pois, como refere Pocinho (2007, p.1) “a complexificação da sociedade implica maiores exigências sobre os cidadãos e a conseqüente elevação dos critérios de literacia.”

O conceito de globalização que caracteriza a nossa época baseia-se, fundamentalmente, na globalização da informação que, estando disponível para todos, nem todos lhe podem aceder da mesma forma e com os mesmos benefícios, dependendo não só dos recursos de que se dispõe, mas também, e sobretudo, do domínio das competências para usufruir da informação e transformá-la em conhecimento. Assim, estar excluído ou limitado no acesso ao conhecimento é o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e colectivo. A qualidade de vida, a qualificação profissional e o usufruto dos bens culturais são fortemente penalizados pelas limitações a esse acesso (Sim-Sim, 2006, pp. 11,12).

Benavente (1996, p.3) refere que “a complexificação das sociedades modernas e o progresso tecnológico vieram, apesar da generalização do acesso dos jovens a uma educação cada vez mais prolongada, colocar novos problemas e desafios”, o que conduziu à consciência do conceito de *literacia* distinto do de *alfabetização*. Enquanto este traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), centrando-se na obtenção de competências, aquele implica operações mais complexas que remetem para as capacidades de *usar* as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e

¹ *The National Literacy Strategy* foi implementado em todas as escolas de Inglaterra a partir de Setembro de 1998, após um projecto piloto que envolveu 14 escolas. A estratégia consistia em que os professores realizassem uma hora diária dedicada à leitura, seguida de trabalho de grupo e concluindo com sessão de debate. (http://www.literacymatters.com/teachliteracy_nls.html)

de cálculo. Neste sentido, a mesma autora define *literacia* como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal)”.

Tendo em conta o papel primordial que a literacia assume no desenvolvimento dos indivíduos e na promoção da sua qualidade de vida, a UNESCO proclamou a década 2003/2012 como a *United Nations Literacy Decade*, ou seja, a Década Internacional da Literacia, reconhecendo que o desenvolvimento da literacia promove a paz, o respeito e a partilha num mundo global. A Unesco define *literacia* como “*the ability to identify, understand, create, communicate, compute and use printed and written material associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society*”.

A importância fulcral da literacia no desenvolvimento individual e colectivo é também salientada no relatório *A dimensão económica da literacia em Portugal: uma análise* (2009, p. 18), onde se refere que a literacia – a capacidade de utilizar informações a partir de suportes impressos para resolver problemas - tem desempenhado um papel central na criação da riqueza económica, influenciando resultados definidos a três níveis: o individual; o social, nomeadamente as escolas, as comunidades e as empresas; e o nível macro da economia e da sociedade. As competências de literacia são um elemento chave e determinante tanto do capital humano como do capital social e é determinada pelas práticas quotidianas de leitura e aprendizagem ao longo de toda a vida. É ainda salientado que valores mais elevados de literacia traduzem-se em melhor acesso à educação, emprego mais estável, melhores salários, melhor saúde e em níveis mais elevados de participação social. Por outro lado, o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde, concluindo que a existência de uma elevada proporção de adultos com baixos níveis de literacia

inibe o crescimento económico a longo prazo. O mesmo documento refere que “a literacia dos adultos condiciona o desenvolvimento macro-económico das nações. Os indicadores disponíveis sugerem que níveis médios mais elevados de literacia propiciam níveis significativamente mais elevados de produtividade e de crescimento do PIB a longo prazo” (p.13), como ilustra o quadro 1:

Monitorização do impacto das intervenções no domínio da literacia segundo o quadro dos meios de vida sustentáveis

	Social	Financeira	Produzida	Natural	Humana
Humana	Relações mais eficazes e transparentes entre dirigentes/agentes	Agilização de seguros e rendimentos, maior transferência de fundos derivados da migração	Utilização segura e eficiente	Reivindicações de propriedade / controlo dos recursos naturais e melhor saúde	Competências profissionais geradoras de mais rendimentos e escolarização mais rentável da próxima geração
Natural	Grupos eficazes de utilizadores de recursos naturais	Gestão da dívida hipotecária	Sustentabilidade ambiental	Melhor fertilidade e menor degradação / poluição	
Produzida	Disposições para partilha/ empréstimo/ contratação	Financiamento do investimento	Inovação tecnológica com especificações precisas		
Financeira	Estabilidade dos grupos no recurso ao microcrédito	Gestão do fluxo de caixa			
Social	Cooperação mais eficaz para representação e concorrência mais justa				

Quadro 1- Monitorização do impacto das intervenções no domínio da literacia segundo o quadro dos meios de vida sustentáveis

(Fonte: Cameron e Cameron (2005), cit. em *A dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*)

Neste contexto, a literacia – o seu nível médio e a sua distribuição na população – tem desempenhado um papel central na criação de riqueza económica que permite aos cidadãos de muitos países da OCDE beneficiarem dos mais elevados padrões de vida do mundo. O modelo dos meios de vida sustentáveis é vulgarmente utilizado para fazer a ponte entre a economia e estudos de desenvolvimento mais amplos. Recentemente, este modelo adquiriu também proeminência entre as agências de desenvolvimento como forma de ligar a literacia ao contexto mais vasto da vida.

CAPÍTULO 2

A LEITURA EM PORTUGAL

2.1. Desempenho dos Alunos Portugueses no Contexto Internacional – Literacia em Leitura

As melhorias significativas alcançadas nos últimos anos, no que respeita aos níveis de escolarização da população portuguesa, não contribuíram para diminuir, mas antes para reforçar a importância atribuída à literacia. Isto deve-se não só ao facto de as exigências de literacia não serem estáticas, evoluindo a par das mudanças sociais, económicas e, sobretudo, tecnológicas, mas também ao facto de nos últimos anos, em consequência dos diferentes estudos nacionais e internacionais sobre literacia e competências de leitura, termos sido confrontados com resultados insatisfatórios relativos à população portuguesa, em geral, e aos estudantes do nosso país, em particular. As conclusões evidenciam, geralmente, que os adultos e jovens portugueses lêem pouco e mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, isto é, quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal (Sim-Sim, 2002, p.2).

A participação em estudos internacionais tem a grande vantagem de nos permitir aferir os desempenhos dos nossos alunos com os desempenhos dos alunos de outros sistemas educativos.

O estudo *Reading Literacy*, organizado pela Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), em 1991, foi o primeiro estudo sobre literacia em contexto de leitura no qual Portugal participou. Abrangeu 32 países e contemplou alunos que frequentavam o 4º e o 9º anos de escolaridade. Teve como objectivo

“ to produce valid international tests and questionnaires that could be used to investigate reading literacy and its correlates across countries - to describe the achievement levels in reading literacy in participating educational systems - to describe the voluntary reading activities of nine- and 14-year-olds - to identify differences in policies and instructional practices in reading and their relation to students’ achievement and voluntary reading - to

provide national baseline data for monitoring literacy levels over time.“

Em comparação com os colegas dos restantes países, o desempenho médio dos alunos portugueses do 4º Ano de escolaridade foi bastante fraco, tendo Portugal ficado na vigésima terceira posição entre os 27 países cujos dados foram analisados (Elly, 1992). Verificando o desempenho de acordo com o tipo de textos de suporte, notamos que, embora as diferenças não sejam abissais, os nossos alunos obtiveram melhores pontuações nos itens referentes a textos narrativos e expositivos e piores nos itens referentes a documentos.

Relativamente aos alunos de 9º Ano, entre os 32 países que participaram no estudo, Portugal ocupou o 14º lugar, com uma média de desempenho ligeiramente superior à média obtida para todos os países participantes e idêntica para os três tipos de texto utilizados no estudo. É importante referir que, segundo Sim-Sim e Ramalho (1993), é a baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9º Ano de escolaridade, em 1991, que ajuda a explicar a diferença de posição destes alunos comparativamente à dos seus colegas mais novos. Pressupõe-se que o facto de haver menos alunos a frequentar o 3º Ciclo do Ensino Básico resulta numa maior selecção dos mesmos. A discrepância então observada entre as duas faixas etárias teve como explicação as taxas de escolarização que, no 4º ano, se situavam acima dos 90% e, no 9º ano, pouco ultrapassavam os 50%. O substancial aumento da taxa de escolarização no 3º ciclo poderá ajudar a explicar a diferença entre os resultados de 1991 e os de estudos mais recentes, nos quais os alunos portugueses do 9º ano têm vindo a revelar resultados abaixo da média internacional.

Posteriormente, Portugal participou no Estudo IALS (1999), organizado pela OCDE em cooperação com o Ministério da Indústria do Canadá. Este estudo avaliou os níveis de literacia dos indivíduos entre os 16 os 65 anos, de 20 países, e incidiu sobre três domínios: literacia em prosa (que compreende a informação normal de um jornal, por

exemplo), literacia documental (que compreende documentos tais como cheques ou mapas) e literacia quantitativa (que compreende a leitura de montantes, percentagens, entre outros). Neste estudo, a literacia foi encarada como “a capacidade de leitura e escrita que os adultos utilizam na sua vida quotidiana, no trabalho e na colectividade para atingirem os seus objectivos e desenvolverem os seus conhecimentos e potencial”. Os resultados relativos à população portuguesa situaram-se nos níveis mais baixos em todos os domínios (literacia em prosa; literacia documental e literacia quantitativa) (Sá, 2010, 209).

PISA

Na Conferência Internacional de Lisboa, em 2000, a Comunidade Europeia definiu dezasseis indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade, com o objectivo de homogeneizar o nível da educação nos países membros, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem directamente do processo de globalização.

Um dos dezasseis indicadores de qualidade definidos refere-se à competência da leitura, alertando que a faculdade de ler e compreender textos é uma condição básica para a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento pessoal e a inserção social dos indivíduos. Na sequência da definição dos indicadores de qualidade, foram criados sistemas de avaliação por organismos internacionais para garantir a consecução dos objectivos propostos. A OCDE através do programa PISA (*Programme for International Student Assessment*), cujo objectivo é avaliar em que medida os alunos de 15 anos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação na sociedade e estão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento, bem como verificar o nível das competências que foram adquiridas, implementou, entre 2000 e 2006, um ciclo de três avaliações, (PISA 2000, PISA 2003 e PISA 2006), uma

relativo às três áreas de conhecimento: leitura, matemática e ciências. Portugal participou nos três momentos de avaliação, tendo os alunos portugueses evidenciado níveis de literacia modestos, relativamente aos outros países participantes.

PISA 2000

A primeira recolha de informação ocorreu em 2000, e, de acordo com o relatório disponibilizado pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), responsável no nosso país pela implementação do PISA, teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. Participaram cerca de 265 000 alunos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE, e, de acordo com o relatório do GAVE (2001) procurou avaliar o desempenho dos alunos, no que respeita aos seguintes aspectos:

- *a capacidade de os jovens usarem os seus conhecimentos e as suas competências na resolução de problemas da vida real e não especificamente de acordo com um currículo escolar.*
- *a literacia em leitura, matemática e ciências. Neste ciclo do PISA a ênfase foi posta no domínio da leitura a que corresponderam mais itens do que nos outros domínios.*
- *a compreensão de conceitos fundamentais, o domínio de certos processos e a aplicação dos seus conhecimentos e das suas competências em diferentes situações.*
- *as atitudes e as perspectivas destes alunos face ao estudo.”*

No estudo PISA a literacia de leitura foi definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para *extrair e recuperar* determinada informação, para *interpretar* aquilo que liam e para *reflectir* sobre e/ou *avaliar* o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A cada um

destes aspectos da literacia de leitura corresponde uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma *classificação global* resume um desempenho global na leitura. Foi atribuído a cada aluno um de cinco níveis, com base na classificação obtida, sendo que o nível 5 corresponde ao mais alto. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

Cerca de 60% dos jovens de 15 anos no espaço da OCDE foram bem sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 3, 4 ou 5. Mas esta percentagem variou muito de país para país. Em Portugal, bem assim como no Brasil, na Grécia, na Letónia, no Luxemburgo, no México e na Federação Russa esta percentagem não atingiu os 50%.

No nível 5 (o mais elevado) situaram-se 4% dos estudantes portugueses de 15 anos, contra uma média de 9% no espaço da OCDE. No nível 4 tivemos 17% dos alunos portugueses, contra uma média de 22% na OCDE. O nível 3 foi atribuído a 27% dos alunos portugueses, em comparação com 29% no espaço da OCDE. No nível 2 o contraste foi entre 25% em Portugal e 22% na OCDE. Finalmente, no nível 1 tivemos 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no espaço da OCDE. A situação mais preocupante, a dos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia, correspondeu a 8,3 % de alunos portugueses de 15 anos, em contraste com a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE que foi de 6%.

Em conclusão, em comparação com a situação média no espaço da OCDE, tivemos em Portugal uma percentagem muito elevada de alunos de 15 anos com níveis muito baixos de literacia - foram 49,7% de estudantes com níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, em comparação com 40% de alunos no espaço da OCDE.

PISA 2003

No estudo PISA 2003, a área da literacia matemática constituiu a principal área de avaliação, pelo que as áreas de leitura e de ciências tiveram um tempo de avaliação menor.

No entanto, e no que respeita às questões relativas à avaliação da literacia em contexto de leitura, tal como já acontecera em 2000, o desempenho médio dos alunos portugueses, por comparação com os resultados médios da OCDE, situam-se abaixo da média da OCDE e muito distanciados dos valores dos países que obtiveram melhores classificações médias.

Portugal continuou a ter uma percentagem demasiadamente elevada de alunos nos níveis inferiores ao nível 3, (embora ligeiramente melhor do que em 2000): 48% dos nossos jovens de 15 anos tiveram nível 2 de proficiência de leitura, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%.

Foi também possível verificar que em todos os países participantes, 41 países (30 países membros OCDE e 11 parceiros), com excepção do Liechtenstein em que a diferença não foi significativa, as raparigas têm um desempenho médio superior ao dos rapazes. O nosso país não constituiu excepção.

PISA 2006

No terceiro ciclo do PISA foi dada preponderância à literacia científica, com uma recolha intensiva no domínio das ciências, sendo, contudo, dedicada uma parte à avaliação da literacia em contexto de leitura, o que permitiu a comparação com os resultados obtidos nos dois ciclos realizados anteriormente e traçar a evolução do desempenho dos alunos.

O aspecto mais saliente foi a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos abaixo do nível 1 (de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006). De um modo geral, registou-se uma evolução

positiva relativamente ao ano de 2000, mas negativa relativamente a 2003, continuando os alunos portugueses a evidenciar desempenhos incipientes no que respeita à leitura.

PISA 2009

No PISA 2009, a literacia em leitura voltou a ser o domínio central da avaliação do estudo. O PISA recolheu ainda dados sobre a escola e o contexto dos alunos em casa, as suas estratégias de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e sua familiaridade com computadores. Em 2009, os testes PISA foram aplicados a 6298 alunos portugueses e participaram 212 escolas. Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura. Na comparação com os países da OCDE, Portugal é o 4.º país que mais progrediu em leitura. A progressão verificada resultou da redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos (níveis 1 e abaixo de 1) e do aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes (níveis 3, 4, 5 e 6). Foi ainda divulgado que Portugal é um dos países com maior percentagem de alunos de famílias economicamente desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho em leitura.

2.2. Os Estudos Nacionais

Em 1996 realizou-se a nível nacional o estudo *A literacia em Portugal - Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*, (Benavente, 1996), com os objectivos, entre outros, de conhecer a situação nacional quanto às competências de literacia da população portuguesa e proporcionar alguns elementos de comparação indirecta com resultados de estudos internacionais realizados neste campo. Este estudo desenvolveu-se através de uma metodologia múltipla, que consistiu, simultaneamente, na aplicação de um inquérito e na realização de testes de avaliação directa para aferição dos níveis de literacia.

Os resultados revelaram os fracos níveis de literacia dos portugueses. Numa escala de zero (correspondente à total incapacidade para resolver qualquer das tarefas de leitura, escrita e cálculo propostas) a quatro (correspondente à resolução das tarefas de maior complexidade e que implica competências que envolvem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos do que os dos níveis precedentes) encontram-se 10% dos inquiridos no nível 0; no nível 1, 37%; no nível 2, 32%; no nível 3, 13% e, finalmente, no nível 4, 8%.

Uma das conclusões fundamentais deste estudo foi que o nível de literacia se encontra fortemente relacionado com os hábitos de leitura, pois apenas os indivíduos que se situaram nos níveis mais elevados declararam práticas significativas de leitura.

O primeiro inquérito realizado no âmbito da leitura, de carácter sociológico, *Hábitos de Leitura em Portugal*, (Freitas, 1992) foi realizado em 1988 a um universo delimitado pela população portuguesa residente no continente, nas localidades com 1000 habitantes e mais, alfabetizada e com 15 e mais anos, universo correspondente a um contingente populacional de 3,5 milhões. Teve por base uma amostra aleatória de 2000 indivíduos.

O segundo inquérito sociológico, *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*, (Freitas, 1997) foi realizado em 1995 a um universo composto pela população portuguesa residente no continente (incluindo os habitantes nas localidades com menos de 1000 habitantes), alfabetizada e com 15 e mais anos, correspondente a um contingente populacional de cerca de 6,6 milhões. Teve por base uma amostra de 2506 indivíduos.

Em 2007, realizou-se um terceiro inquérito à população portuguesa para o estudo *A Leitura em Portugal* (Lima, 2007), realizado pelo Observatório das Actividades Culturais, com o objectivo de proporcionar informação para a avaliação do estado da leitura em Portugal e orientar as decisões políticas, numa área onde se alicerça o desenvolvimento educativo e cultural, no âmbito da implementação do Plano Nacional de Leitura. Neste estudo são apresentados dados sobre a forma como evoluiu a leitura (de lazer, escolar ou profissional) na população portuguesa relativamente ao precedente inquérito sociológico em Portugal.

Um primeiro dado a reter é o significativo recuo dos não-leitores, que se situam agora nos 5% face aos anteriores 12%. Um outro dado refere-se ao crescimento das percentagens dos leitores dos três suportes considerados (jornais, revistas e livros), com destaque para os jornais. Os jornais surgem claramente como o suporte com maior percentagem de leitores (83%), seguidos das revistas (73%) e dos livros (57%). Especificamente no tocante aos leitores de livros, um outro dado a reter é que se verificou um crescimento ligeiro dos *pequenos* leitores (aqueles que declaram ler até 9 livros/ano) acompanhado de igual recuo dos *grandes* leitores, uma vez que a percentagem correspondente aos *médios* leitores permaneceu estável. Adiante-se que sete em cada dez inquiridos são *pequenos* leitores, ao passo que os *grandes* leitores se situam nos 4%.

No que se refere aos perfis sociais predominantes dos leitores dos diferentes suportes (livros, jornais, revistas), são significativamente distintos entre si. De facto, o dos leitores de livros é marcado pela

feminização, juvenilidade e qualificação em termos de recursos educativos, ao passo que o dos leitores de jornais se caracteriza pela acentuada masculinização, especial incidência nos grupos de idade situados entre os 25 e os 54 anos, e entre aqueles que possuem o 3º ciclo do ensino básico ou mais. Quanto aos leitores de revistas, têm em comum com o dos leitores de livros o carácter feminizado, a juvenilidade (embora mais acentuada), mas aproximam-se do dos leitores de jornais pelas qualificações escolares e académicas. Embora se registe, de um modo geral, uma evolução positiva, está ainda longe dos patamares médios europeus, sobretudo no tocante à leitura de livros. Uma das conclusões apresentadas neste estudo é que o principal factor explicativo dos hábitos e das práticas de leitura é a escolaridade: quanto mais elevada, maiores as percentagens daqueles que lêem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa). Esta relação verifica-se também no próprio processo de aprendizagem, uma vez que as percentagens de leitores entre os estudantes (com 15 e mais anos) são por norma relativamente elevadas nos vários indicadores trabalhados no estudo.

Freitas (2007, pp.20-23) refere alguns aspectos relativos a transformações ocorridas na sociedade portuguesa no decurso dos anos abrangidos entre a realização dos dois últimos inquéritos (1995 e 2007) e que remetem para factores que podem influenciar directa ou indirectamente a actividade da leitura, nomeadamente, a escolarização média da população, a radicação em meio urbano da população e a terciarização da economia. São de referir, ainda, a criação de condições para a actividade da leitura, como o aumento da produção de livros, o aparecimento de uma multiplicidade de novos pontos de venda, como é o caso das grandes superfícies, o surgimento de um grande número de feiras do livro; o aparecimento de novos canais de venda de livros nomeadamente os articulados com a venda de jornais e os processados por via electrónica; o forte adensamento das redes de bibliotecas públicas e de bibliotecas escolares. Para além disso, é conveniente

sublinhar o impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação na sociedade portuguesa.

Apesar da ligeira evolução no que se refere a hábitos de leitura, Portugal continua a evidenciar níveis de leitura incipientes. Segundo Sim-Sim, (2002) é reconhecido que somos um país que lê pouco. Quanto aos hábitos de leitura da população adulta, o estudo de 2001 da Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (2005) revela que somente 45% dos portugueses lêem livros, e desses, 55% dedicam à leitura apenas três horas semanais, ou menos.

Se nos voltarmos para a população escolar (Castro, 1996), constatamos que há uma atitude positiva das crianças do 2º ciclo para com a leitura, onde apenas 16% dizem não gostar de ler. Contudo, à medida que se progride na escolaridade, aumenta substancialmente o desinteresse por esta actividade, havendo no ensino secundário 30% de jovens que referem desinteresse pela leitura. As práticas de leitura reflectem esse mesmo desinteresse. Os jovens preferem estar com os amigos, fazer desporto, ver televisão ou realizar jogos de vídeo, a ler.

CAPÍTULO 3

MEDIDAS POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA

3.1. Importância das políticas nacionais de incentivo à promoção da leitura

De acordo com Sim-Sim (2006, p.16), um nível incipiente de leitura ao terminar a escolaridade básica e obrigatória é um obstáculo à continuação de estudos, nomeadamente de nível superior, ao desempenho profissional e ao usufruto e produção de conhecimento especializado. Numa sociedade cada vez mais dependente da obtenção rápida de informação, a leitura representa para os maus leitores o primeiro embaraço na realização de tarefas que lhes são solicitadas e a extracção de significado torna-se um procedimento penoso, conduzindo ao desânimo e desistência face a aprendizagens que dependem substancialmente da informação escrita e causando, a curto prazo, retenção e insucesso escolar.

Em termos nacionais, e de acordo com as conclusões apresentadas no relatório *A dimensão económica da literacia*, Portugal deve preocupar-se com a economia da literacia por, pelo menos, três motivos principais: primeiro, devido à influência que a literacia exerce na capacidade da economia para criar riqueza; segundo, porque o défice de literacia gera níveis indesejáveis de desigualdade com consequências importantes, nomeadamente, na educação e na saúde; e, terceiro, porque uma baixa literacia reduz a eficácia dos investimentos públicos realizados com o objectivo de fornecer bens e serviços a adultos com baixos níveis de competências.

A consciência da necessidade de inverter esta situação tem resultado na implementação de medidas políticas, conscientes das consequências negativas não só a nível individual, mas também a nível colectivo e nacional.

3.2. Rede de Bibliotecas Escolares

Estudos sobre literacia, nacionais e internacionais, têm demonstrado que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos.²

A importância das bibliotecas escolares para o desenvolvimento da leitura no país é, também, reconhecida pela população em geral. Assim indica o Barómetro de Opinião Pública aplicado em 2007, no âmbito do Estudo de Avaliação do Plano Nacional de Leitura (PNL), a uma amostra representativa da população residente no Continente, com idade a partir dos 15 anos. De entre um conjunto de aspectos passíveis de potenciar o desenvolvimento da leitura no país, os inquiridos destacaram as actividades de leitura nas escolas, o melhoramento da preparação escolar dos jovens e as bibliotecas das escolas. A percentagem dos que atribuem a importância máxima (“muito importante”) às bibliotecas escolares (BE) é de 67%.

Verifica-se também que é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico.³

Assim, no final de Dezembro de 1995, o Ministério da Educação e da Cultura adoptaram uma política articulada visando promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa, através do desenvolvimento de bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública, considerando que cada biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e à produção em diferentes

² Sim-Sim, I. e Ramalho, G., *Como Lêem As Nossas Crianças? Caracterização de nível de literacia da população portuguesa*, Lisboa, GEPE, Ministério da Educação, 1993.
Elley, B. Warwick, *How in the world do students read? IEA Study of reading Literacy*, 1992.

³ *Rapport Mondial sur le Developpement Humain: 1994, Programme des Nations Unies pour le développement*, Paris, Ed. Economica, 1994

suportes e que deverá tornar-se um centro de iniciativas, inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local.

Neste contexto, e de acordo com Veiga (1997, pp.16,17), as bibliotecas escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como:

“(i) a aprendizagem da leitura; (ii) o domínio dessa competência (literacia); (iii) a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura; (iv) a capacidade de seleccionar informação e actuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes que hoje são postos à disposição das pessoas; (v) o desenvolvimento de métodos de estudo, de investigação autónoma; (vi) o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística”

Segundo o relatório de avaliação relativo à implementação do programa, de Janeiro de 2010, no final de 2008, cerca de 70% da população escolar – incluindo cerca de 1 milhão de alunos – beneficiava do serviço de biblioteca escolar da RBE através da existência de uma biblioteca na própria escola ou usufruindo do serviço de biblioteca de outra escola do agrupamento. À excepção do 1.º ciclo, em que estão abrangidos 36% dos alunos, nos restantes níveis de ensino a população escolar beneficiada pela RBE ronda os 100% ou atinge mesmo este patamar – 93% no secundário e 100% nos 2.º e 3.º ciclos.

3.3. O Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, e com uma duração prevista de dez anos, foi uma das medidas implementadas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Ministério da Cultura, procurando dar resposta alargada, consistente e eficaz, tanto aos atrasos persistentes do país no domínio da leitura, comparativamente com os países mais desenvolvidos, como à crescente centralidade que a leitura e a(s) literacia(s) adquiriram numa sociedade em que as

actividades económicas, o acesso à cultura e o exercício da cidadania têm, cada vez mais, base decisiva na informação e no conhecimento veiculados pela escrita, em variados suportes, nomeadamente impressos e electrónicos. Esta iniciativa visa:

- “i) promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progressão nacional;*
- ii) criar ambientes favoráveis à leitura;*
- iii) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;*
- iv) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;*
- v) enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e dos mediadores de leitura, informais e formais.”* (PNL, 2006)

De acordo com o *Relatório de Avaliação dos 2º e 3º anos de Implementação do PNL* (2007), verificou-se uma adesão alargada e um envolvimento efectivo de escolas e bibliotecas escolares, de educadores e professores, do pré-escolar e do ensino básico. Um aspecto crucial no desenvolvimento do PNL foi o facto de as actividades dos primeiros anos do Plano terem tido desde início, como foco principal e prioridade assumida, embora não em exclusivo, os alunos do pré-escolar e do ensino básico, começando pelos dos 1º e 2º ciclos, e expandindo-se gradualmente ao 3º ciclo. O envolvimento foi gradualmente crescente e muito positivo. Hoje, praticamente a totalidade destas instituições desenvolve actividades ligadas ao PNL.

Neste período, o PNL consolidou os seus programas nucleares de continuidade, designadamente a promoção de leitura orientada em sala de aula. Esta é, com efeito, a actividade mais estruturante e de carácter mais contínuo do Plano. Mas podem também referir-se outras actividades de continuidade, em dinâmica de consolidação no âmbito do Plano Nacional de Leitura, como a Semana da Leitura ou o próprio website do PNL. O Plano desenvolveu igualmente, neste período, uma

dinâmica de alargamento, de que um exemplo importante é o envolvimento do 3º ciclo escolar nas actividades de leitura orientada. Outro exemplo é o forte alargamento do número de protocolos e parcerias com câmaras municipais e empresas, com vista à mobilização de apoios a actividades de promoção da leitura.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA E A LEITURA

4.1. O papel da escola na formação de leitores

Para nos tornarmos leitores é preciso aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras, e querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Assim, para manter viva a vontade de querer ler, as experiências de leitura devem ser gratificantes (Guião de Implementação da Leitura do Novo Programa de Português do Ensino Básico, adiante designado por GIP, p.5).

Por um lado, exige-se da escola a formação de mais e melhores leitores, por outro, não é incomum encontrarmos vozes, nomeadamente no interior da escola, a atribuir explicitamente a responsabilidade a outras instâncias (nomeadamente a família) e a exigirem a outros sectores a assunção de papéis que lhe competem. Se o contexto familiar e outros são muito importantes no desenvolvimento dos valores associados à leitura e à criação/ manutenção de hábitos, a instituição escolar não se pode furtar àquilo que constitui uma parcela importante da sua responsabilidade. Se assumirmos que a escola é para muitos o único lugar de contacto com os livros, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja acção ultrapassará os limites escolares. Por isso, o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é determinante no seu futuro como leitores.

Leitura e escola mantêm entre si elos muito fortes, visíveis, nomeadamente, no facto de ser por acção da escola que, genericamente, os indivíduos se habilitam àquela capacidade. Relativamente a outras modalidades verbais, designadamente a produção do oral, cuja mestria é adquirida e desenvolvida em situações naturais, a leitura é um produto, acima de tudo, escolar. Por isso, a escola pode e deve ser olhada em termos dos contextos de leitura em que introduz os alunos,

quais ignora, que estilos estimula, que valores, hábitos e atitudes promove (Dionísio, 2000, p.50).

Numa época marcada pela circulação da informação escrita e pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação, a compreensão na leitura tem uma importância cada vez mais proeminente na programação curricular, uma vez que a falta de competências neste domínio dificulta a integração dos indivíduos na sociedade. Como refere Sim-Sim (2006, p.14),

“ a globalização da informação passa, nos dias de hoje, por fruir do acesso a livros, jornais e computadores que nos ligam em rede, mas o acesso à informação não garante a globalização do conhecimento. Ainda que ao alcance da mão, se não cultivarmos a flexibilidade cognitiva e o sentido crítico, não saberemos usar as estratégias relevantes e eficazes que nos permitem seleccionar a informação útil para enfrentar os problemas com que nos confrontamos no momento. É no desenvolvimento destas capacidades que a escola pode (e deve) jogar um papel determinante, ajudando o jovem a aceder à construção de conhecimento.”

Vivemos um tempo em que os avanços tecnológicos e a profusão de informação disponível solicitam cada vez mais um nível superior de leitura, não só no que respeita à profundidade de compreensão, mas também à rapidez de processamento da informação recolhida. Para além da capacidade de (re)construir significado, que qualquer texto exige, a leitura *on line* e o acesso à *Web* requerem do leitor velocidade e sentido crítico, sem os quais a compreensão da informação e o conhecimento ficam comprometidos. Assim, e como referem Martins e Sá (2008), no centro do actual debate sobre o papel da educação no desenvolvimento humano, deve estar a construção de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, particularmente no que se refere ao domínio da compreensão na leitura, para garantir o exercício de uma cidadania

responsável e activa. Compete, desta forma, à escola possibilitar a todos o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e do sentido crítico, esbatendo as assimetrias originadas pelos diferentes contextos sociais e familiares de que os alunos são oriundos.

Segundo Sobrino (2000, p.88,89),

“através da leitura, a criança pode facilmente interiorizar os valores da igualdade, da liberdade e da solidariedade. (...). A sensibilização para os valores da democracia, a tolerância e o respeito mútuo, enquanto base da convivência, constituem também princípios que, sem esforço, o leitor vai descobrindo e assimilando através dos livros.”

Na sociedade contemporânea, são conferidas à escola, entre outras, duas missões que se complementam: a primeira missão será promover a aprendizagem da leitura e a segunda será formar leitores, fomentando a criação do hábito de ler. Entendemos a leitura como benéfica e libertadora, permitindo novas formas de um indivíduo se entender melhor a si mesmo e ao mundo que o rodeia. Neste contexto, o hábito de ler surge, não com o sentido de uma imposição de uma autoridade exterior, mas como resultado de uma dinâmica de sedução com o conhecimento e com o pensamento alheio, constituindo, pois, o resultado de uma série de actos gratificantes, e por isso repetidos, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia, na fruição do que é belo e bom.

Como refere Balça (2000, p.298)

“as preocupações relacionadas com a leitura, partilhadas pelos mais diversos autores e, no fundo, pela sociedade em geral, ocorrem na sequência de uma constatação vulgarizada de que as crianças e os jovens não lêem, não gostam de ler, a leitura não é uma actividade que lhes dê prazer, a leitura não é uma actividade preferencial entre as desenvolvidas nos seus tempos livres.”

Por outro lado, como afirma Escarpit (1999), à medida que os alunos avançam no nível de escolaridade, vão abandonando as leituras juvenis e nem sempre acedem de imediato às leituras adultas, sendo nesta fase que se perdem muitos leitores, limitando-se, muitas vezes a ler as obras de leitura obrigatória dos programas disciplinares. Este tipo de leitura no espaço escolar, condicionada por um tempo imposto, por princípios de avaliação e, frequentemente, por interpretações pré-concebidas, não se coaduna com a privacidade que o acto da leitura pode implicar, onde predomina o ritmo individual e a intimidade que pode proporcionar o prazer na leitura.

Sobrino (2000) afirma que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem o pratica. Apenas com este objectivo ficaria plenamente justificada a criação de hábitos de leitura. Mas todos estamos conscientes do conjunto de repercussões positivas que deles decorrem”.

Morais (1997, p.272) refere que muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso. A leitura na escola ou para a escola transforma-se rapidamente, a partir do momento em que se atinge a idade de ser sério, numa leitura obrigatória, numa pura demonstração de conhecimento. O autor defende que ler é, pelo contrário, “alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha.”

Esta perspectiva é também salientada em Pennac (2000, p.59) ao referir que

“Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe implorarem a obrigação de recitar, se o acompanharem no seu esforço sem esperarem contrapartidas, (...) se fizerem vibrar o presente sem acenar com a ameaça do futuro,

se se recusarem a transformar em trabalho forçado o que era um prazer, se mantiverem esse prazer até se transformar em rotina, se edificarem essa rotina sobre a gratuidade da aprendizagem cultural, e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade”.

Também Magalhães (2000, p.60), afirma que

“(…) pais, educadores, bibliotecários, somos em grande parte gente de uma outra época em que se julgava necessário levar a criança até ao livro. Tal atitude é irremediavelmente obsoleta nos nossos tempos. Devemos, sim, levar o livro à criança deixando de ser apenas conservadores e tornando-nos animadores da cultura literária”.

Sacristán (2008, p.109) defende que se, por um lado, o tempo de ler tem de ser permanente e universal para todos, se tem de se tornar um hábito de vida e, por outro lado, ler não interessa aos jovens, como se constata em numerosos estudos, será necessário reestruturar os espaços escolares, de modo que se gere um novo quadro de possibilidades, onde, segundo propõe o mesmo autor:

- “ i) se integre o lúdico com o trabalho baseado na leitura;*
- ii) os espaços da leitura acolham outras actividades culturais;*
- iii) seja possível praticar diversas funções de leitura;*
- iv) se rompam as fronteiras entre espaços e tempos dedicados a certos modos especializados de ler (na escola faz-se para aprender conteúdos, na biblioteca para consultar e no tempo livre para desfrutar);*
- v) aproveitando a riqueza e a variedade da informação nos seus diversos suportes;*
- vi) fazendo dos lugares de leitura sítios atractivos para os jovens, sejam as aulas, as actividades extra-curriculares, a biblioteca.”*

4.2. A Disciplina de Língua Portuguesa como Área Privilegiada da Promoção da Leitura

O sistema educativo português tem conhecido várias reformas, cujo objectivo central é procurar adaptá-lo às características da sociedade moderna, melhorando o desempenho global dos alunos. De facto, muitos dos alunos que concluem o Ensino Básico saem da escola não só sem terem adquirido hábitos de leitura, mas também, e em consequência disso, com várias lacunas ao nível da compreensão na leitura, o que torna difícil a sua inserção em sociedade, ou seja, as competências por eles desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória não são suficientes para lhes proporcionarem uma vida pessoal e profissional de sucesso e o exercício de uma cidadania crítica e interventiva.

Deste modo, o Ministério da Educação definiu **competências transversais** (1999) essencialmente relacionadas com a aquisição de saberes metodológicos que permitem a realização de aprendizagens de natureza cognitiva e afectiva. No âmbito da transversalidade, a área curricular de Língua Portuguesa assume um papel de incondicional relevância, enquanto promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno. Através do desenvolvimento de conhecimentos que permitam o domínio da competência linguística, que constitui o meio fundamental para a realização integral da pessoa humana, promove-se o acesso à comunicação, ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e à participação social.

A realização deste propósito passa, entre outros aspectos, pelo desenvolvimento de competências no domínio da compreensão na leitura. Com o objectivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos, ou seja, desenvolver a sua progressiva capacidade de saber adequar o acto verbal às situações de comunicação, através da colocação do aluno face a uma variedade de situações, impõe-se uma

abertura da aula de Língua Portuguesa à pluralidade de discursos. Este é um aspecto importante, tendo em conta a primazia que o texto literário tem ocupado no desenvolvimento da competência da leitura e surge como um dos pontos contemplados no novo programa de Português para os Ensinos Básico e Secundário, a implementar a partir do ano lectivo 2011/2012. Nesse documento é referido que “o desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (GIP - Leitura, 2009, p.5). Segundo o GIP dedicado ao desenvolvimento da competência da leitura, os objectivos do ensino da leitura, ao longo de toda a escolaridade, poderão ser sintetizados nos seguintes propósitos:

- i) promover a automatização do processo de decifração;*
- ii) promover a autonomia e a velocidade de leitura;*
- iii) promover a capacidade para usar a leitura como forma de aprendizagem;*
- iv) promover a capacidade para preservar na leitura de um texto;*
- v) promover a capacidade para ler espontaneamente e com regularidade;*
- vi) promover a eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim de leitura em vista;*
- vii) promover a capacidade para apreciar e fruir textos literários.”*

O objectivo final será a formação do *bom leitor* (Duke, 2002, pp.205, 206) caracterizado da seguinte forma:

- “- Um bom leitor é um leitor activo.*
- Tem objectivos claros para a sua leitura. Avalia constantemente se o texto e a leitura que dele faz servem os seus objectivos.*
- Tipicamente, faz uma apreciação global do texto antes de ler, reparando em aspectos como a sua estrutura e as partes mais relevantes para os seus objectivos de leitura.*

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

Por isso, desenvolver competências de compreensão na leitura é um dos objectivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social (Martins & Sá, 2008, p.6). À escola, enquanto lugar social privilegiado de acesso à leitura e à disciplina de Língua Portuguesa, enquanto lugar específico de formação de leitores, cabe a responsabilidade de implementar estratégias para que estes leitores se mantenham, cabendo ao professor uma actuação competente e inovadora enquanto intermediário entre os

alunos e as obras, ajudando-os a descobrir a multiplicidade de leituras e o prazer de ler.

Contudo, a aquisição e desenvolvimento de competências neste domínio não se pode restringir à aula de Língua Portuguesa, devendo, antes, constituir-se como um objectivo de todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e assumindo-se como prioridade no Projecto Educativo das escolas ou agrupamento de escolas.

4.3. A formação de professores

É cada vez mais frequente o número de professores que procuram aproximar os alunos da leitura através da motivação pelo prazer de ler. Contudo, os efeitos desejados – o fomento/ a criação de hábitos de leitura nos alunos – apenas se concretiza numa pequena percentagem dos jovens, como confirmam os diversos estudos realizados no nosso país. Se a implementação de medidas políticas, como é o caso do PNL e a criação da RBE, é fundamental para a concretização de projectos que visem alterar esta situação, o papel desempenhado pelo professor continua a revestir-se de uma importância fulcral, na medida em que ele vai ser o mediador entre o aluno e os diferentes suportes de leitura. Neste sentido, a formação dos profissionais do ensino, quer numa perspectiva inicial, quer contínua, é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino da leitura.

De acordo com Sim-Sim, (2002, p.3), os estudos nacionais sobre o modo como a leitura está a ser ensinada nas nossas escolas indicam que o tempo lectivo semanal dedicado ao ensino da leitura é superior ao dos nossos parceiros europeus, o que leva a crer que a questão não parece estar, portanto, no montante do tempo dispendido, mas certamente na forma como esse tempo é gerido, quer em termos de organização e gestão da turma, quer quanto ao uso de materiais pedagógicos e práticas lectivas específicas, que surgem como repetitivas e desinteressantes.

Como afirma Sobrino (2000, p.76),

“no fomento de um hábito como o da leitura não há lugar para a obrigação nem para a imposição; a ninguém se pode impor o gosto pelos livros. A escola tem por missão incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros, desde a primeira vez que põem o pé numa aula até ao momento em que a abandonam, já adolescentes. Para o conseguir, o mais importante é a atitude que os profissionais têm perante o acto de ler, a sua vivência pessoal e o valor que atribuem à leitura como fonte de diversão e fruição.”

Não há uma forma única para motivar para a leitura todos os alunos, o que significa que não é o método, mas sim o docente que marca a diferença no sucesso da aprendizagem da leitura.

O domínio da leitura é um meio de apropriação e de construção do conhecimento nas diversas áreas do saber e, numa sociedade que se quer democrática e plural, o não acesso a este poderoso meio de participação social conduz ao risco de exclusão. De acordo com os dados de diferentes inquéritos sobre a leitura realizados no nosso país, são várias as causas que subjazem ao baixo nível dos alunos portugueses, desde os reduzidos hábitos de leitura das famílias portuguesas, à não frequência de bibliotecas, entre muitas outras. No entanto, a qualidade do ensino da leitura levado a cabo na escola poderá ser determinante para a formação de leitores, na convicção de que a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura estão, em larga medida, condicionados pelas características dos contextos escolares, o que implica a necessidade de qualificação profissional dos professores desejável para o cabal cumprimento desta função social.

Segundo Sim-Sim (2002, p.5), a garantia da qualificação profissional do professor em formação inicial deve assegurar que :

“ (i) possua um sólido conhecimento da língua portuguesa, em termos de estrutura e uso e nas suas vertentes oral e escrita (só assim poderá compreender a relação entre a língua oral e o modo escrito da mesma, reconhecer as diferenças que caracterizam as diversas variedades usadas oralmente e perceber o que significa e implica a compreensão verbal de um texto escrito);

(ii) conheça o processo de desenvolvimento da linguagem na criança (só assim poderá compreender quanto e como a aprendizagem da linguagem escrita depende do desenvolvimento da linguagem oral);

(iii) conheça a essência linguística e psicológica (cognitiva e afectiva) da leitura e o processo de apreensão desta competência pela criança (só assim poderá criar as condições de estimulação linguística e cognitiva que determinam o sucesso na aprendizagem da leitura);

(iv) conheça e saiba usar a informação didáctica sobre o ensino da leitura (só assim será capaz de identificar e definir objectivos claros para o ensino da leitura em fases variadas do processo e promover práticas pedagógicas consonantes com esses objectivos);

(v) saiba avaliar o desempenho de leitura em fases diferentes da aprendizagem e retirar dessa avaliação informação para melhorar as práticas de ensino (só assim saberá usar e interpretar resultados de avaliação padronizada de leitura e construir outras formas válidas e fiáveis de avaliação).”

Acresce ainda que, como em qualquer outra formação, é fundamental que, após o curso de formação inicial, o professor seja capaz de continuar a aprender sobre o ensino da leitura, num processo de formação contínua que acompanhe não só as mudanças da sociedade, mas também o que de relevante as investigações vão divulgando.

4.4. A biblioteca escolar

Para além da importância da formação inicial e contínua dos professores, a biblioteca de uma escola é um dos mecanismos escolares fundamentais para a formação de leitores. De facto, pretender formar leitores apenas ao nível da sala de aula é um processo gerador de entendimentos da leitura como imposição, como tarefa escolar para ser avaliada e cuja validade é a relativa ao tempo que durar a escola. A escola deve criar ambientes favoráveis à leitura, que não associem o livro exclusivamente ao estudo, em encontros descomprometidos ou em função de decisões pessoais. As bibliotecas escolares assumem-se como um dos poucos espaços dentro da escola com potencialidade para a criação destas situações. Como afirma Sacristán (2008, p.87), “(...) as práticas de leitura nas escolas e nas bibliotecas cumprem funções complementares e colaboram para desenvolverem um mesmo projecto cultural”.

A importância da biblioteca escolar está realçada pela UNESCO, que em 2000 publicou, em colaboração com a IFLA (International Association of Libraries and Institutions), o *Manifesto sobre a Biblioteca Escolar*, onde é defendida a ideia de que esta “proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A Biblioteca Escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis.”

Em Portugal, e depois de um período em que as bibliotecas escolares funcionaram em “regime precário e amador” (Nogueira, 1978, cit. por Dionísio, 2000, p. 47), o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, assumida conjuntamente pelos ministérios da Educação e da Cultura, procurou possibilitar a transformação das bibliotecas escolares em recursos básicos do processo educativo.

De acordo com Sequeira (2000, p.10),

“ a dinamização de uma biblioteca para a leitura tem de partir do reconhecimento e aceitação por parte de toda a comunidade escolar, especialmente dos órgãos de gestão da escola, do valor da leitura na formação do jovem, e no sucesso escolar e educativo de que as escolas são os principais intervenientes. Neste sentido, a biblioteca escolar funciona não só pela vontade de um professor dinamizador, mas de outros intervenientes, conscientes dos méritos e valores da leitura, a que crescem pais e elementos da comunidade que possam ter intervenção nas políticas educativas da escola. Acções isoladas, mesmo que meritórias, atingindo alguns dos intervenientes mais próximos do projecto de leitura, ajudam, sem dúvida, a uma sensibilização para aquilo que deve ser realizado, mas o seu efeito permanece, sempre em resistência, enquanto durar o empenhamento desses grupos.”

Desvinculada de quadros disciplinares relativamente rígidos, liberta dos princípios de avaliação que os regulam e de características topológicas menos constrangedoras do que as salas de aula, a biblioteca escolar reúne condições que facilitam a consecução de objectivos de um programa educativo que dê privilégio e operacionalize os princípios de transversalidade previstos no currículo. Assim entendida, a biblioteca escolar deixa de ter um papel subsidiário e periférico nas actividades escolares para se assumir como parte vital, como órgão estruturador e aglutinador do projecto educativo da escola. Pode, aliás, ser um contributo fundamental para a operacionalização do paradigma de escola do século XXI, por oposição ao paradigma de escola da Era Industrial, como ilustra o seguinte quadro:

Quadro 2 - Paradigma de escola do Séc. XXI:

Paradigma da Era Industrial	Paradigma do Séc. XXI
Lugar e tempo	
<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula fechadas • O lugar da educação é a escola • Turmas isoladas • Tempos rígidos • Escola aberta a professores e alunos • Tecnologias instaladas na escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas abertas, multiuso e outros espaços de aprendizagem • A educação tem lugar em vários espaços: escola, casa, emprego, organizações culturais ou outras • Turmas usam regularmente as TIC para comunicarem • Horários flexíveis • Escola aberta à comunidade • Acesso remoto
Estudantes	
<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes como receptores passivo • Estudantes como consumidores de informação • Alunos isolados • Estilos de aprendizagem estandardizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudantes como parceiros activos na aprendizagem • Estudantes como produtores de conhecimento e media • Alunos colaborantes • Diversos estilos de aprendizagem
Professores	
<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas fundamentalmente nos conteúdos e no ensino presencial • Desenvolvimento de competências principalmente no período de formação inicial de professores • Os professores são a base do ensino • Os professores trabalham sozinhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências baseadas em conteúdos e processos de aprendizagem que incluem as TIC • A formação faz-se ao longo da vida • A comunidade contribui com conhecimento, apoio e experiência • Os professores trabalham em equipa e com técnicos de educação e outros especialistas
Conteúdos e processos curriculares	
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos do currículo e nos "inputs" • Conteúdos do currículo determinados pelo professor • O currículo descontextualizado • Predominância da abordagem disciplinar dos conteúdos • Aprendizagem passiva • Estratégia única de aprendizagem • Processo de avaliação estandardizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos processos de aprendizagem e nos resultados • Conteúdos e resultados a atingir negociados entre professores e alunos • Currículo determinado pelo contexto com o qual se relaciona • Abordagem interdisciplinar dos conteúdos • Aprendizagem activa baseada na resolução de problemas • Estratégias de aprendizagem múltiplas • Processos de avaliação individualizados
Media na aprendizagem	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de um único media na aprendizagem • Tecnologias de informação localizadas em laboratórios • TIC constituem uma área específica de actividades e aquisição de competências 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do multimedia na aprendizagem • Tecnologias de informação presentes nas salas de aulas, biblioteca e espaços de aprendizagem • TIC integradas em todas as áreas do currículo

(Fonte: Rede de Bibliotecas Escolares)

Entendida como recurso educativo de um ensino de qualidade, constituem-se como finalidades da biblioteca escolar a formação global do aluno, capaz de integrar o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem activa e de possibilitar a construção pessoal do

conhecimento, visando-se, deste modo, uma formação integral dos alunos. Neste sentido, o papel da biblioteca escolar na promoção e apoio a projectos de promoção da leitura torna-se fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade em que o conhecimento constitui o principal factor de desenvolvimento social e económico, exige-se aos indivíduos competências que lhes permitam absorver e seleccionar a multiplicidade de informações e acompanhar as permanentes mudanças. Neste sentido, o domínio da leitura, enquanto pilar primordial da literacia, constitui o meio mais eficaz de transformar a informação em conhecimento, permitindo o acesso à plena integração na sociedade.

Se o contexto familiar pode e deve constituir o primeiro momento de estímulo à criação de hábitos de leitura, a escola, enquanto instituição social, reveste-se de uma importância fulcral e, muitas vezes, determinante na forma como os indivíduos se relacionam com a leitura.

Os dados mais recentes revelam que, em Portugal, o número de leitores tem vindo a aumentar, o que é fundamental para a melhoria dos baixos níveis de literacia que têm caracterizado, de um modo geral, os nossos alunos, comparativamente com os de outros países da OCDE. Apesar desta evolução, os hábitos de leitura dos portugueses continuam a ser incipientes, pelo que é importante uma eficaz acção escolar que assuma a leitura como aspecto primordial de um ensino orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências transversais que estimulem a criação de hábitos de leitura, não só para melhorar o sucesso educativo dos alunos, mas também para a formação integral dos indivíduos, tornando-os capazes de se integrar na sociedade, exercendo uma cidadania activa, crítica e responsável.

Deste modo, têm sido implementadas medidas a nível nacional, para promover hábitos de leitura. No entanto, a sua eficácia depende, fundamentalmente, da forma como são executadas em cada escola.

Na tentativa de conhecer melhor os hábitos de leitura dos alunos no final do ensino básico e a forma como a competência da leitura tem sido desenvolvida no contexto em que exercemos a função docente, na convicção de que só reflectindo sobre a acção realizada e avaliando a sua eficácia, a poderemos melhorar, realizámos um estudo empírico, apresentado na segunda parte deste trabalho.

PARTE 2

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Questões metodológicas

O presente trabalho de investigação tem por base a temática da leitura e a sua importância na formação integral dos indivíduos, enquanto fonte de conhecimento e forma de acompanhar activa e criticamente as permanentes mudanças advindas de uma sociedade em rápido desenvolvimento, como foi sustentado na primeira parte deste trabalho.

Deste modo, e tendo em conta a convicção dos benefícios da aquisição de hábitos de leitura para o sucesso escolar dos alunos e consequente redução do abandono escolar, e para a formação de cidadãos informados e capazes de integrar activamente uma sociedade democrática, foi nossa preocupação o aprofundamento do conhecimento sobre hábitos de leitura no contexto escolar em que exercemos a nossa actividade profissional, convictos de que só pela reflexão e pelo estudo das situações se poderá promover uma intervenção consistente e adequada. Embora cientes das limitações de um Estudo de Caso, nomeadamente no que se refere ao condicionamento da possibilidade de generalização dos resultados, a opção por este tipo de investigação pareceu-nos a mais adequada, uma vez que consiste na observação detalhada de um contexto (Bogdan e Biklen, 1994, p.89) e constitui-se como uma estratégia investigativa que incide no estudo empírico de um fenómeno particular no seu contexto real, utilizando-se diversas fontes de informação. Segundo Bell (1997, pp. 22,23),

“(...) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Ao longo da nossa prática lectiva, temos procurado fomentar hábitos de leitura nos alunos, tarefa que se vem afigurando como um

dos maiores desafios profissionais, deparando-nos, frequentemente, com sentimentos de resistência à leitura, a par da constatação de elevados níveis de insucesso escolar, nomeadamente no 3.º ciclo.

Estes motivos foram determinantes na vontade de conhecer melhor o contexto em que nos movemos e identificar as suas características, para, após uma reflexão aprofundada, poder intervir de uma forma adequada e eficaz para o aumento da qualidade do ensino e eficácia das práticas desenvolvidas.

Assim, cremos que este trabalho de investigação, centrado no desenvolvimento da competência da leitura, para além de responder a necessidades da nossa própria formação pessoal e profissional, poderá constituir um contributo para o enriquecimento da qualidade educativa da escola, visto tratar-se de um estudo que investigará sobre uma das temáticas fundamentais da actualidade e na qual os alunos revelam tantas dificuldades. Estamos, no entanto, conscientes que “uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica”, como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998, p.29).

Consideramos que a procura do conhecimento, numa perspectiva de formação permanente, deve constituir o pilar central da actuação de um profissional, em particular, na área do ensino. Deste modo, o professor deverá ser capaz de reflectir sobre o desenrolar da prática pedagógica, identificando problemas, estabelecendo relações causais e procurando formas de resolução, tendo por base o contexto em que se desenvolvem. É, portanto, da necessidade de continuar a conhecer através do questionamento sistemático que resulta a nossa investigação, visto que partimos das dificuldades da nossa prática, procurando aprofundar o conhecimento que nos permita chegar a conclusões que contribuam para a sua melhoria, promovendo a mudança e a inovação, indispensáveis a um ensino de qualidade.

5.2. Identificação do problema e definição das hipóteses

As páginas que se seguem descrevem o trabalho de investigação realizado numa escola de 2º e 3º ciclos, situada nos arredores da cidade do Porto. O âmbito do estudo realizado centrou-se na identificação, compreensão e análise dos hábitos de leitura dos alunos que frequentam esta escola, bem como compreender os seus efeitos no seu sucesso educativo.

Procurou-se também conhecer o meio socioeconómico em que o público-alvo se insere e compreender a forma como as famílias dos alunos percebem o papel desempenhado pela escola na promoção e manutenção de hábitos de leitura.

No sentido de completar o estudo, procurou-se, ainda, compreender o posicionamento dos professores de Língua Portuguesa da escola face ao ensino/aprendizagem da leitura.

Tendo por base a temática da leitura e a sua importância na formação integral dos indivíduos, a questão de partida que impulsionou este estudo e que se relaciona com as consequências da aquisição de hábitos de leitura é, assim, a seguinte: **existe uma relação entre hábitos de leitura e sucesso escolar nos alunos no final do ensino básico?**

Conscientes do papel preponderante que contextos familiares e socioculturais exercem na determinação de hábitos de leitura, e tendo em conta o meio desfavorecido do ponto de vista socioeconómico e cultural em que exercemos a docência, a questão de partida anteriormente definida suscita, inevitavelmente, a curiosidade para outra questão: **é a escola capaz de motivar os alunos para a criação de hábitos de leitura num contexto sociocultural desfavorecido?**

Neste sentido, considerando como pano de fundo todo o enquadramento teórico e visando dar resposta às questões definidas na presente investigação, definiram-se hipóteses. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 11), as hipóteses “apresentam-se sob a forma de proposições de resposta às perguntas postas pelo investigador.

Constituem, de algum modo, respostas provisórias que guiarão o trabalho de recolha e análise dos dados e que terão, por sua vez, de ser testadas, corrigidas e aprofundadas por ele”. Deste modo, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- **Hipótese 1:** Os alunos que apresentam hábitos de leitura obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar.

- **Hipótese 2:** Apesar de inserida num contexto sociocultural desfavorecido, a escola pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Objectivos do estudo:

Identificada a problemática que subjaz ao desenvolvimento desta investigação, apresentamos, em seguida, os objectivos gerais e específicos que pretendemos atingir com a sua concretização:

Objectivos gerais do estudo:

1. Reflectir sobre a eficácia do ensino da leitura realizado na escola.
2. Reflectir sobre a contribuição da leitura para o sucesso educativo dos alunos.
2. Dotar a escola objecto do estudo de um instrumento de análise útil, para o posterior desenvolvimento de estratégias de promoção da leitura.

Objectivos específicos:

1. Descrever algumas das principais características dos contextos de socialização para a leitura experienciados pelos estudantes, designadamente, a família e a escola.
2. Identificar algumas das principais práticas de leitura desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seus objectivos, frequência e importância relativa no quadro das actividades desenvolvidas na escola e de ocupação de tempos livres.

3. Caracterizar atitudes para com a leitura e os livros.
4. Apurar o grau de importância que os alunos e os seus encarregados de educação atribuem à prática da leitura, enquanto base de formação.
5. Estabelecer relações entre os estímulos à leitura recebidos ao longo do percurso escolar e a aquisição de hábitos de leitura.
6. Analisar as perspectivas de alunos, encarregados de educação e docentes face à eficácia dos estímulos levados a cabo pela escola, com vista à criação de hábitos de leitura.
7. Estabelecer as alterações introduzidas pelas novas tecnologias nas novas formas de ler e no papel dos suportes tradicionais de leitura.
8. Compreender o papel da biblioteca escolar nos estímulos à leitura.

5.3. Metodologia de Investigação

Depois de definido o problema e determinadas as hipóteses, planeou-se uma metodologia.

Optou-se por uma metodologia mista, que incluiu métodos de recolha de dados de natureza quantitativa, através da aplicação de três inquéritos por questionário (dirigidos aos alunos do 9.º ano, por administração directa, aos seus encarregados de educação, por administração indirecta e aos docentes de Língua Portuguesa, por administração indirecta) e métodos qualitativos, através da realização de entrevistas semi-directivas à Coordenadora do Departamento de Línguas e à Professora Bibliotecária. Considerámos que o recurso às duas metodologias permitiria realizar uma complementaridade entre elas, contribuindo para uma melhor operacionalização da investigação.

O estudo empírico foi iniciado no mês de Março de 2010. Os questionários foram distribuídos no mês de Junho, correspondendo ao final do ano lectivo, tendo sido posteriormente analisados do ponto de vista quantitativo, sendo objecto de tratamento estatístico através do programa Excel, mas também de modo qualitativo recorrendo à metodologia de análise de conteúdo, de acordo com a natureza da pergunta.

As entrevistas à Coordenadora do Departamento de Línguas e à Professora Bibliotecária realizaram-se no mês de Setembro de 2010.

5.4. Universo e amostra

Para a concretização deste estudo, aplicámos inquéritos por questionário aos 74 alunos que frequentavam o 9.º ano, assim como aos seus encarregados de educação e ainda a todos os professores da disciplina de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos da escola (20).

Foi nossa opção a sua aplicação a todos os alunos do 9º ano, por se encontrarem no final da escolaridade obrigatória, o que permite uma caracterização do perfil dos alunos da escola à saída do ensino básico, no que respeita aos hábitos e às perspectivas perante a leitura. Deste modo, 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. No que se refere ao inquérito aplicado aos alunos, de um total de 74 alunos, obtivemos respostas a 74 inquéritos (100%). Relativamente ao inquérito aplicado aos Encarregados de Educação, obtivemos 64 respostas aos 72 inquéritos enviados (89%)⁴. No que respeita aos inquéritos dirigidos aos docentes da disciplina de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos da escola, foram devolvidos 18 dos 20 inquéritos distribuídos (90%).

5.5. Instrumentos de Recolha de Dados

5.5.1. O Inquérito por questionário – a estrutura

Foram aplicados três inquéritos por questionário – um dirigido aos alunos do 9º ano, outro dirigido aos seus encarregados de educação e, finalmente, outro dirigido a todos os professores de Língua Portuguesa da escola.

⁴ 72 encarregados de educação correspondem a 74 alunos, pois dois alunos são irmãos e um encarregado de educação estava ausente durante o período de aplicação dos questionários.

É de mencionar que os questionários, não tendo um desenho similar, recobrem alguns aspectos que são comuns, tornando possível comparar dados, nomeadamente no que se refere às perspectivas perante alguns dos aspectos referidos nos instrumentos de recolha de dados.

O questionário aplicado aos alunos no âmbito deste estudo é composto por um total de 30 questões, agrupadas em seis blocos temáticos – *Percurso escolar* (questões 1.1, 1.2, 1.3.1., 1.3.2., 1.3.4., e 1.4.) ; *Antecedentes da prática da leitura* (questões 2.1., 2.2., 2.3., 2.4. e 2.5.) ; *A prática da leitura na actualidade* (questões 3.1., 3.2., 3.3. e 3.4.); *Suportes e frequência de leitura* (questões 4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9. e 4.10.); *Diferentes actividades e sua frequência* (questão 5.1.) ; *Perspectivas perante a leitura e estímulos da escola* (questões 6.1., 6.2., 6.3. e 6.4.).

O questionário dirigido aos alunos foi aplicado em Junho de 2010, correspondendo ao final do ano lectivo e, cumulativamente, ao final do 3º ciclo e ensino obrigatório, a todos os alunos que frequentavam o 9º ano, num total de 74 alunos, tendo sido preenchidos e devolvidos todos os questionários distribuídos (100%).

Quadro 3 - Estrutura do questionário aplicado aos alunos

Bloco temático	Questões	Total
1. Percurso escolar	1.1, 1.2, 1.3.1., 1.3.2., 1.3.4., e 1.4	6
2. Antecedentes da prática da leitura	2.1., 2.2., 2.3., 2.4. e 2.5.	5
3. A prática da leitura na actualidade	3.1., 3.2., 3.3. e 3.4	4
4. Suportes e frequência de leitura	4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5., 4.6., 4.7., 4.8., 4.9. e 4.10.	10
5. Diferentes actividades e sua frequência	5.1.	1
6. Perspectivas perante a leitura e estímulos da escola	6.1., 6.2., 6.3. e 6.4.	4
Totais		30

No que refere ao questionário dirigido aos encarregados de educação, era constituído por 18 questões, distribuídas por cinco blocos temáticos – *Caracterização do encarregado de educação* (questões 1.1.,

1.2., 1.3., 1.4. e 1.5.); *Suportes e frequência de leitura* (questões 2.1., 2.2. e 2.3.); *Posse e compra de livros* (questões 3.1.; 3.2. e 3.3.); *Estímulos à leitura* (questões 4.1., 4.2., 4.3. e 4.4.); *Perspectivas perante a escola* (questões 5.1., 5.2. e 5.3.).

O questionário dirigido aos encarregados de educação foi aplicado em Junho, correspondendo ao final do ano lectivo. Dos 72 inquéritos enviados, foram devolvidos 64 (89%).

Quadro 4 - Estrutura do questionário dirigido aos encarregados de educação

Bloco temático	Questões	Total
1. Caracterização do encarregado de educação	1.1., 1.2., 1.3., 1.4. e 1.5.	5
2. Suportes e frequência de leitura	2.1., 2.2. e 2.3.	3
3. Posse e compra de livros	3.1.; 3.2. e 3.3	3
4. Estímulos à leitura	4.1., 4.2., 4.3. e 4.4.	4
5. Perspectivas perante a escola	5.1., 5.2. e 5.3.	3
Totais		18

Por último, o questionário referente aos professores da disciplina de Língua Portuguesa do 2.º e 3.º ciclos era constituído por 15 questões, distribuídas por três blocos – *Caracterização e situação profissional* (questões 1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5., 1.6. e 1.7.); *Perspectivas perante a leitura* (questões 2.1., 2.2., 2.3. e 2.4.); *Estímulos da escola* (questões 3.1., 3.2., 3.3. e 3.4.). Foram distribuídos questionários às 20 docentes de Língua Portuguesa, tendo sido preenchidos e devolvidos 18 questionários (90%).

Quadro 5 - Estrutura do questionário dirigido aos docentes de LP

Bloco temático	Questões	Total
1. Caracterização e situação profissional	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.6. e 1.7.	6
2. Perspectivas perante a leitura	2.1., 2.2., 2.3. e 2.4.	4
3. Estímulos da escola	3.1., 3.2., 3.3. e 3.4.	4
Totais		14

Nos pontos 7.1, 7.2 e 7.3, que se referem à análise dos dados obtidos através das respostas aos questionários, apresentamos uma breve descrição dos dados numéricos, remetendo para as respectivas conclusões a interpretação detalhada dos resultados.

5.5.2. As Entrevistas

Foram realizadas duas entrevistas semi-directivas, com o intuito de dar alguma liberdade aos entrevistados, no sentido de poderem falar mais abertamente sobre os tópicos apresentados, possibilitando a obtenção de informações relevantes para o nosso estudo científico. A opção de entrevistar a Professora Bibliotecária e a Coordenadora do Departamento de Línguas deveu-se ao facto de as considerarmos testemunhas privilegiadas que, pela sua posição, têm um bom conhecimento do tema investigado. A realização destas entrevistas permitiu a recolha de dados reveladores das perspectivas das respondentes face ao objecto central desta investigação.

As entrevistas realizaram-se em Setembro de 2010 e foram gravadas com recurso a um gravador e autorização antecipada das entrevistadas, sendo posteriormente analisado e interpretado o conteúdo das respostas obtidas.

As questões colocadas à Professora Bibliotecária visaram essencialmente obter informações relativas à caracterização da BE, à utilização que é feita pelos alunos, quer individualmente, quer sob a orientação de professores de diferentes áreas disciplinares, quais as áreas mais procuradas e, ainda, acerca do contributo da biblioteca escolar para a criação de hábitos de leitura nos alunos.

Na entrevista à Coordenadora do Departamento de Línguas procurou-se, sobretudo, conhecer a sua perspectiva relativamente aos hábitos de leitura dos alunos da escola, identificar causas para os fracos níveis de hábitos de leitura evidenciados por muitos alunos e os estímulos que a escola pode desenvolver na promoção da leitura.

No capítulo seguinte, procederemos à caracterização do meio onde foi desenvolvida esta investigação, passando de imediato à descrição e análise dos resultados obtidos.

CAPÍTULO 6

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

6.1. Caracterização do Meio

A vila do Castelo da Maia situa-se a 3 km da cidade da Maia que, por sua vez, se situa a cerca de 10 km a norte da cidade do Porto. Castelo da Maia é uma das regiões mais desenvolvidas do Concelho da Maia, onde se congregam cinco freguesias: St^a Maria de Avioso, S. Pedro de Avioso, Gemunde, Barca e Gondim.

De acordo com os dados constantes no Projecto Educativo da escola alvo deste estudo, dada a proximidade de dois centros urbanos, Porto e Maia, a população do Castelo da Maia caracteriza-se como peri-urbana, apresentando aspectos típicos quer de uma população rural quer industrializada. Além disso, o aumento significativo de construção em altura e conseqüente diminuição de espaços verdes, aponta para o surgimento de uma zona dormitório. Mercê da actual situação socioeconómica do país, o desemprego e trabalho precário têm vindo a aumentar nesta zona, com reflexos na comunidade escolar.

De acordo com os dados fornecidos pelas Juntas de Freguesia, os equipamentos sociais que existem na área em que o Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia está inserido são os constantes no seguinte quadro 6:

Quadro 6- Equipamentos sociais das freguesias do Agrupamento (fonte: Projecto Educativo da escola)

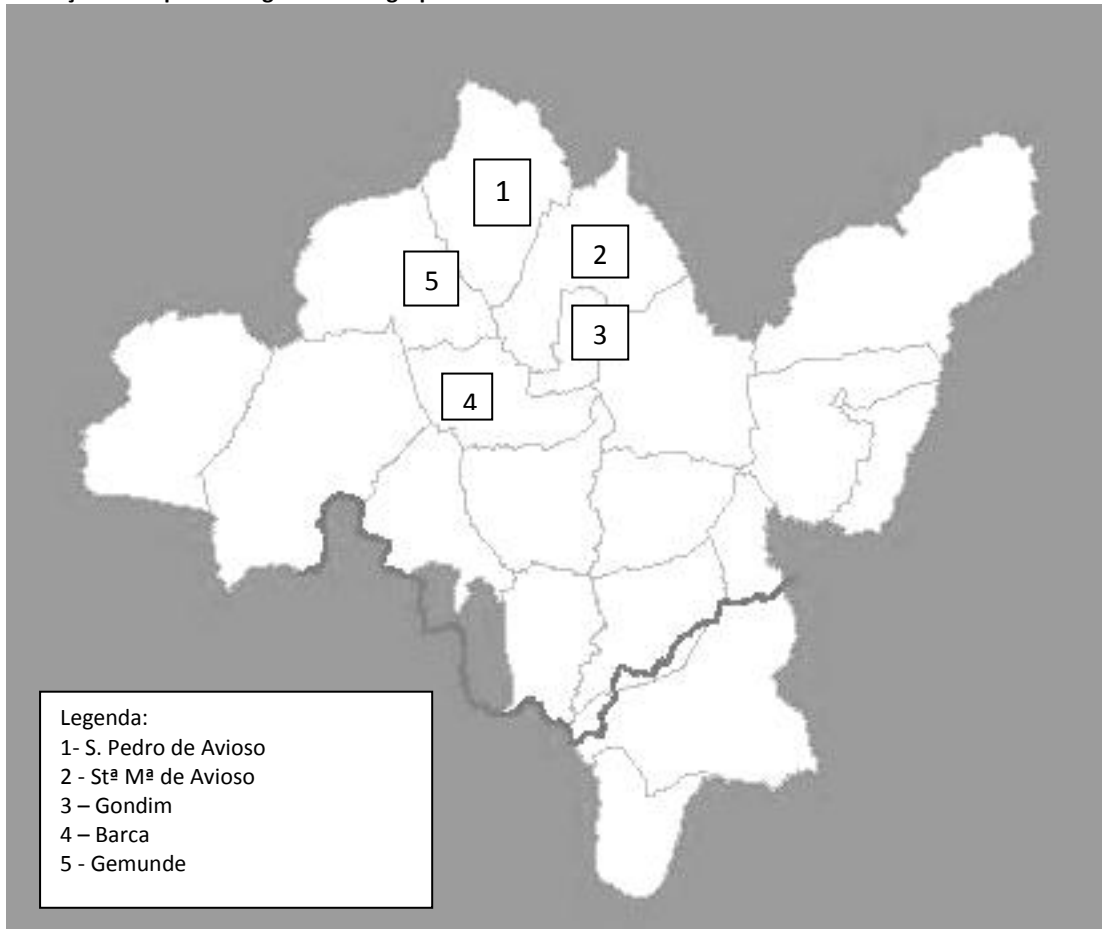
Freguesias	Nº de Habitantes (aproximadamente)	Infra-estruturas culturais, sociais e económicas
Stª Maria de Avioso	4300	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centro cívico de S. Maria de Avioso ▪ Conservatório de Música da Maia ▪ Ecocentro ▪ Ginásio Clube do Castelo da Maia ▪ Juvemaia ▪ Mercado Municipal do Castelo da Maia ▪ Monte de S. Ovídio ▪ Museu Etnográfico da Maia ▪ Quinta da Gruta ▪ Turismo Rural
S. Pedro de Avioso	2622	<ul style="list-style-type: none"> ▪ APPACDM (Associação de Pais e Amigos de Crianças com Deficiência Mental) ▪ Associação de Dadores de Sangue da Maia ▪ Centro Social e Recreativo de S. Pedro ▪ CICCOPN (Centro de Formação Profissional da indústria, da Construção Civil e Obras Públicas do Norte) ▪ Grupo desportivo de Avioso (S. Pedro) ▪ ISMAI (Instituto Superior da Maia) ▪ Parque de Avioso
Gemunde	6800	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação Beneficente Campa do Preto ▪ Confraria de São Vicente de Paulo. ▪ Clube de Tênis – S. Cosme ▪ Rancho Folclórico
Barca	4000	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Campo Desportivo – Barca Futebol Clube ▪ Polidesportivo de Rua
Gondim	1900	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Associação Recreativa e Cultural ▪ Comissão Culto da Igreja ▪ Confraria Vicentina ▪ Infantário da Santa Casa da Misericórdia

6.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia

O Agrupamento é constituído pelas seguintes escolas, distribuídas pelas respectivas freguesias indicadas no mapa 1:

EB1 e JI da Seara, EB1 e JI da Bajouca, JI da Campa do Preto, EB1 e JI de Porto Bom, EB1 e JI de Ferronho, EB1 e JI do Castelo, EB1 e JI de Ferreiro, EB 2/3 do Castelo da Maia, EB1 e JI de Gestalinho, EB1 e JI de Sta. Cruz, EB1 e JI de Mandim, JI de Gestalinho.

Ilustração 1- Mapa das freguesias do Agrupamento de Escolas



Segundo o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia, no ano lectivo de 2009/2010 matricularam-se nas escolas do Agrupamento 1930 alunos, cuja distribuição apresentamos no quadro 7:

Quadro 7 - Nº de alunos matriculados no ano lectivo de 2009/2010

Nível	Anos	Nº de Alunos	Totais
Pré-escolar	-----	285	285
	1º ano	209	907
	2º ano	274	
	3º ano	210	
	4º ano	207	
	5º ano	238	467
	6º ano	229	271
	7º ano	110	
	8º ano	82	
	9º ano	74	
Totais			1930

6.2.1. Aproveitamento Escolar

A caracterização de uma escola não se esgota nos dados relativos ao aproveitamento escolar. No entanto, esta não fará sentido sem os mesmos. Os valores que a seguir se apresentam foram recolhidos no final do ano lectivo de 2009/2010 e representam a percentagem de sucesso /insucesso escolar nos diferentes ciclos de ensino:

Quadro 8 –Percentagens de sucesso e insucesso nos diferentes ciclos (fonte: Dados do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia)

Ciclo	Nº de alunos	% de sucesso	% de insucesso
1º ciclo	907	97,02	2,98
2º ciclo	467	91,96	8,04
3º ciclo	271	81,62	18,38

É possível verificar que o insucesso aumenta à medida que os alunos avançam na escolaridade, sendo o 3º ciclo aquele em que se verifica maior percentagem de insucesso escolar. No entanto, é de salientar que o sucesso escolar aumenta à medida que os alunos progredem, uma vez que é no 7º ano (início do 3º ciclo) que se verificam os piores resultados, comparativamente com os do 9º ano (último ano do 3º ciclo).

6.2.2. O Projecto Educativo

De entre os vários projectos / actividades programadas durante o ano lectivo 2009/2010 destacam-se as seguintes:

- Projecto Comenius
- Projecto de Educação Ambiental (Quinta da Gruta)
- Projecto de Educação para a Saúde
- Projecto PRESSE (Educação Sexual)
- Plano Nacional de Leitura
- Clube de Cinema
- Desporto Escolar

Os alunos que frequentam a escola reflectem as condições socioeconómicas referidas no ponto 6.1. deste capítulo, evidenciando incipientes hábitos culturais agravados pela falta de estruturas de apoio às actividades culturais existentes na área.

O Projecto Educativo apresenta os seguintes princípios que visam orientar os alunos a saber ser, identificando-se como ser autónomo e responsável, detentor de direitos e deveres; saber estar, conhecendo o seu lugar relativamente ao lugar do outro, respeitando a diversidade e a individualidade alheia; saber reflectir, desenvolvendo o gosto pelo conhecimento, sensibilidade estética, sentido crítico e moral; saber agir, mobilizando conhecimentos para assumir atitudes conscientes, responsáveis e democráticas; saber interagir, evidenciando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação com os seus pares e a vida comunitária.

A escola EB 2/3 onde incidiu o nosso estudo dispõe de uma biblioteca integrada na RBE desde o ano lectivo 2007/2008 e é constituída por zona de atendimento; zona de leitura de documentos impressos; zona de leitura informal; zona de leitura vídeo e áudio; zona de produção gráfica e zona multimédia. De acordo com os dados fornecidos pela professora bibliotecária, referidos no ponto 7.7. deste estudo, a zona multimédia é a mais procurada pelos alunos, para pesquisa, realização e impressão de trabalhos e actividades de lazer, correspondendo a 54% do total de registos da utilização da BE. No que respeita ao número de requisições domiciliárias, tem-se verificado uma evolução positiva nos dois últimos anos, isto é, desde a integração na RBE.

A biblioteca escolar desenvolve actividades de promoção da leitura, nomeadamente as propostas pelo PNL, entre outras, destacando-se a comemoração da Semana da Leitura, realização de feiras do livro e encontros com escritores.

CAPÍTULO 7
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Alunos

Dos 74 alunos matriculados no 9º ano de escolaridade, todos responderam ao questionário (100%).

Foi nossa opção, em algumas tabelas e gráficos apresentados, separar os dados relativos aos alunos do sexo feminino e aos do sexo masculino, sempre que a distinção nos pareceu oportuna, do ponto de vista da análise de dados. Note-se que a distinção de género relativamente a hábitos de leitura não é um objectivo deste estudo, razão pela qual ela é feita apenas pontualmente. Na maior parte dos casos, optou-se pela separação dos dados relativos aos alunos que já tiveram alguma retenção ao longo do seu percurso escolar, e que, frequentemente, apresentam um menor sucesso educativo, daqueles que nunca sofreram qualquer retenção. Esta opção pareceu-nos relevante, tendo em conta que um dos principais objectivos da presente investigação é a compreensão da influência do domínio da competência da leitura no sucesso educativo dos alunos.

1. PERCURSO ESCOLAR

Questão 1.1. Idade:

Tabela 1- Idade dos alunos do 9º ano

Idade (anos)	Nº de alunos	%
14	27	36%
15	28	38%
16	16	22%
17	3	4%
	Total: 74 alunos	

Questão 1.2. Sexo:

Tabela 2- Nº de alunos por sexo

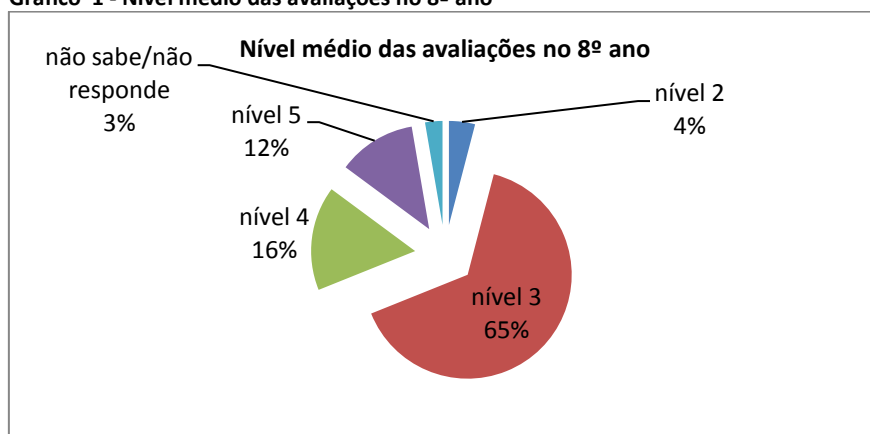
Sexo	Nº de alunos	%
Feminino	41	55%
Masculino	33	45%

Levando em consideração os 74 alunos aos quais foram distribuídos os inquéritos por questionário, e de acordo com as tabelas 1 e 2, podemos constatar que a maioria de alunos (74%; n=55) se encontra na faixa etária dos 14 aos 15 anos de idade e que os elementos do sexo feminino (55%; n=41) prevalecem em relação aos elementos do sexo masculino (45%; n=33).

Questão 1.3. Percurso escolar:

1.3.1. Nível médio das avaliações no 8º ano

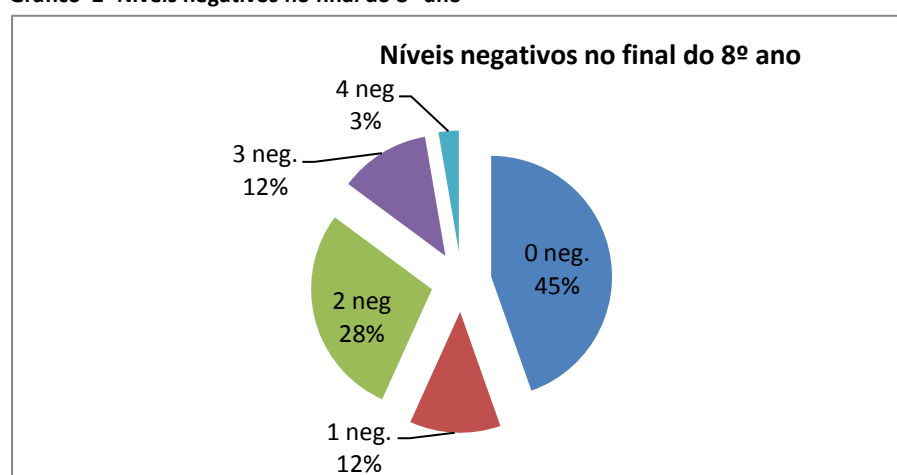
Gráfico 1 - Nível médio das avaliações no 8º ano



A partir da verificação do gráfico n.º 1, constata-se que a maioria dos alunos (65%; n=48) obteve, no final do 8º ano de escolaridade, resultados médios de nível 3. Apenas 3 alunos (4%) obtiveram 2 como nível médio, 12 alunos apresentam a média de nível 4 (16%) e 9 alunos (12%) o valor máximo (nível 5).

• **Questão 1.3.2. - Nº de níveis negativos no final do 8º ano:**

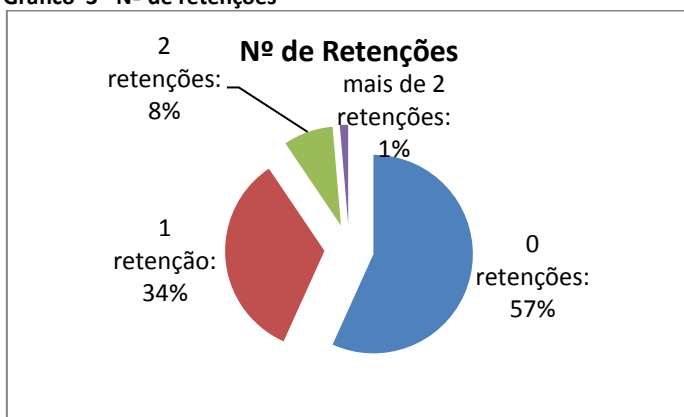
Gráfico 2 - Níveis negativos no final do 8º ano



De acordo com os dados do gráfico n.º 2, a maioria dos alunos (55%; n=41) transitou para o 9.º ano com níveis negativos.

- **Questão 1.3.3. – N.º de retenções ao longo da escolaridade:**

Gráfico 3 - N.º de retenções



Constata-se que um elevado número de alunos (43%; n=32) já sofreram alguma retenção ao longo da sua escolaridade no ensino básico.

- **Questão 1.3.4. – Anos de escolaridade em que os alunos ficaram retidos**

Tabela 3 - Anos de escolaridade em que os alunos ficaram retidos

Ano de escolaridade	Feminino	Masculino	Total	Total por ciclo	%	
1º	2	0	2	1º	32%	
2º	3	2	5			
3º	2	2	4			
4º	1	1	2			
5º	2	2	4	2º	5	13%
6º	0	1	1	3º	55%	
7º	5	4	9			
8º	3	5	8			
9º	4	1	5			
Total	22 (54%)	18 (55%)	40			

Os dados da tabela n.º3 revelam que a maioria das retenções (55%; n=22) ocorre no 3º ciclo. Constata-se, deste modo, que é neste ciclo de ensino que os alunos evidenciam um maior insucesso escolar. É possível verificar, também, que não há diferenças significativas quanto ao número de retenções entre alunos do sexo feminino e do sexo masculino.

• **Questão 1.4. – Profissão que gostaria de ter no futuro**

Quadro 9- Profissão que gostaria de ter no futuro

Profissão	Feminino	Masculino	Total
Polícia	2	0	2
Desporto	1	4	5
Jornalista	2	0	2
Investigador	1	0	1
Médico	2	0	2
Designer	5	1	6
Piloto Força Aérea	1	0	1
Professor	4	0	4
Psicólogo	3	0	3
Farmacêutico	1	0	1
Arquitecto	3	1	4
Biólogo	3	1	4
Cozinheiro	3	1	4
Cabeleireiro	2	0	2
Artes	1	0	1
Veterinário	2	1	3
Engenheiro	1	4	5
Turismo	1	0	1
Direito	1	1	2
Enfermeiro	1	0	1
Informático	2	12	14
Actor	0	1	1
Mecânico	0	1	1
Camionista	0	1	1
Músico	0	1	1
Gestor	0	1	1
Não sabe/Não respondeu	0	2	2

Quando questionados acerca das suas expectativas futuras, no que respeita à profissão desejada, constata-se que os rapazes tendem para a informática e as raparigas dispersam-se por muitas profissões, embora se evidencie a tendência para o ensino e o design. As aspirações dos alunos remetem, na maioria dos casos, para profissões que implicam a frequência do ensino superior. As expectativas dos alunos em relação à aprendizagem são, pois, elevadas.

2. ANTECEDENTES DA PRÁTICA DA LEITURA

- **Questão 2.1. - Onde ocorreram os primeiros contactos com os livros e com a leitura?**

Tabela 4 - Primeiros contactos com os livros e a leitura

	Feminino		Masculino		Total		Total
	Com retenção	Sem retenção	Com retenção	Sem retenção	Com retenção	Sem retenção	
1. Em casa	9	20	12	12	21 (55%)	32 (68%)	53
2. Na escola	9	7	8	6	17 (45%)	13 (27%)	30
3. Noutro local	0	1	0	0	0	1 (2%)	1
4. Não sabe	0	1	0	0	0	1 (2%)	1

Através da observação da tabela nº 4, verifica-se que a escola é mais assinalada como o local onde ocorreram os primeiros contactos com a leitura nos alunos que apresentam retenções, e, conseqüentemente, um menor sucesso escolar, do que nos alunos sem retenções. Este facto permite verificar que o contacto precoce com a leitura, feito em casa antes da frequência da escola, pode constituir um factor de desenvolvimento do aluno, que lhe permita ter um maior sucesso escolar. Por outro lado, é importante que a escola, enquanto instituição de formação de futuros cidadãos, esteja consciente do papel fundamental que deve exercer na sensibilização para a leitura, nomeadamente nos alunos cujo contexto familiar é menos favorecedor da criação do hábito de ler.

• **Questão 2.2. (resposta múltipla)- Hábitos de leitura no contexto familiar durante a infância**

Tabela 5 - Hábitos de leitura no contexto familiar durante a infância

Quando era criança ...	Feminino + Masculino Com retenções					Feminino + Masculino Sem retenções					Total Feminino + Masculino (com ret. e sem ret.)				
	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não sei	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não sei	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca	Não sei
	1. via os seus pais /familiares a ler	2 (6 %)	18 (56 %)	6 (19 %)	4 (13 %)	2 (6 %)	10 (24 %)	17 (40 %)	13 (31 %)	2 (5 %)	0	12	35	19	6
2. os seus pais /familiares costumavam ler para si	8 (25 %)	8 (25 %)	5 (16 %)	9 (28 %)	2 (6 %)	12 (28 %)	20 (48 %)	7 (17 %)	3 (7 %)	0	20	28	12	12	2
3. os seus pais / familiares costumavam dar-lhe livros ilustrados	8 (24 %)	14 (39 %)	5 (16 %)	4 (12 %)	2 (2 %)	17 (40 %)	15 (36 %)	7 (17 %)	3 (7 %)	0	25	29	12	7	4

Através da verificação da tabela n.º 5 e no que respeita aos primeiros contactos com os livros e com a leitura, é de referir o facto de apenas dois dos alunos (6%) que já sofreram retenções indicarem que, em criança, viam muitas vezes os seus pais ou familiares a ler, enquanto no caso dos alunos sem retenções esse número é consideravelmente maior (24%; n=10). No caso dos alunos que já tiveram retenções, há um elevado número de alunos que refere que os pais nunca liam para eles (28%; n=9). Esse número é bastante menor no caso dos alunos sem retenções (7%; n=3). É também de referir que esta diferença ocorre, igualmente, na oferta de livros ilustrados, uma vez que 40% (n=17) dos alunos que nunca sofreram retenções referem ter recebido muitas vezes livros ilustrados, por parte dos pais ou familiares enquanto no caso dos alunos que já ficaram retidos, apenas 24% (n= 8) referem ter recebido muitas vezes.

• **Questão 2.3. (resposta múltipla)- Em criança, quem o incentivou a ler?**

Gráfico 1 - Incentivo à leitura na infância

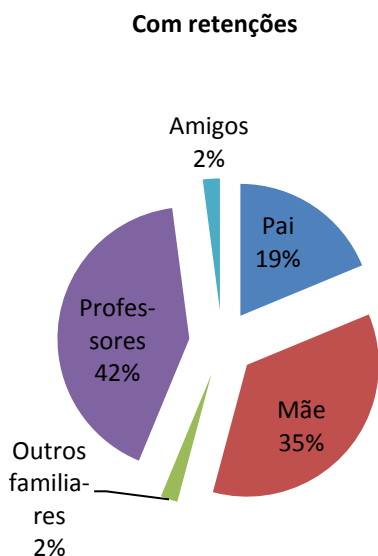
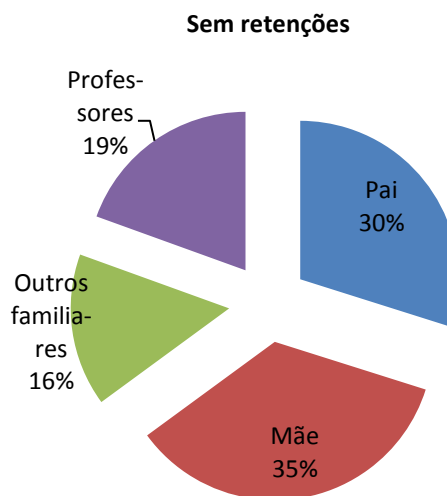


Gráfico 2 - Incentivo à leitura na infância



A partir dos dados obtidos, é possível verificar que, na infância, a influência da família no incentivo à leitura é notória nos alunos que nunca sofreram qualquer retenção (81%; n=62), comparativamente com o papel do professor (19%; n=15). Nos alunos que já tiveram alguma retenção, a importância do papel da família no incentivo da leitura é menor (46%; n=27), enquanto o papel do professor assume maior relevo (42%; n=20).

• **Questão 2.4. (resposta múltipla)- De que modo(s) o/a incentivaram a ler?**

Tabela 6 - Modos de incentivo à leitura

	Total			
	Com retenções		Sem retenções	
1. Lendo-lhe livros	16	26%	20	23%
2. Falando-lhe de livros e de leituras	7	11%	15	17%
3. Pedindo-lhes para ler em voz alta	11	18%	11	13%
4. Oferecendo-lhe livros	18	29%	27	31%
5. Levando-o a bibliotecas	5	8%	3	3%
6. Levando-o a livrarias	1	2%	6	7%
7. Outros incentivos	4	6%	4	5%
8. Não responde	-	-	1	1%

No que respeita aos modos de incentivo à leitura, não se verificam diferenças relevantes entre a situação dos alunos com retenções e dos alunos sem retenções. Contudo, é de assinalar que como maior incentivo surgem as opções “lendo-lhe livros” e “oferecendo-lhe livros”, enquanto a ida à biblioteca é referida apenas por 5 alunos com retenções (8%) e por 3 alunos sem retenções (3%), o que sugere um insuficiente hábito de frequência de bibliotecas, que poderia contribuir para melhorar os índices de leitura.

- **Questão 2.5. Em criança, gostava de ler?**

Gráfico 3 - Gosto pela leitura na infância(a.c.r.)

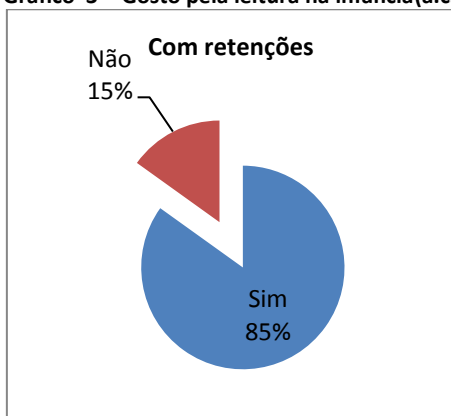
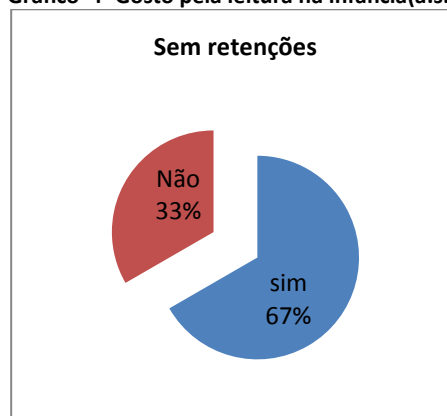


Gráfico 4- Gosto pela leitura na infância(a.s.r.)



Relativamente ao gosto pela leitura na infância, a percentagem de alunos que referem que gostavam de ler é superior à dos que referem que não gostavam, tanto no caso dos alunos com retenções como no caso dos alunos sem retenções.

3. A PRÁTICA DA LEITURA NA ACTUALIDADE

- **Questão 3.1. Em casa dos seus pais ou familiares há livros?**

Gráfico 5 - Existência de livros em casa (a.c.r.)

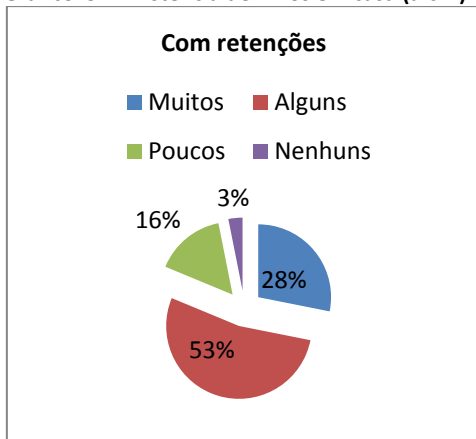
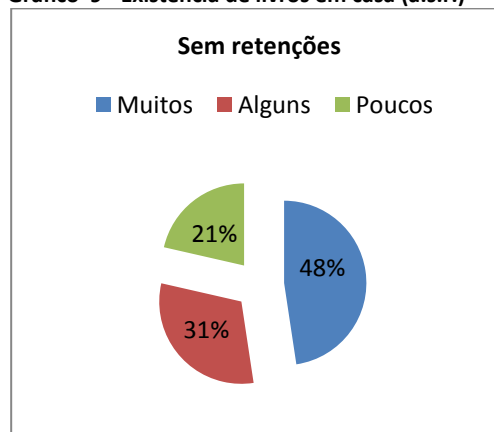


Gráfico 9 - Existência de livros em casa (a.s.r.)



Verifica-se que a existência de muitos livros em casa é maior no caso dos alunos que nunca tiveram retenções, o que indicia que a existência de um acesso mais facilitado aos livros pode promover maiores hábitos de leitura.

- **Questão 3.2. Hoje em dia, gosta de ler?**

Gráfico 10 - Gosto pela leitura na actualidade(a.c.r.)

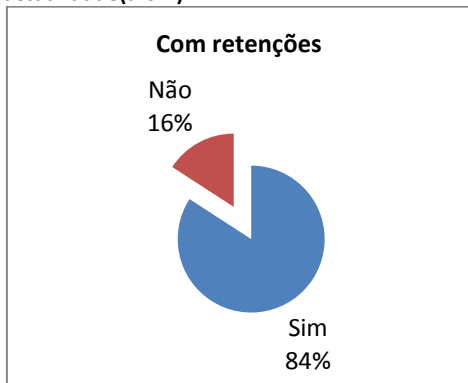
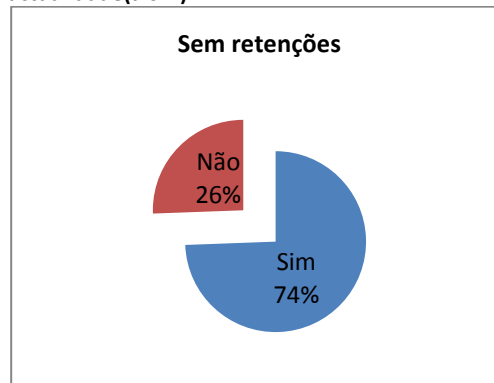


Gráfico 11 - Gosto pela leitura na actualidade(a.s.r.)



A partir dos dados recolhidos, constata-se que a maioria dos alunos refere que, na actualidade, gosta de ler. Contudo, a percentagem

de alunos que gostam de ler é maior no caso dos alunos que já tiveram retenções (84%) do que no caso dos alunos que nunca ficaram retidos (74%).

Comparando estes dados com os obtidos na questão 2.5. verifica-se que houve uma ligeira diminuição no gosto pela leitura dos alunos com retenções (85% >84%) e um aumento (67% > 74%), no caso dos alunos sem retenções.

- **Questão 3.3. (só para os que gostam de ler; resposta múltipla) Indique os motivos por que gosta de ler**

Tabela 7 - Motivos para o gosto pela leitura

	Total	%
1. É um divertimento	24	23%
2. Desenvolve a imaginação	33	31%
3. Por incentivo da família	3	3%
4. Por incentivo da escola	9	8%
5. Para melhorar a cultura geral	30	29%
6. Outras razões	6	6%

Tendo em conta os dados obtidos na questão anterior, em que não há diferenças muito significativas entre o caso dos alunos com retenções e o dos alunos sem retenções, foi nossa opção a apresentação global dos dados relativos aos motivos para o gosto pela leitura. Assim, verifica-se que os principais motivos do gosto pela leitura são o facto de “contribuir para desenvolver a imaginação” e “para melhorar a cultura geral”. É, também, possível verificar que o incentivo da família, nesta fase (adolescência), é muito pouco assinalado pelos alunos. Também o incentivo da escola surge apenas assinalado por 8% (n=9) dos alunos.

- **Questão 3.4. (só para os que não gostam de ler; resposta múltipla) Indique os motivos por que não gosta de ler**

Tabela 8 -Motivos por que não gosta de ler

	Total	%
1. Por achar aborrecido	16	31%
2. Por falta de hábito	16	31%
3. Porque sente dificuldade em compreender o que lê	4	8%
4. Por falta de incentivo da família	2	4%
5. Por falta de incentivo da escola	0	0%
6. Por falta de tempo	9	18%
7. Por outras razões	4	8%

Os aspectos mais referidos pelos alunos para não gostarem de ler são “por achar aborrecido” e “por falta de hábito”. É de referir, no entanto, que nenhum aluno referiu “Por falta de incentivo da escola”. Contudo, dever-se-á reflectir sobre o papel desempenhado pela escola no sentido de contribuir para a redução dos motivos apresentados pelos alunos, tornando a leitura mais atractiva e incentivando a sua prática.

4. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

- **Questão 4.1. (resposta múltipla) Indique os suportes de leitura que lê com mais frequência**

Tabela 9 - Principais suportes de leitura

	Total			
	Com retenção		Sem retenção	
1. Jornais generalistas	11	16%	7	7%
2. Jornais desportivos	15	22%	16	17%
3. Jornais de distribuição gratuita	5	7%	9	10%
4. Revistas de informação geral	7	10%	9	9%
5. Revistas específicas	20	29%	24	25%
6. Livros (excepto os escolares)	11	16%	30	32%

Relativamente aos principais suportes de leitura, não se verificam diferenças significativas entre os dados relativos aos alunos com retenções e aos alunos sem retenções, excepto no que respeita à leitura de livros, que, além de constituir o principal suporte de leitura no caso dos alunos sem retenções, é consideravelmente mais elevada (32%; n=30), comparativamente com os alunos com retenções (16%; n=11) cujo principal suporte de leitura são as revistas específicas (desporto, jovem, etc).

Questão 4.2. (Só para quem assinalou que lê livros) Indique quantos livros lê, aproximadamente, num ano:

Tabela 10 - Leitura de livros por ano

	Total			
	Com retenção		Sem retenção	
1. 1 a 2	8	36%	6	16%
2. 3 a 5	13	59%	15	41%
3. 6 a 10	1	5%	14	38%
4. 11 a 20	0	0%	2	5%
5. Mais de 20	0	0%	0	0%

Os dados representados na tabela nº10 evidenciam que os alunos sem retenções lêem mais livros por ano do que os alunos com retenções. É de assinalar, ainda, que os dois alunos que referiram ler, por ano, entre 11 a 20 livros, e de acordo com os respectivos questionários, obtiveram nível médio de 5 na avaliação final do 8º ano de escolaridade. Verifica-se, assim, que pode existir uma relação entre hábitos de leitura e sucesso educativo.

Comparando com os dados obtidos através da questão 3.2., verifica-se que as respostas à pergunta “Hoje em dia, gosta de ler?” podem não ter sido dadas com absoluta sinceridade, pois não correspondem à prática efectiva da leitura, uma vez que o número de livros lidos é reduzido.

Questão 4.3. (Resposta múltipla; Só para quem assinalou que lê livros) Quais os factores a que atribui mais importância na escolha ou selecção dos livros que lê?

Tabela 11 - Factores de decisão na escolha de livros

	Total			
	Com retenção		Sem retenção	
1. Indicação de amigos	10	24%	14	18%
2. Indicação de familiares	4	9%	13	17%
3. Indicação de professores	15	36%	20	26%
4. Sugestão da imprensa	2	5%	2	2%
5. Agrado pela capa	4	10%	9	11%
6. Curiosidade pelo autor	6	14%	7	9%
7. Outros factores	1	2%	13	17%

É também destacada a importância da influência do professor na escolha dos livros, uma vez que essa opção é a mais indicada pelos alunos com e sem retenções. É ainda de assinalar que, no caso dos alunos com retenções, e, portanto, com menor sucesso educativo, essa influência assume ainda mais relevo (36%, n=15) do que no caso dos alunos que nunca tiveram retenções (26%; n=20). No caso destes alunos, é também relevante a influência da família na escolha dos livros (17%; n=13), ao contrário dos alunos com retenções, em que a influência da família na escolha dos livros é apenas de 9% (n=4).

Questão 4.4. (Só para quem assinalou que lê livros) Como acede aos livros que lê?

Tabela 12 - Formas de aceder aos livros

	Total			
	Com retenção		Sem retenção	
1. Requisitando na biblioteca escolar	19	44%	22	25%
2. Requisitando na biblioteca municipal	2	5%	3	3%
3. Empréstados	7	16%	14	16%
4. Comprando	11	26%	29	33%
5. Oferecidos	3	7%	17	19%
6. Em formato digital, na internet	1	2%	4	4%

A biblioteca escolar constitui o principal meio de acesso aos livros, no caso dos alunos com retenções (44%; n=19). No caso dos alunos sem retenções, o meio de acesso mais relevante é a compra de livros (33%; n=29), sendo a biblioteca escolar o segundo (25%; n=22). É de referir o facto de a biblioteca municipal constituir um meio raramente utilizado pelos alunos em geral, o que sugere pouca ligação entre as estruturas da autarquia e a escola ou as famílias.

Questão 4.5. (Resposta múltipla; Só para quem assinalou que lê livros) Quais as razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses?

Tabela 13 - Razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses

	Total			
	Com retenções		Sem retenções	
1. Leitura obrigatória na escola	11	31%	21	31%
2. Leitura proposta na escola	11	31%	11	16%
3. Leitura proposta por familiares	2	6%	9	13%
4. Leitura proposta por amigos	2	6%	3	4%
5. Por iniciativa própria	8	23%	25	36%
6. Outras razões	1	3%	0	0%

No caso dos alunos com retenções, a escola assume, mais uma vez, um papel preponderante enquanto factor determinante das leituras. De facto, a leitura obrigatória na escola (31%; n=11) e a leitura proposta na escola (31%; n=11) constituem as principais razões das leituras dos alunos com retenções. No que respeita aos alunos sem retenções, o principal motivo apontado é a leitura por iniciativa própria (36%; n=25), seguido da leitura obrigatória na escola (31%; n=21). No caso destes alunos, a leitura proposta na escola é referida apenas por 16% dos alunos (n=11).

Questão 4.6. (Resposta múltipla; Só para quem assinalou que não lê livros) O que costuma ler no seu dia-a-dia?

Tabela 14 - Suportes de leitura dos alunos que não lêem livros

	Com retenções		Sem retenções	
1. Matérias escolares	13	21%	9	22%
2. Mensagens SMS	17	27%	9	22%
3. Conteúdos na internet	11	18%	13	32%
4. Legendas de filmes	12	19%	6	14%
5. Instruções de aparelhos	3	5%	0	0%
6. Publicidade	6	10%	4	10%

No que se refere às leituras diárias dos alunos que referem que não lêem livros, verifica-se alguma diferença entre os alunos com retenções e os alunos sem retenções. Assim, as mensagens SMS são o principal suporte de leitura diária assinalada pelos alunos com retenções (32%; n=17), seguindo-se as matérias escolares (21%; n=13). A leitura de conteúdos na internet surge como o 4º suporte de leitura diária referido por estes alunos (18%; n=11), após a leitura de legendas de filmes (19%; n=12). No caso dos alunos sem retenções que referem não ler livros, a leitura de conteúdos na internet constitui o principal suporte de leitura no dia-a-dia (32%; n=13), seguido de matérias escolares e mensagens SMS (ambos com 22%; n=9).

Questão 4.7. (Resposta múltipla) Para que usos costuma aceder à internet?

Tabela 15 - Uso da internet

	Com retenções		Sem retenções	
1. Pesquisar conteúdos escolares	21	18%	28	20%
2. Procurar informações gerais	10	8%	19	14%
3. Para comunicar com amigos/ familiares	22	19%	27	19%
4. Para fazer novos amigos	11	9%	3	2%
5. Para jogar	17	14%	20	14%
6. Para fazer downloads	16	14%	22	16%
7. Mensagens em redes sociais	19	16%	18	13%
8. Blogs	2	2%	2	2%

No que se refere à utilização da internet, não há diferença significativa entre os alunos com maior ou menor sucesso educativo. Assim, os principais usos da internet têm como objectivos principais a pesquisa de conteúdos escolares e a comunicação com amigos ou familiares.

Questão 4.8. Costuma comprar livros sem ser os escolares?

Gráfico 12 - Compra de livros (excepto os escolares)

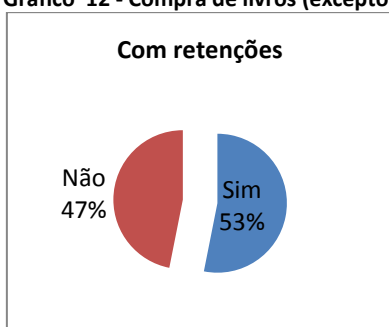
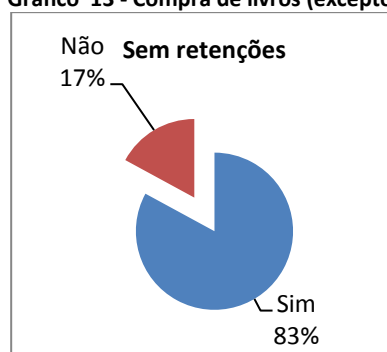


Gráfico 13 - Compra de livros (excepto os escolares)



Relativamente à compra de livros (excepto os escolares), é notória uma grande diferença entre os hábitos dos alunos com retenções (apenas 53%; n=17 afirmam comprar livros) e os dos alunos sem retenções (83%; n=34 referem que compram livros). Esta diferença sugere hábitos socioculturais muito distintos, que podem influenciar de forma diversa o desempenho dos alunos no domínio da leitura e o seu sucesso escolar, uma vez que a compra de livros favorece um maior contacto com a leitura e, conseqüentemente, oferece mais condições para o desenvolvimento desta competência.

Questão 4.9. (Só para quem assinalou que costuma comprar livros) Quantos livros costuma comprar, em média, por ano, para as suas próprias leituras?

Tabela 16 - Nº de livros comprados por ano

	Com retenções		Sem retenções	
	Nº	%	Nº	%
1. 1 a 3	12	71%	13	38%
2. 4 a 9	5	29%	18	53%
3. 10 a 20	-	-	3	9%
4. Mais de 20	-	-	-	-

Também a nível do número de livros comprados anualmente para as suas próprias leituras, é significativa a diferença entre os alunos com retenções e sem retenções. No caso dos primeiros, a maior parte dos alunos (71%; n=12) refere comprar entre 1 a 3 livros por ano, enquanto no caso dos segundos, a maior parte (53%; n=18) assinala que compra, em média, entre 4 a 9 livros e 9% destes alunos (n=3) referem que compra entre 10 a 20 livros por ano, em média.

Questão 4.10. Com que frequência costuma oferecer livros?

Tabela 17 - Frequência de oferta de livros

	Com retenções		Sem retenções	
1. Muitas vezes	1	3%	0	0%
2. Algumas vezes	10	35%	14	33%
3. Raramente	12	41%	18	43%
4. Nunca	6	21%	10	24%

Relativamente à oferta de livros, os dados obtidos não diferem significativamente entre alunos com retenções e alunos sem retenções. Em ambos os casos, o valor mais elevado corresponde a oferecer livros raramente, o que poderá sugerir que, pelo menos nesta faixa etária, a oferta de livros não é um acto valorizado.

5. DIFERENTES ACTIVIDADES E SUA FREQUÊNCIA

Questão 5.1. Indique com que frequência realiza actualmente cada uma das seguintes actividades:

Tabela 18 - Frequência da realização de actividades

	Com retenção				Sem retenção			
	Diaria-mente	1vez/semana	Rara-mente	Nunca	Diaria-mente	1vez/semana	Rara-mente	Nunca
1. Ver T.V.	30	0	4	0	41	2	1	0
2. Ouvir música	28	2	0	0	32	7	1	0
3. Ver filmes	9	15	6	0	7	31	5	0
4. Ler livros	1	9	18	2	10	15	16	0
5. Ler jornais/revistas	8	18	6	0	17	12	12	1
6. Usar jogos electrónicos	7	11	12	1	15	15	6	7
7. Usar a internet	24	4	4	0	28	12	1	0
8. Participar em redes sociais	17	6	5	4	15	11	7	11
9. Ler ou participar em blogs	2	4	11	13	0	5	14	22

Os dados evidenciados na tabela n.º 18, relativos à frequência de realização de determinadas actividades, revelam que, quer nos alunos com retenções, quer nos alunos sem retenções, ver televisão é a actividade realizada diariamente mais assinalada pelos alunos, seguida, também em ambos os casos, de ouvir música. É de assinalar, no entanto, que a percentagem de alunos que referem ler livros diariamente é superior nos alunos sem retenções (7%; n=10) do que nos alunos com retenções (1%; n=1), tal como a leitura de jornais / revistas. Por outro lado, a utilização diária da internet é superior no caso dos alunos com retenções. É, ainda, curioso verificar que a participação em redes sociais não é significativa como forma de ocupação de tempos livres destes alunos.

6. PERSPECTIVAS PERANTE A LEITURA E ESTÍMULOS DA ESCOLA

Questão 6.1. Como considera a aquisição de hábitos de leitura para a sua formação futura?

Gráfico 14- Importância atribuída à leitura para a formação (a.c.r.)

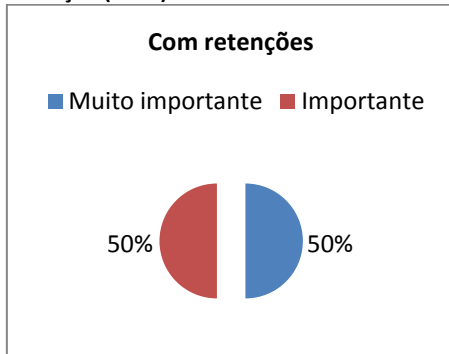
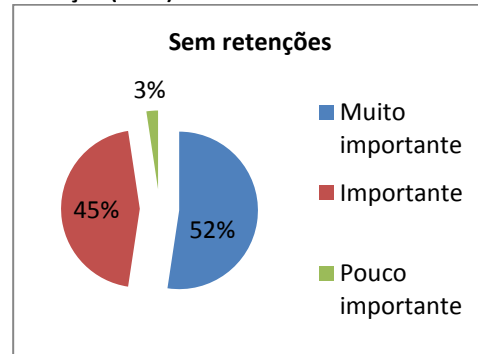


Gráfico 15 - Importância atribuída à leitura para a formação (a.s.r.)



De um modo geral, os alunos valorizam a aquisição de hábitos de leitura para a sua formação futura como “muito importante” e “importante”, independentemente de se tratar de alunos com ou sem retenções. Apenas um aluno refere “pouco importante”. Nenhum aluno assinalou “nada importante”.

Questão 6.2. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura ao longo da escolaridade?

Tabela 19 - Perspectivas sobre os estímulos recebidos ao longo da escolaridade

	Com retenções					Sem retenções				
	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei
1º ciclo	9	17	5	0	1	15	12	11	1	2
2º ciclo	5	18	8	0	1	14	20	7	0	1
3º ciclo	15	13	4	0	0	23	19	1	0	1

Os dados obtidos demonstram que as perspectivas dos alunos com retenções e sem retenções face aos estímulos recebidos ao longo da escolaridade não diferem significativamente. O que difere é a avaliação que, de um modo geral, os alunos fazem relativamente aos estímulos recebidos nos diferentes ciclos. Deste modo, o 3º ciclo surge como o nível de escolaridade em que os alunos mais revelam ter havido muitos estímulos à leitura. Poderão ser vários os motivos que, na nossa opinião, contribuem para este facto, nomeadamente a actuação dos professores, o facto de estar mais presente na memória dos alunos, por ser menos distante no tempo, mas também em consequência de algumas medidas de valorização da leitura que têm vindo a ser implementadas, tais como o PNL e a integração da biblioteca do agrupamento na RBE.

Questão 6.3. Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura?

Tabela 20 - Importância de acções a promover pela escola para estimular a aquisição de hábitos de leitura

	Com retenções			Sem retenções		
	Importante	Pouco importante	Irrelevante	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1. Promover actividades à volta dos livros	25	6	1	28	13	0
2. Dedicar mais tempo à literatura	23	8	0	37	6	0
3. Promover actividades de leitura com uso das TIC	17	14	1	19	22	1
4. Realizar feiras do livro	14	15	2	31	8	3
5. Participar em actividades exteriores à escola	20	10	2	25	13	3
6. Promover concursos de leitura	20	9	2	24	15	3

De um modo geral, os alunos consideram que, para estimular a aquisição de hábitos de leitura, é muito importante que a escola “promova actividades à volta dos livros” (21%; n=25, no caso dos alunos com retenções) e “dedique mais tempo à literatura” (22%; n=37, no caso dos alunos sem retenções). É de referir que, embora a literatura possa suscitar mais dificuldades, também pode ser fonte de fascínio e, conseqüentemente, de prazer, o que poderá justificar esta opção dos alunos. No que respeita à “promoção de actividades à volta dos livros”, consideramos que esta proposta dos alunos remeterá para aspectos mais lúdicos e que são fundamentais na descoberta do prazer de ler e na criação de hábitos de leitura, implicando, ainda, uma articulação com o desenvolvimento de outras competências fundamentais no desenvolvimento integral dos alunos.

Questão 6.4. - Assinale a opção que mais se adequa à sua situação, relativamente à eficácia dos estímulos recebidos ao longo da sua escolaridade

Tabela 21 - Perspectivas perante a eficácia dos estímulos recebidos ao longo da escolaridade

	Com retenções				Sem retenções			
	Devido aos estímulos, adquiri / consolidei hábitos de leitura	Apesar dos estímulos, continuei a não ter hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos e não adquiri hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos, mas adquiri hábitos de leitura por outras razões	Devido aos estímulos, adquiri / consolidei hábitos de leitura	Apesar dos estímulos, continuei a não ter hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos e não adquiri hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos, mas adquiri hábitos de leitura por outras razões
1.º ciclo	5 15%	19 58%	8 24%	1 3%	15 36%	18 43%	7 16%	2 5%
2.º ciclo	6 18%	21 64%	4 12%	2 6%	19 45%	19 45%	2 5%	2 5%
3.º ciclo	13 42%	15 48%	2 7%	1 3%	29 71%	11 27%	0 0%	1 2%

A análise dos dados obtidos permite concluir que, no que respeita aos alunos que afirmam ter adquirido ou consolidado hábitos de leitura ao longo dos diferentes níveis de ensino, devido aos estímulos recebidos, há um aumento, à medida que os alunos vão progredindo na escolaridade.

No que se refere aos alunos com retenções ao longo da escolaridade, 15% (n=5) afirmam ter adquirido hábitos no 1º ciclo. Relativamente ao 2º ciclo, são já 18% (n=6) os que afirmam ter adquirido / consolidado hábitos de leitura e 42%, (n=13) no final do 3º ciclo.

Relativamente aos alunos que nunca tiveram qualquer retenção ao longo da escolaridade, a progressão é também evidente. Deste modo, 36% (n=15) dos alunos indicam ter adquirido hábitos de leitura no 1º ciclo, sendo já 45% (n=19), no 2º ciclo, e 71% (n=29) no final do 3º ciclo. Podemos, assim, concluir que a aquisição de hábitos de leitura não se limita aos primeiros anos da escolaridade, sendo sempre tempo de incentivar os alunos para a leitura.

7.2. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Alunos

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos questionários (respondidos por 74 alunos que frequentam o 9º ano de escolaridade, ano terminal do ensino básico), procuraremos abordar as conclusões essenciais.

A análise das tabelas e dos gráficos relativos às questões relacionadas com o gosto e hábito de leitura permite constatar que em muitos aspectos existem diferenças entre os alunos que, ao longo da sua escolaridade tiveram uma ou mais retenções, e que, em geral, apresentam menor sucesso escolar, e os alunos que nunca ficaram retidos.

A maioria dos alunos que frequenta o 9º ano encontra-se na faixa etária dos 14 aos 15 anos. No que respeita ao seu percurso escolar, a maioria dos alunos obteve nível médio correspondente a 3, numa escala de 1 a 5, nas avaliações do final do 8º ano de escolaridade, embora muitos tenham transitado para o 9º ano com níveis negativos a uma ou mais disciplinas. Trata-se, portanto, de um grupo de alunos de desempenho médio, com elevada percentagem com fraco sucesso educativo, uma vez que 43% dos alunos já ficou retido. O 3º ciclo do ensino básico (do 7º ao 9º ano de escolaridade) é aquele em que ocorreram mais retenções. Apesar disso, as expectativas relativas ao seu futuro profissional são elevadas, uma vez que a maioria destes alunos pretende vir a exercer profissões que, na sua maioria, implicam formação superior.

Procurou-se, num primeiro momento, conhecer os antecedentes da prática da leitura que marcaram o percurso formativo destes alunos. Constatou-se que, de um modo geral, os primeiros contactos com a leitura foram realizados em casa. No entanto, nos alunos que apresentam menor sucesso educativo, existe uma maior percentagem que refere que os primeiros contactos com a leitura ocorreram na escola. Este facto permite concluir que os contactos precoces com a

leitura podem promover o gosto e a criação de hábitos de leitura e, conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Por outro lado, destaca-se o facto de a escola desempenhar um papel mais relevante no desenvolvimento da competência da leitura, principalmente nos alunos oriundos de meios familiares pouco promotores da leitura. Estes aspectos são reforçados pela verificação de que os alunos que evidenciam mais sucesso educativo na actualidade revelarem percentagens mais elevadas no que respeita a ver os pais ou familiares a ler com frequência, a terem pais ou familiares a lerem para eles e, ainda, a oferecerem-lhes livros ilustrados, antes de terem aprendido a ler, o que evidencia que a motivação à leitura na primeira infância contribui para o desenvolvimento da criança, promovendo o sucesso ao longo do seu percurso escolar.

É relevante o papel desempenhado pela família no incentivo à leitura na infância, que é mais frequente no caso de alunos que nunca tiveram retenções, nomeadamente através da leitura e da oferta de livros. No caso dos alunos que já ficaram retidos, a leitura realizada pelos familiares é também o mais assinalado, mas a importância que os professores assumem para estes alunos enquanto elementos motivadores da leitura é mais elevada.

Relativamente à prática da leitura na actualidade, constata-se que a existência de livros em casa pode constituir um factor facilitador da criação de hábitos de leitura, contribuindo para um maior desenvolvimento dos jovens. De facto, a percentagem mais elevada de alunos que referem a existência de uma quantidade significativa de livros em casa corresponde aos que têm melhor desempenho escolar. A compra de livros e o número de livros comprados para as suas próprias leituras é também um aspecto que distingue estes dois grupos de alunos, uma vez que a alunos com mais sucesso educativo corresponde a compra de mais livros.

Constata-se, ainda, que o gosto pela leitura na actualidade, comparativamente com o momento da infância, aumenta significativamente, no caso dos alunos sem retenções, e diminui

ligeiramente no caso dos alunos com retenções. Se é comum que na fase da adolescência se verifique uma diminuição no gosto pela leitura, este facto sugere que a escola poderá não estar a desempenhar eficazmente a sua função de motivação à leitura e criação de hábitos de ler nos alunos que, ao longo do seu percurso escolar, vão evidenciando mais dificuldades.

De um modo geral, os principais aspectos referidos pelos alunos que motivam o gosto pela leitura são “desenvolver a imaginação” e “melhorar a cultura geral”. Estas opções evidenciam, por um lado, que a leitura é perspectivada como fonte de prazer e, por outro, como fonte de conhecimento.

Relativamente aos alunos que referem que não gostam de ler, os principais motivos apontados são “por achar aborrecido” e “falta de hábito”. De acordo com os dados obtidos, consideramos que as razões apresentadas poderão resultar de práticas pouco consolidadas de leitura nas famílias destes alunos e da falta de actividades escolares que os possam motivar, tornando a leitura mais atractiva e incentivando a sua prática, contribuindo, assim, para a diminuição do número de alunos que afirma não gostar de ler.

Verifica-se que os alunos que têm mais sucesso escolar têm como principal suporte de leitura os livros, lêem mais livros e fazem-no com mais frequência do que os alunos que já tiveram retenções, apresentando melhores resultados na avaliação.

Estes dados confirmam a Hipótese 1, dado que os alunos que apresentam hábitos de leitura obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar.

A influência do professor na escolha dos livros, em detrimento das propostas da família, é fundamental para a maioria dos alunos inquiridos, mas é mais relevante no caso dos alunos com retenções.

A biblioteca escolar ocupa também um papel fundamental na criação e manutenção de hábitos de leitura, uma vez que constitui o principal meio de acesso aos livros para os alunos com menor sucesso educativo. Para estes alunos, a influência escolar é decisiva na criação e

manutenção dos hábitos de leitura, na medida em que as leituras obrigatórias ou propostas na escola constituem os principais motivos da leitura de livros. No caso dos alunos sem retenções, a leitura por iniciativa própria é apontada como o principal factor decisivo das leituras efectuadas.

De um modo geral, a leitura é muito valorizada pelos alunos, nomeadamente no que respeita à sua importância para a formação futura.

Quanto às perspectivas sobre os estímulos à leitura recebidos ao longo da sua escolaridade, o 3º ciclo é o nível em que os alunos mais assinalam ter havido muitos estímulos à leitura. É também o ciclo em que uma maior percentagem de alunos afirma ter adquirido hábitos de leitura devido aos estímulos recebidos. Os valores obtidos são significativamente elevados, tanto no caso dos alunos sem retenções (36%, no 1º ciclo, 45%, no 2º ciclo, e 71%, no 3º ciclo), como no caso dos alunos com menor sucesso educativo (15%, no 1º ciclo, 18%, no 2º ciclo, e 42%, no 3º ciclo).

Estes dados confirmam a Hipótese 2, uma vez que apesar de inserida num contexto sociocultural desfavorecido, a escola pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Estes resultados revelam que uma eficaz acção escolar orientada para estimular e desenvolver a competência da leitura contribui para a criação de hábitos de leitura, mesmo em alunos que se encontrem no final do ensino básico.

7.3. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Encarregados de Educação

Dos 74 questionários distribuídos aos encarregados de educação dos alunos do 9º ano, foram devolvidos 62 (91%).

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Questão 1.1. Grau de parentesco ou ligação, relativamente ao aluno:

Tabela 22 - Grau de parentesco dos encarregados de educação

Mãe	40	64%
Pai	19	31%
Outro	3	5%

Dos 62 questionários devolvidos, 40 (64%) foram preenchidos pelas mães dos alunos, 19 (31%) pelos pais e 3 (5%) por encarregados que têm outro grau de parentesco com os alunos.

Questão 1.2. Idade do encarregado de educação

Tabela 23 - Idade dos encarregados de educação

Entre 33 e 39	23	37%
Entre 40 e 49	35	57%
Entre 50 e 55	4	6%

A maioria dos encarregados de educação tem entre 40 e 49 anos de idade (57%; n= 35); 37% (n=23) têm entre 33 e 39 anos e 6% (n=4) têm entre 50 e 55 anos.

Questão 1.3. Estado civil

Tabela 24 - Estado civil

Casado	46	74%
Divorciado	9	15%
Solteiro	2	3%
Viúvo	5	8%

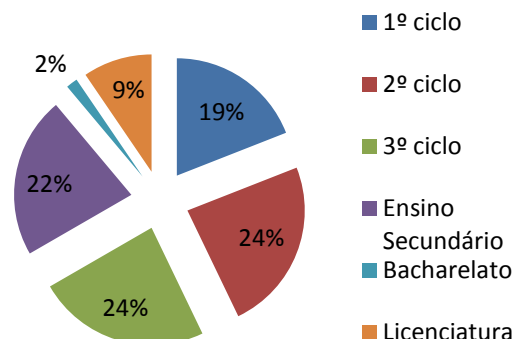
79% (n=46) dos encarregados de educação são casados; 16% (n=9) são divorciados; 3% (n=2) são solteiros e 8% (n=5) são viúvos.

Questão 1.4. Grau de escolaridade

Tabela 25 - Grau de escolaridade

1º ciclo do ensino básico	12
2º ciclo do ensino básico	15
3º ciclo do ensino básico	15
Ensino secundário	14
Bacharelato	1
Licenciatura	6
Outro	0

Gráfico 16 - Grau de escolaridade



De acordo com os dados obtidos, constata-se que apenas 10% (n=7) dos encarregados de educação frequentaram o ensino superior e 67% (n=42) frequentaram o ensino básico. Neste contexto, podemos afirmar que o contexto sociocultural da maior parte dos alunos apresenta algumas limitações que, provavelmente, se reflectem nos seus hábitos culturais.

Questão 1.5. Profissão

Quadro 10 – Profissão dos encarregados de educação

• Secretária /recepcionista	4
• Cabeleireira/florista /costureira	4
• Carpinteiro/Calceteiro/ Jardineiro	3
• Operadora de caixa	2
• Vendedor	3
• Construtor civil	1
• Auxiliar acção educativa / médica	3
• Ajudante de cozinha /Empregada de limpeza	3
• Empregado fabril	5
• Motorista	4
• Polícia	1
• Terapeuta	1
• Engenheiro	1
• Chefe de produção	1
• Gerente comercial	4
• Professor	4
• Desempregado	10
• Reformado	2
• Doméstica	6

A partir dos dados obtidos, é de salientar o elevado número de encarregados de educação que se encontram desempregados e também o facto de, na maior parte das situações, serem indicadas profissões associadas a quadros médios ou inferiores das estruturas de emprego. Estas informações permitem concluir que os alunos que frequentam o 9º ano na escola alvo deste estudo de caso estão inseridos num contexto socioeconómico pouco favorecido.

2. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

Questão 2.1. Gosta de ler?

Tabela 26 - Gosto pela leitura

Sim	52	84%
Não	10	16%

84% (n=52) dos encarregados de educação afirmam que gosta de ler e apenas 16% (n=10) referem não gostar de ler.

Questão 2.2 – Dos seguintes suportes de leitura, assinale a frequência com que os lê

Tabela 27 - Suportes de leitura e frequência de leitura

Suportes de leitura	Frequência de leitura			
	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Jornais generalistas diários	21	26	8	6
2. Jornais generalistas semanários	6	17	19	15
3. Jornais desportivos	9	10	8	29
4. Revistas de informação geral	10	25	10	12
5. Revistas femininas	6	17	15	18
6. Revistas masculinas	2	4	7	40
7. Revistas de informação televisiva	6	18	14	17
8. Revistas específicas	5	22	14	14
9. Revistas de vida social	6	12	25	16
10. Livros (de literatura)	10	20	16	12
11. Livros técnicos	5	14	11	24
11. Ensaios (políticos, religiosos, etc)	0	6	12	36
12. Outros	2	9	6	23
13. Não lê	1	0	2	7

É possível constatar que o principal suporte de leitura é o dos jornais generalistas diários. No que se refere à leitura de livros, é de salientar, também, que embora seja assinalado apenas por 20% (n=10) dos encarregados de educação, surge como um dos principais suportes de leitura. Comparando com os dados relativos aos alunos, constata-se que os valores indicados são aproximados, tanto no caso dos alunos com retenções (16%), como no caso dos alunos sem retenções (32%).

Questão 2.3. – Quantos livros leu, aproximadamente, nos últimos 12 meses e por que razões?

Tabela 28 - Nº de livros lidos e motivos para a leitura

Nº de livros lidos Motivos	1 a 3		4 a 7		8 a 12		+ de 12		Nenhum	
	1. Por razões profissionais	14	29%	8	17%	0	0%	1	2%	25
2. Por razões educativas	13	30%	2	5%	1	2%	1	2%	26	61%
3. Por lazer	24	42%	17	30%	0	0%	2	3%	14	25%

Os dados obtidos revelam que, para os encarregados de educação, o principal motivo para a leitura de livros é por lazer, uma vez que a percentagem relativa à não leitura de livros (nenhum) é menor (25%, comparativamente a 52%, por razões profissionais, e 61%, por razões educativas) e é, também, o motivo pelo qual mais encarregados de educação (42%) afirmam ler livros (30%, por razões educativas, e 29%, por motivos profissionais).

3. POSSE E COMPRA DE LIVROS

Questão 3.1. Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa (excepto os escolares)?

Tabela 29 - Nº aproximado de livros em casa

Até 20	13	21%
21 a 50	17	27%
50 a 100	16	25%
101 a 500	11	18%
Mais de 500	4	6%
Não sei	2	3%

De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que 21% (n=13) dos encarregados de educação afirmam ter até 20 livros em casa e 27% (n=17) indicam possuir até 50 livros. Constata-se, deste modo, que cerca de metade dos encarregados de educação possuem pouca variedade de livros, o que pode constituir um factor de inibição do desenvolvimento de hábitos de leitura. Apenas 18% (n=11) indicam que em casa existem entre 101 a 500 livros e só 6% (n=4) referem possuir mais de 500 livros.

Questão 3.2. Em aniversários ou outras festividades, costuma oferecer livros ao seu filho/educando?

Tabela 30 - Oferta de livros

Sim	40	62%
Não	24	38%

A oferta de livros aos educandos em aniversários ou outras festividades surge como um hábito de 62% (n=40) dos encarregados de educação, o que poderá constituir um incentivo relevante na criação de hábitos de leitura. Contudo, 38% (n=24) dos encarregados de educação referem que não oferecem livros aos seus educandos nesses momentos.

Questão 3.3. Quantos livros costuma comprar, em média, por ano (excepto os escolares)

Tabela 31 - Compra de livros

1 a 5	33	49%
6 a 12	13	19%
Mais de 12	11	17%
Não compro	10	15%

A aquisição de livros é um hábito comum à maioria dos encarregados de educação. No entanto, 49% (n=33) referem comprar entre 1 a 5 livros por ano, o que representa pouca variedade de oferta de títulos disponíveis nas casas dos alunos. 15% (n=10) dos encarregados de educação não compram livros.

4. ESTÍMULOS À LEITURA

Questão 4.1. Para estimular as práticas de leitura do seu filho / educando, já tomou alguma das seguintes iniciativas? (resposta múltipla)

Tabela 32 - Práticas de incentivo à leitura

	Sim	Não
1. Ler para ele(a), antes de ter aprendido a fazê-lo	46	16
2. Levá-lo(a) a livrarias	35	27
3. Oferecer-lhe livros	50	12
4. Levá-lo(a) a bibliotecas	22	40
5. Aconselhá-lo(a) a que reserve tempo para a leitura	54	8
6. Conversar com ele(a) sobre os livros que lêem	34	27
7. Participar em actividades de estímulo promovidas pela escola	37	24

Os dados evidenciam, de um modo geral, uma prática significativa de estímulos à leitura, destacando-se o aconselhamento à reserva de tempo para a leitura (19%; n=54), a oferta de livros (18%; n=50) e ainda ler para os seus filhos /educandos, antes de eles terem aprendido a fazê-lo (17%; n=46). Por outro lado, destaca-se, pela negativa, o facto de haver poucos encarregados de educação que levam os seus educandos a bibliotecas (8%; n=22) ou que conversam com eles sobre os livros que lêem (12%; n=34).

Questão 4.2. Como considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho /educando para a sua formação futura?

Tabela 33 - Valorização da leitura para a formação futura

1. Muito importante	49	77%
2. Importante	15	23%
3. Pouco importante	0	0%
4. Nada importante	0	0%

A leitura é perspectivada pela maioria dos encarregados de educação como sendo muito importante para a formação futura dos seus filhos /educandos (77%; n=49) ou importante, no caso de 23% (n=15) dos encarregados de educação. Nenhum encarregado de educação assinalou ser pouco ou nada importante.

Questão 4.3. Costuma insistir com o seu filho /educando para que leia?

Tabela 34 - Encarregados de Educação que insistem com os filhos para que leiam

Sim	50	78%
Não	14	22%

Insistir com os filhos / educandos para que leiam é uma prática referida por 78% (n=50) dos encarregados de educação, o que está de acordo com o grau de importância que a maioria dos encarregados de educação atribui à leitura.

Questão 4.4. (Só para quem respondeu sim na questão 4.3.) Indique os motivos para insistir com o seu filho/educando para que leia. (resposta múltipla)

Tabela 35 - Motivos para insistir com o filho para que leia

1. Para melhorar a sua expressão escrita e oral	44	27%
2. Para desenvolver a sua cultura geral	46	29%
3. Para estimular a imaginação e criatividade	21	13%
4. Para se familiarizar com bons autores	11	7%
5. Para ter uma forma positiva de passar o tempo	20	12%
6. Para que goste cada vez mais de ler	20	12%

A contribuição da leitura para desenvolver a cultura geral é o principal motivo referido pelos encarregados de educação para insistirem com os seus filhos / educandos para que leiam (29%; n=46), bem como o facto de melhorar a expressão escrita e oral dos jovens (27%; n=44). O motivo menos relevante, na perspectiva dos encarregados de educação, é por ser uma forma de se familiarizar com bons autores (7%; n=11).

5. PERSPECTIVAS PERANTE A ESCOLA

Questão 5.1. Assinale a opção que considera mais decisiva para estimular os hábitos de leitura.

Tabela 36 - Influências decisivas na criação de hábitos de leitura

1. Incentivo na família	15	24%
2. Incentivo na escola	20	33%
3. Actividades dinamizadas na escola com a participação das famílias	26	43%

Para a maior parte dos encarregados de educação (43%; n=26), a criação de hábitos de leitura será mais decisiva, se resultar de uma acção conjunta entre a escola e as famílias. 33% (n=20) dos encarregados de educação consideram que o incentivo na escola é o factor mais decisivo enquanto que o incentivo da família é entendido como o principal factor na criação de hábitos de leitura por 24% (n=15) dos encarregados de educação.

Questão 5.2. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura ao longo da escolaridade do seu educando?

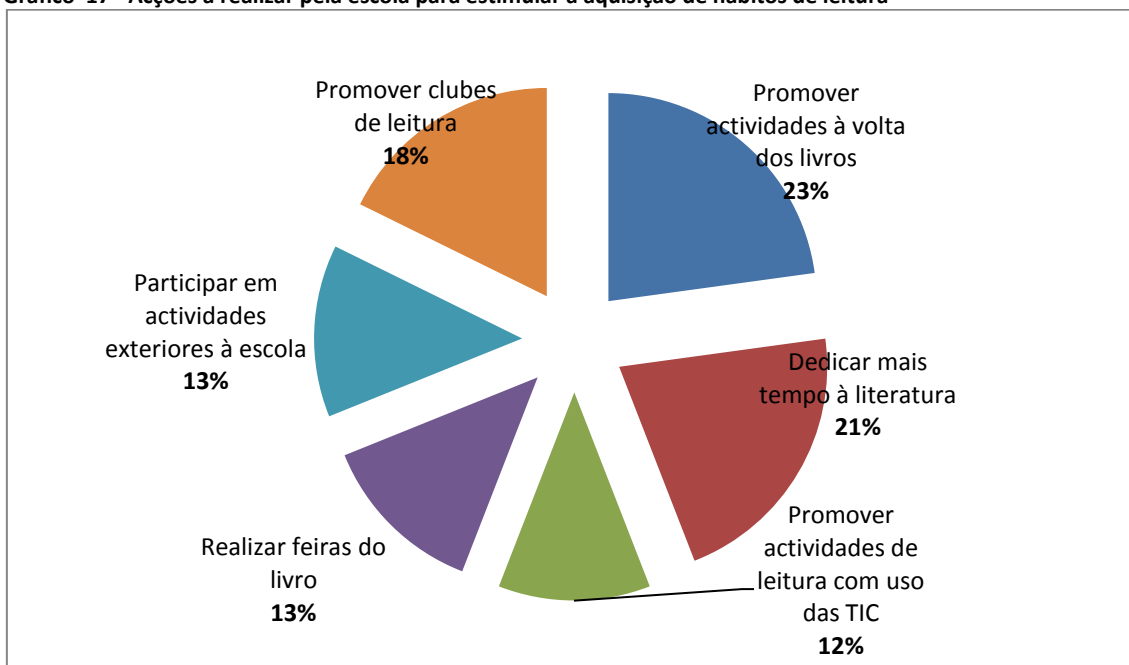
Tabela 37 - Estímulos à leitura durante a escolaridade

	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei
1. 1º ciclo	17	30	8	2	5
2. 2º ciclo	19	29	11	0	3
3. 3º ciclo	29	23	5	0	3

Tal como os alunos já haviam assinalado, o 3º ciclo surge referido pelos encarregados de educação como o momento do percurso escolar dos alunos em que houve mais estímulos à leitura (45%; n=29). O 1º ciclo é o menos mencionado no que respeita à existência de muitos estímulos à leitura (26%; n=17).

Questão 5.3. Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura no seu filho /educando?

Gráfico 17 - Acções a realizar pela escola para estimular a aquisição de hábitos de leitura



No que se refere às acções importantes a realizar pela escola para estimular a aquisição de hábitos de leitura, as mais relevantes, do ponto de vista dos encarregados de educação, são promover actividades à volta dos livros (23%; n=58) e dedicar mais tempo à literatura (21%; n=54).

7.4. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Encarregados de Educação

Após uma análise detalhada, relativamente aos dados obtidos na sequência da aplicação dos questionários (respondidos por 62 dos 74 encarregados de educação dos alunos que frequentam o 9.º ano de escolaridade, ano terminal do ensino básico), procuraremos, de seguida, abordar as conclusões essenciais.

No que se refere à caracterização e situação profissional, a maioria dos encarregados de educação (57%) tem entre 40 e 49 anos. 37% têm entre 33 e 39 anos e 6% têm entre 50 e 55 anos. A grande maioria (74%) é casada.

Quanto ao grau de escolaridade, pudemos constatar que se caracteriza maioritariamente pela frequência do ensino básico. De facto, apenas 22% dos encarregados de educação frequentaram o ensino secundário e 11% frequentaram o ensino superior. Relativamente às profissões dos encarregados de educação, há a destacar o facto de 16% referirem estar desempregados. A maioria das profissões indicadas está associada a quadros médios ou inferiores das estruturas de emprego.

Relativamente aos suportes e frequência de leitura, a maioria dos encarregados de educação indica que gosta de ler, embora revele hábitos de leitura pouco frequentes. Os suportes de leitura mais utilizados são os jornais generalistas diários e, no que respeita à leitura de livros, apenas 20% dos encarregados de educação referem ler frequentemente. Comparando o valor relativo à leitura de livros, por parte dos encarregados de educação, com os valores indicados pelos alunos, verificamos que se aproxima do valor relativo ao dos alunos com retenções (16%), mas é inferior ao valor dos alunos sem retenções (32%). São vários os motivos que, na nossa opinião, poderão contribuir para o facto de haver mais alunos a ler livros frequentemente dos que os encarregados de educação, nomeadamente a disponibilidade de tempo e o facto de algumas das leituras dos alunos serem obrigatórias para as disciplinas escolares. Contudo, julgamos que há outros

aspectos que poderão contribuir para o aumento de leitores nas novas gerações, tais como o acesso mais facilitado aos livros, quer pela venda de livros nas grandes superfícies, quer pelo alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares, e a valorização da leitura que inúmeros estudos e algumas medidas políticas, como o Plano Nacional de Leitura, têm realizado.

Constata-se que a maioria dos encarregados de educação possui pouca variedade de livros em suas casas, uma vez que apenas 18% indicam ter entre 100 e 500 livros e só 6% referem possuir mais de 500 livros. 62% indicam que habitualmente oferecem livros aos seus educandos em aniversários ou outras festividades, porém dos encarregados de educação que afirmam comprar livros, cerca de metade refere que adquire entre 1 e 5 livros por ano, valor claramente inferior à média nacional (8 livros por ano, de acordo com o *Estudo de Hábitos de Leitura e Compra de Livros*, 2004, da APEL). Assim, embora a aquisição de livros seja um hábito generalizado, o baixo número de livros comprados representa pouca variedade de títulos disponíveis em casa dos alunos, o que pode constituir um factor de inibição do desenvolvimento dos hábitos de leitura.

Quanto às acções efectuadas pelos encarregados de educação para estimular as práticas de leitura dos filhos/educandos, verifica-se que algumas são generalizadas, nomeadamente aconselhando-os a que reservem tempo para a leitura, oferecendo-lhes livros ou, ainda, ler para eles, antes de terem aprendido a fazê-lo. Todos os encarregados de educação assinalaram que, para a formação futura dos seus filhos / educandos, a leitura é muito importante (77%) ou importante (23%), o que justifica que 78% dos encarregados de educação refira que insistem com os seus filhos para que leiam, considerando, essencialmente, que a leitura é fundamental para desenvolver a sua cultura geral (29%) e para melhorar a sua expressão escrita e oral (27%).

No que respeita às perspectivas perante a escola, 43% dos encarregados de educação considera que as influências mais decisivas na criação de hábitos de leitura são as actividades dinamizadas na

escola com a participação das famílias, seguindo-se o incentivo da escola (33%) e, por último, o incentivo da família (24%). Referem, também, que o 3º ciclo do ensino básico foi aquele em que se verificaram mais estímulos à leitura. Também no que se refere à identificação das acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura nos alunos, as opções dos encarregados de educação estão de acordo com as dos alunos. De facto, “promover actividades à volta dos livros” e “dedicar mais tempo à literatura” são as acções consideradas mais importantes.

De um modo geral, pudemos apurar que no contexto familiar dos alunos existe uma significativa valorização da importância da leitura na formação dos seus filhos / educandos. No que diz respeito aos próprios hábitos de leitura dos encarregados de educação, constata-se que, embora existam, não são, na sua maioria, frequentes. Relativamente às acções levadas a cabo pelos encarregados de educação no sentido de estimular a criação de hábitos de leitura não abrangem normalmente a maioria dos alunos. Apesar disso, os encarregados de educação revelam interesse em colaborar com a escola, considerando que a realização de actividades na escola com a participação dos encarregados de educação constitui a forma mais eficaz de estimular os alunos para a leitura.

Os dados obtidos permitiram a consecução de alguns dos objectivos definidos, porque permitiram descrever algumas das principais características dos contextos de socialização para a leitura experienciados pelos alunos, apurar o grau de importância que os encarregados de educação atribuem à prática da leitura e ainda analisar as suas perspectivas face à eficácia dos estímulos desenvolvidos pela escola com vista à formação de leitores.

7.5. Apresentação e Análise dos Dados dos Inquéritos Aplicados aos Professores

Dos 20 questionários distribuídos foram devolvidos 18 (90%).

1. CARACTERIZAÇÃO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Questão 1.1. Idade

Tabela 38 - Idade dos professores de LP

1. Entre 20 e 30	1	6%
2. Entre 31 e 40	7	39%
3. Entre 41 e 50	6	33%
4. mais de 50	4	22%

A maioria dos professores de L.P. (39%; n=7) tem entre 31 a 40 anos de idade. 33% (n=6) têm entre 41 e 50 anos de idade.

Questão 1.2. Sexo

Todos os professores que responderam ao questionário são do sexo feminino (100%).

Questão 1.3. Situação profissional

Tabela 39 - Situação profissional dos professores

1. Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	13	72%
2. Professor do Quadro de Zona Pedagógica	3	17%
3. Professor do Quadro de Nomeação Provisória	0	0%
4. Outra	2	11%

No que respeita à situação profissional dos professores de LP, caracteriza-se, na generalidade, pela estabilidade, uma vez que 72% (n=13) pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva da escola.

Questão 1.4. Tempo de Serviço

Tabela 40 - Tempo de serviço (em anos)

1. 1 ano	1	5%
2. Entre 2 e 5	1	6%
3. Entre 6 e 10	3	17%
4. + de 10	13	72%

É possível constatar que a maioria dos docentes de LP (72%; n=13) exerce a carreira há mais de 10 anos, pelo que se trata de um corpo docente com bastante experiência lectiva.

Questão 1.5. - Indique o nível de ensino que lecciona

Tabela 41 - Nível de ensino que lecciona

2º ciclo	12	67%
3º ciclo	6	33%

Dos 18 docentes que responderam ao questionário, 67% (n=12) leccionam no 2º ciclo do ensino básico e 33% (n=6) leccionam no 3º ciclo.

Questão 1.6. - Anos de serviço que lecciona nesta escola

Tabela 42 - Anos de serviço a leccionar na escola

1. 1º ano	5	28%
2. Entre 2 a 5	3	17%
3. Entre 6 a 10	4	22%
4. + de 10	6	33%

Constata-se que apenas 28% (n=5) dos docentes de LP se encontram a leccionar pela primeira na escola alvo deste estudo. A maioria dos docentes já lecciona na escola há mais anos. Este aspecto é fundamental para um conhecimento mais aprofundado das características dos alunos e do funcionamento das estruturas escolares.

Questão 1.7. - Indique se fez alguma formação específica na área de desenvolvimento da competência da leitura (acções de formação, pós-graduações, etc):

Tabela 43 - Formação especializada na área da leitura

Sim	5	28%
Não	13	72%

Apesar de existir na escola um corpo docente de LP com uma significativa experiência profissional, apenas 28% (n=5) dos professores já realizaram formação específica na área da leitura.

2. PERSPECTIVAS PERANTE A LEITURA

Questão 2.1. - De um modo geral, como avalia os hábitos de leitura dos seus alunos?

Tabela 44 - Avaliação dos hábitos de leitura dos alunos

1. Muito insuficientes	2	11%
2. Insuficientes	9	50%
3. Suficientes	7	39%
4. Bons	0	0%
5. Muito bons	0	0%

Os professores consideram que 50% (n=9) dos alunos revelam hábitos de leitura insuficientes, 11% (n=2) consideram mesmo serem muito insuficientes e 39% (n=7) consideram serem suficientes. Nenhuma professora considera que os hábitos de leitura dos seus alunos sejam bons ou muito bons.

Questão 2.2. - Como considera a aquisição de hábitos de leitura para a formação futura dos alunos?

Tabela 45 - Valorização da leitura para o futuro dos alunos

1. Muito importante	18
2. Importante	0
3. Pouco importante	0
4. Nada importante	0

Todos os professores que responderam ao questionário (100%; n=18) consideram que a aquisição de hábitos de leitura é muito importante para a formação futura dos alunos.

Questão 2.3. - Indique, por ordem de importância (1º , 2º ou 3º) as razões que, na sua opinião, mais contribuem para a aquisição de hábitos de leitura:

Tabela 46- Principais razões para a aquisição de hábitos de leitura

	1º	2º	3º
1. Incentivo da escola		14	4
2. Incentivo da família	16	1	1
3. Influência do contexto sócio-cultural	2	3	13

De acordo com os dados obtidos, 37% (n=16) dos professores consideram que a principal razão para a aquisição de hábitos de leitura é o incentivo da família. A segunda razão mais referida (33%; n=14) é o incentivo da escola e, por último, surge a influência do contexto sociocultural (30%; n=13).

Questão 2.4. Assinale a opção que, de um modo geral, mais corresponde à sua opinião

Tabela 47 - Influência do grau de desenvolvimento dos hábitos de leitura

1. Se um aluno não tiver desenvolvido hábitos de leitura durante o 1º ciclo, dificilmente se tornará um leitor.	Concordo		Discordo		Não sei	
		5	28%	13	72%	0

No que diz respeito ao grau de desenvolvimento dos hábitos de leitura, 28% (n=5) dos professores consideram que um aluno que não tenha desenvolvido hábitos de leitura durante o 1º ciclo, dificilmente se tornará um leitor. Por outro lado, 72% (n=13) discordam da afirmação, considerando que mesmo que um aluno não tenha adquirido hábitos de leitura durante o 1º ciclo poderá, posteriormente, vir a tornar-se leitor.

3. ESTÍMULOS DA ESCOLA

Questão 3.1. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura, na sua prática lectiva.

Tabela 48 - Avaliação do nível de estímulos à criação de hábitos de leitura

1. Muito	11	64%
2. Algum	6	25%
3. Pouco	1	11%
4. Nenhum	0	0%
5. Não sei	0	0%

64% (n=11) dos professores referem que, na sua prática lectiva, estimulam muito a criação de hábitos de leitura nos seus alunos. 25% (n=6) indicam que realizam algum estímulo nos seus alunos e 11% (n=1) afirmam estimular pouco a criação de hábitos de leitura.

Questão 3.2. - Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura?

Tabela 49 - Acções escolares promotoras de hábitos de leitura

	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1. Promover actividades à volta dos livros	18	0	-
2. Dedicar mais tempo à literatura	17	1	-
3. Promover actividades de leitura com uso das TIC	15	4	-
4. Realizar feiras do livro	9	8	-
5. Participar em actividades exteriores à escola (concursos, projectos, etc)	10	7	-
6. Promover clubes de leitura	16	2	

São várias as acções escolares consideradas importantes na promoção da aquisição de hábitos de leitura, nomeadamente promover actividades à volta dos livros (21%; n=18), dedicar mais tempo à literatura (20%; n=17), promover clubes de leitura (19%; n=16) e promover actividades de leitura com uso das TIC (18%;n=15). Embora consideradas importantes, as acções de participar em actividades exteriores à escola (12%; n=10) e realizar feiras do livro foram as menos apontadas (10%; n=9).

Questão 3.3. - Indique, por ordem de importância (de 1º, mais importante, a 4º, menos importante) os factores mais decisivos na definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura.

Tabela 50 - Factores mais decisivos na definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura

	1º	2º	3º	4º
1. Ser definida no Projecto Educativo de Escola	9	0	0	9
2. Ser assumida como prioridade do Departamento Curricular	1	6	8	3
3. Ser assumida como prioridade do Grupo Disciplinar	5	4	6	3
4. Ser definida no âmbito de Conselho de Turma (Projecto Curricular de Turma)	3	8	4	3

A partir dos dados obtidos, constata-se que metade dos professores inquiridos (50%; n=9) consideram que o factor mais decisivo na definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura é ser definida no Projecto Educativo da Escola. Contudo, também 50% dos professores referem esse factor como o menos decisivo. Estes resultados opostos são reveladores de uma falta de consenso relativamente às principais orientações da escola.

Questão 3.4. - Assinale a opção que, na sua opinião, mais se adequa à realidade da escola em que lecciona.

Tabela 51 - Opinião sobre a eficácia da acção escolar de criação de hábitos de leitura

	Sim		Não		Não sei	
1. Nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura.	14	78%	2	11%	2	11%

A maioria dos professores (78%; n=14) considera que, nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura. 11% (n=2) referem que a acção escolar não está a contribuir para a criação de hábitos de leitura e 11% (n=2) indicam que não sabe. Se compararmos estes valores com os dados obtidos na questão 2.1. na qual 61% (n=11) dos professores consideram os hábitos de leitura dos alunos como sendo insuficientes ou muito insuficientes, verificamos que existe alguma incoerência, uma vez que a eficácia da acção escolar deveria resultar em hábitos de leitura mais satisfatórios.

7.6. Interpretação dos Resultados dos Inquéritos Distribuídos aos Professores

Os dados obtidos através do preenchimento dos questionários dirigidos aos docentes da disciplina de Língua Portuguesa da escola alvo deste estudo permitiram apurar que se trata de um corpo docente que se caracteriza pela estabilidade profissional, uma vez que 72% pertencem ao quadro de nomeação definitiva da escola e por apresentarem uma significativa experiência lectiva, pois a maioria (72%) exerce a carreira há mais de 10 anos e apenas 28% se encontram a leccionar na escola pela primeira vez no ano lectivo em que foram implementados os questionários. Apesar disso, constata-se a existência de lacunas na formação da maioria destes professores, no que diz respeito, especificamente, ao ensino da leitura, uma vez que 72% dos inquiridos refere nunca ter realizado qualquer formação especializada nessa área.

A importância do domínio da leitura para o futuro dos alunos é avaliada por todos os docentes como sendo muito importante, mas a maioria avalia os hábitos de leitura como sendo insuficientes (50%) e mesmo muito insuficientes (11%). Apenas 39% considera que são suficientes.

O principal factor identificado pelos docentes para a criação de hábitos de leitura nos alunos é o incentivo da família (37%), seguido do incentivo da escola (33%) e, finalmente, da influência do contexto sócio-cultural. Comparando estes dados com os obtidos nos questionários dirigidos aos encarregados de educação, constata-se que não há uma coincidência com a definição dos factores que mais influenciam a aquisição de hábitos de leitura. Por um lado, os professores atribuem à família o principal papel de incentivo; por outro, os encarregados de educação julgam que a aquisição de hábitos de leitura será tanto mais eficaz, quanto mais for realizada na escola, em articulação com as famílias dos alunos. Se cruzarmos ainda estes dados com os obtidos nos questionários dirigidos aos alunos, podemos concluir que o

incentivo da família na motivação à leitura é fundamental, principalmente nos primeiros anos da infância. Contudo, à medida que os alunos vão avançando no seu percurso escolar, a importância que atribuem às actividades realizadas na escola e à motivação exercida pelos professores vai aumentando, conferindo à escola uma função muito preponderante na criação e desenvolvimento de hábitos de leitura.

Os dados obtidos confirmam que é possível, por acção da escola, formar leitores mesmo no último ciclo do ensino básico. No entanto, 28% dos docentes inquiridos consideram que se um aluno não tiver desenvolvido hábitos de leitura durante o 1º ciclo, dificilmente se tornará um leitor. Consideramos que esta perspectiva pode constituir um impedimento à motivação para a leitura, por parte dos alunos que não adquiriram hábitos de leitura nos primeiros anos do seu percurso escolar, conduzindo-os ao insucesso no desenvolvimento desta competência, na aquisição de hábitos de leitura e na descoberta do prazer de ler.

Relativamente aos estímulos da escola, 64% dos docentes consideram que, na sua prática lectiva, estimulam muito a criação de hábitos de leitura nos alunos. 25% indicam que efectua algum estímulo e 11% refere estimular pouco a criação de hábitos de leitura. Estes dados são muito preocupantes, uma vez que se a importância do domínio da leitura é considerada por todos os docentes como sendo muito importante para a formação futura dos alunos, é incompreensível que 11% refiram que estimulam pouco a criação de hábitos de leitura. Deste modo, no caso de os alunos receberem, por parte dos seus encarregados de educação, um forte estímulo nesse sentido, certamente não terão a oportunidade de desenvolver a criação de hábitos de leitura. Consideramos, assim, ser fundamental a realização de formação de professores específica na área da leitura.

Quanto às acções escolares promotoras da aquisição de hábitos de leitura, de um modo geral, todos os docentes consideraram importantes as acções apresentadas (questão 3.2.9, à excepção da

realização de feiras do livro, uma vez que apenas nove professores consideraram importante.

Julgamos que a definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura é fundamental para a formação integral dos alunos, permitindo o desenvolvimento de diferentes competências. Por isso, consideramos que deverá ser definida no Projecto Educativo de Escola, enquanto documento orientador da acção educativa, de forma a estar presente ao longo dos diferentes ciclos, numa perspectiva multidisciplinar e que envolve diferentes espaços escolares, desde a sala de aula à biblioteca escolar. Relativamente a este aspecto, os dados obtidos nos questionários dos professores evidenciam alguma falta de consenso relativamente às principais orientações da escola, na medida em que apenas 50% dos professores consideram que uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura deverá ser definida no Projecto Educativo da Escola, enquanto 28% considera que deve ser prioridade do grupo disciplinar, ignorando, desta forma, a articulação entre diferentes ciclos. 17% julgam que deverá ser definida no âmbito do Projecto Curricular de Turma e 5% referem que deve ser assumida como prioridade do departamento curricular. Não obstante a falta de unanimidade evidenciada, 78% dos professores consideram que, nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura.

Através dos dados obtidos nos questionários dirigidos aos docentes foi possível atingir alguns dos objectivos a que nos propusemos ao realizar esta investigação, nomeadamente, reflectir sobre a eficácia do ensino da leitura realizado na escola alvo do estudo, e analisar as perspectivas dos docentes face à eficácia dos estímulos desenvolvidos pela escola, com vista à criação de hábitos de leitura.

7.7. Apresentação e análise dos resultados da entrevista realizada à Professora Bibliotecária

Tendo em conta a importância que a Biblioteca Escolar assume nos contactos com a leitura, tal como foi evidenciado nos resultados obtidos nos questionários preenchidos pelos alunos, considerámos fundamental a realização de uma entrevista à Professora Bibliotecária do Agrupamento de Escolas.

A Professora Bibliotecária tem 32 anos de serviço e desempenha o cargo de Coordenadora da BE há dois anos. A Biblioteca deste agrupamento está integrada na RBE há dois anos e é constituída pelas seguintes áreas funcionais – zona de atendimento; zona de leitura de documentos impressos; zona de leitura informal; zona de leitura vídeo e áudio; zona de produção gráfica e zona multimédia, sendo esta última a mais procurada pelos alunos, para pesquisa, realização e impressão de trabalhos e actividades de lazer, correspondendo a 54% do total de registos de utilização da BE.

No que respeita ao número de requisições domiciliárias, comparativamente com anos anteriores, tem-se verificado uma evolução positiva, nos dois últimos anos, isto é, desde a integração na RBE.

Os alunos do 2º ciclo são os que mais procuram a BE por iniciativa própria, tanto para trabalho e estudo (realização dos trabalhos de casa, grupos de estudo para testes, pesquisas, apresentação de trabalhos em suporte informático), como para actividades livres de lazer (leitura, visualização de filmes, jogos e participação em concursos). À medida que avançam em anos de escolaridade, a procura da BE decresce, principalmente a partir do 8º ano. Os alunos mais velhos demonstram muito menos interesse pelas actividades livres e de lazer, frequentando a BE principalmente para realização de trabalhos de pesquisa e/ou impressão dos mesmos e para fazer requisições para leitura domiciliária.

Relativamente à contribuição da BE para a aquisição de hábitos de leitura dos alunos do Agrupamento de Escolas, a Professora

Bibliotecária considera que tem sido realizado um trabalho com impacto no crescimento do gosto pela leitura, nomeadamente através da dinamização de várias actividades, tais como apoio e incentivo ao desenvolvimento do PNL; comemoração da Semana de Leitura; realização de feiras do livro; realização da hora do conto; encontros com escritores; sorteios entre os leitores domiciliários e aquisição de livros de acordo com solicitações dos utilizadores (departamentos curriculares, professores e alunos), entre outras.

A Professora Bibliotecária aponta como principais dificuldades que enfrenta no desempenho do seu cargo o facto de esta BE ser a única num agrupamento com doze escolas, o que dificulta a gestão do fundo documental e a dinamização de actividades para as escolas que se encontram mais distantes.

Quanto à participação dos diferentes departamentos curriculares na dinamização da BE, destaca-se o Departamento de Línguas, seguido pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

No que se refere a objectivos para o futuro, a Professora Bibliotecária refere que pretende que a BE seja um espaço que sirva cada vez melhor as necessidades do Agrupamento, em estreita colaboração com os departamentos e com as escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância, através da rentabilização dos recursos disponíveis, produção de materiais de apoio para diferentes actividades, desenvolvimento das competências de literacia dos alunos, realização de um trabalho sistemático de promoção da leitura e manutenção de um ambiente apelativo para os alunos fruírem os seus tempos livres.

7.8. Apresentação e análise dos resultados da entrevista realizada à Coordenadora do Departamento curricular de Línguas

A Coordenadora do Departamento de Línguas lecciona Língua Portuguesa ao 2º ciclo. Tem 35 anos de serviço lectivo, foi Delegada de Português durante 7 anos, subcoordenadora de Português durante 2 anos e é Coordenadora do Departamento de Línguas há 4 anos.

Questionada sobre a relação entre hábitos de leitura e sucesso escolar, afirma que é absolutamente determinante a importância dos hábitos de leitura no sucesso escolar, referindo que a sua prática de dezenas de anos lhe permite concluir que um aluno que, ao chegar ao segundo ciclo não tenha desenvolvido o gosto, ainda que selectivo, pela leitura, terá um menor sucesso na generalidade das disciplinas ditas “intelectuais”.

No que respeita aos hábitos de leitura dos alunos da escola em estudo, considera que, na generalidade são alunos que não apresentam grande resistência à leitura se a ela forem levados pelo professor. Têm uma atitude predominantemente passiva. Precisam de ser “despertados”. Por iniciativa própria são poucos os que a cultivam e menos ainda os que atingiram a maturidade suficiente para fazer as suas próprias escolhas. Estão no entanto receptivos a uma leitura feita por outrem, nomeadamente o professor.

Relativamente às causas que identifica para que um aluno, no final do Ensino Básico, não tenha adquirido hábitos de leitura, refere que as causas são muitas, variadas, com origens e tempos diferentes. A mais determinante de todas é a altura da vida em que o livro passa a fazer parte do seu quotidiano. A resposta correcta será: desde sempre, sobretudo do tempo em que ainda não se sabe ler. É o tempo da leitura como magia e encantamento, o momento idílico de comunhão perfeita entre o cuidador e a criança. Depois vem a leitura por modelagem: criança cujos pais leiam com assiduidade será tentada a imitá-los, quantas vezes fazendo esforço para ler o que não está ainda ao seu

alcance compreender, numa vontade de crescer, quando os pais e os crescidos são ainda os seus “heróis”. Depois a abundância de livros no seu ambiente diário, fazendo parte da “paisagem”, o que anula qualquer inibição. Por último, a escola e a paixão pela leitura que o professor sentir. Paixão que, acrescenta, é a verdadeira chave, pois se um professor não sentir paixão pela leitura, não poderá transmitir o que não sente.

Quanto à capacidade de, mesmo em contextos sociais desfavorecidos, sem hábitos de leitura, a escola conseguir inverter essa tendência, a Coordenadora considera que poderá ser possível, se o professor puser de lado a razão e se guiar pelo seu instinto e sentimento. Se der a provar ao aluno as obras de que ele, professor, realmente gosta. Se tiver a coragem de não se envergonhar ao emocionar-se visivelmente com uma leitura mais sentida. Se compreender a magia das relações humanas. Se exercitar quotidianamente o difícil equilíbrio entre razão e emoção... com os pés na terra e tendo plena consciência que nunca se atingirá o pleno sucesso... e nem assim desistir.

No que se refere à forma como numa escola a eficácia na criação de hábitos de leitura resultar mais do perfil individual de cada professor ou de um plano conjunto implementado de modo equivalente em todas as turmas, indica que não acredita em “planos” iguais para todos e por todos aplicados do mesmo modo. Sem desvalorizar a importância de uma orientação comum, considera que não se pode perder de vista a especificidade tanto do aluno como do professor. Ambos são únicos e não pode haver “receitas” que resultem da mesma maneira. A sabedoria está no bom-senso de isto reconhecer. Assim, conclui que acredita mais na importância determinante do professor... no quadro de uma equipa.

Quanto à contribuição da organização por departamentos para a definição de planos de acção conjuntos, no que respeita à criação de hábitos de leitura, afirma que é uma mais-valia, na medida em que é um espaço privilegiado de troca de ideias, reflexões, experiências. Na medida em que torna a tarefa do professor menos solitária e mais

enriquecedora. Na medida em que o resultado é maior do que a soma das partes.

Finalmente, questionada acerca do papel da BE na promoção da leitura, considera-o importantíssimo, a partir do momento em que a biblioteca for também um espaço de lazer silencioso e que convide à concentração e introspecção. Na medida em que souber ser um refúgio tranquilo e acolhedor, onde se possa viajar sem sair do sítio, em que permita a abertura de portas para o mundo da imaginação. Em que haja sempre alguém disponível para se perder com o aluno por entre uma multiplicidade de obras e ser capaz de perceber qual a obra certa para um certo aluno.

7.9. Análise geral das entrevistas

Depois de realizada a análise dos dados contidos nas entrevistas dirigidas à Professora Bibliotecária e à Coordenadora do Departamento de Línguas, conjugámos com alguns dados obtidos nos inquéritos por questionário dirigidos aos alunos, encarregados de educação e docentes do departamento de Língua Portuguesa.

Deste modo, de acordo com os dados obtidos na entrevista à Professora Bibliotecária, e no que respeita à constatação de que à medida que avançam na escolaridade, os alunos diminuem a frequência da biblioteca, consideramos que um maior investimento em actividades realizadas por parte dos docentes em articulação com a BE poderá contribuir para inverter essa tendência. De facto, segundo os dados obtidos nos inquéritos dirigidos aos alunos, a intervenção do professor pode ser propulsora da mudança de hábitos relacionados com a leitura. Deste modo, a acção docente deverá ultrapassar os limites da sala de aula, envolvendo a BE, encarando-a como um recurso valioso na formação de leitores.

Relativamente à entrevista dirigida à Coordenadora do Departamento de Línguas, consideramos que alguns dos aspectos referidos no desenvolvimento da competência da leitura dos alunos, nomeadamente a “paixão” do docente pela leitura e a valorização do “instinto” e do “sentimento” são fundamentais. Contudo, parece-nos igualmente importante que seja definida, a nível do Projecto Educativo da escola, uma linha orientadora da acção educativa que respeite o perfil individual de cada docente, mas que sustente e defina uma actuação conjunta e devidamente fundamentada que poderá minimizar a disparidade na avaliação que alunos e encarregados de educação evidenciam relativamente aos estímulos realizados ao longo da escolaridade.

A realização destas entrevistas foi determinante para a consecução de objectivos definidos para a realização deste estudo, nomeadamente, reflectir sobre a contribuição da leitura para o sucesso escolar dos alunos, analisar as perspectivas de docentes face à eficácia dos estímulos desenvolvidos pela escola, com vista à criação de hábitos de leitura, estabelecer as alterações introduzidas pelas novas tecnologias nas novas formas de ler e no papel dos suportes tradicionais de leitura e compreender o papel da biblioteca escolar nos estímulos à leitura.

CONCLUSÕES GERAIS E PERSPECTIVAS DE TRABALHO FUTURO

Através das pesquisas bibliográficas que efectuámos, no sentido de fundamentar a realização desta investigação, foi possível constatar que a complexificação da sociedade e o progresso tecnológico impõem aos indivíduos o domínio de competências de literacia, para usufruir da informação e transformá-la em conhecimento. Estar excluído ou limitado no acesso ao conhecimento é o maior obstáculo ao desenvolvimento individual e colectivo.

O domínio da competência da leitura, pilar primordial da literacia, e a aquisição de hábitos de leitura são indispensáveis a uma escolaridade bem sucedida e constituem uma condição indispensável à formação integral dos indivíduos. No entanto, as benéficas consequências da leitura ultrapassam a dimensão pragmática, sendo factor de enriquecimento individual constante, despertando a imaginação, fomentando e educando a sensibilidade, orientando a reflexão e cultivando a inteligência.

Os insatisfatórios desempenhos que os alunos portugueses têm evidenciado em estudos internacionais relativamente à capacidade de leitura contribuíram para a consciencialização da necessidade de implementação a nível nacional de medidas de promoção da leitura, como o Plano Nacional de Leitura ou o alargamento da Rede de Bibliotecas Escolares. Os resultados destas medidas, conjugados com outras de apoio social e educativo, são visíveis no último estudo PISA, relativo a 2009, que demonstra ter havido uma evolução bastante positiva ao nível das competências em literacia da leitura, aproximando Portugal da média europeia.

Se o contexto familiar deve constituir o primeiro estímulo à criação de hábitos de leitura, é à escola que cabe a função de formar leitores, desenvolvendo nos alunos a competência da leitura a nível da profundidade de compreensão e rapidez de processamento da

informação recolhida, esbatendo o mais possível eventuais assimetrias originadas pelos diferentes contextos escolares.

Foi em consonância com as preocupações que subjazem à identificação do estado da leitura nos alunos portugueses e à tentativa de melhorar o seu desempenho, no âmbito do contexto da nossa acção educativa, que surgiu este estudo. Para tal, num primeiro momento, procedeu-se a uma revisão bibliográfica relativa ao tema. Em seguida, procedeu-se ao estudo da situação escolar em que exercemos a nossa actividade docente.

No que concerne à parte empírica deste trabalho, a sua realização contribuiu para aprofundar a nossa percepção acerca da realidade em que intervimos, permitindo conhecer melhor o contexto socioeconómico e cultural em que os alunos estão inseridos, nomeadamente no que se refere a hábitos de leitura, para podermos delinear de um modo mais adequado acções que conduzam à criação de hábitos de leitura e à descoberta do prazer de ler.

Assim, embora conscientes das limitações que este trabalho apresenta, quer por questões temporais, quer pela complexidade do tema, consideramos que, através da divulgação dos resultados obtidos, poderemos contribuir para o enriquecimento da qualidade educativa da escola, promovendo a mudança e a inovação numa área que atravessa diferentes disciplinas e em que tantos alunos têm revelado dificuldades – a leitura.

Verificou-se que existe uma relação entre hábitos de leitura e sucesso escolar dos alunos, visto que, de acordo com os dados obtidos, os alunos que nunca tiveram qualquer retenção ao longo do seu percurso escolar evidenciam mais hábitos de leitura do que os alunos com menor sucesso escolar. Estes dados permitiram responder afirmativamente à primeira questão definida - existe uma relação entre hábitos de leitura e sucesso escolar nos alunos no final do ensino básico? Foi, assim, possível confirmar a **Hipótese 1 - Os alunos que apresentam hábitos de leitura mais consistentes obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar.**

O presente estudo permitiu também responder de forma afirmativa à segunda questão de investigação – é a escola capaz de motivar os alunos para a criação de hábitos de leitura num contexto sociocultural desfavorecido? Deste modo, confirmou-se a **Hipótese 2 - apesar de inserida num contexto sociocultural desfavorecido, a escola pode estimular a criação e o desenvolvimento de hábitos de leitura**. Com efeito, os dados apurados permitiram concluir que os alunos não só valorizam de forma relevante a importância da leitura para a sua formação futura, como reagem positivamente aos estímulos desenvolvidos pela acção escolar, no sentido de criar e/ou aprofundar o gosto pela leitura. Foi possível, ainda, constatar que, mesmo alunos que apresentam menor sucesso escolar e que são oriundos de contextos familiares pouco promotores da criação de hábitos de leitura, adquirem o hábito de ler, em resultado de acções escolares, mesmo que se encontrem já no último ciclo do ensino básico. Esta valorização da acção escolar e do papel desempenhado pelo professor não tem, no entanto, um reflexo adequado na forma como os docentes perspectivam a sua influência, uma vez que todos os docentes inquiridos atribuem à família o papel preponderante na criação de hábitos de leitura, quando, como foi confirmado pelos dados relativos aos alunos e até aos encarregados de educação que a acção desenvolvida pelo professor pode ser determinante na formação de leitores. É, portanto, fundamental, que a acção docente seja devidamente valorizada, nomeadamente pelos próprios professores.

Consideramos que a realização deste estudo permitiu a consecução dos objectivos gerais inicialmente definidos, na medida em que constituiu uma reflexão sobre a eficácia do ensino da leitura realizado na escola, tendo sido possível constatar que há empenho dos docentes na formação de leitores, patente no significativo número de alunos que referiu ter adquirido hábitos de leitura em resultado de acções escolares. Contudo, consideramos que a eficácia do ensino da leitura pode e deve ser melhorado, tendo em conta que a leitura contribui para o sucesso educativo.

Julgamos, deste modo, poder contribuir para dotar a escola de um instrumento de análise útil para o posterior desenvolvimento de estratégias de promoção da leitura. Salienta-se, desde já, a necessidade de implementar uma acção escolar mais consertada, que seja definida a nível do Projecto Curricular de Escola, de forma a englobar todas as áreas curriculares e em articulação com a biblioteca escolar, e que seja, também, implementada com a participação dos encarregados de educação. Destaca-se, de igual forma, a necessidade de formação especializada na área da leitura, para o corpo docente da escola, nomeadamente dos professores de Língua Portuguesa, mas também a dinamização de acções de informação e sensibilização para os encarregados de educação.

No que respeita aos objectivos específicos definidos para este trabalho, a sua consecução contribuiu para um conhecimento mais aprofundado da eficácia do ensino da leitura realizado na escola em que o estudo foi desenvolvido, abrindo novas perspectivas para reforçar algumas práticas e implementar outras que proporcionem a melhoria da qualidade educativa do ensino da leitura.

Foi possível conhecer o contexto familiar de socialização para a leitura experienciado pelos alunos, concluindo que se trata de um meio sociocultural que valoriza a leitura mas que não apresenta hábitos de leitura regulares. No que respeita ao contexto escolar, verificou-se que assume relevância na criação de hábitos de leitura, com maior ênfase nos alunos oriundos de um meio socioeconómico mais desfavorecido. Contudo, consideramos que este estudo teria ficado mais completo se a implementação dos inquéritos por questionário tivesse abrangido alunos no final do 1º ciclo (4º ano de escolaridade) e no final do 2º ciclo (6º ano), pois permitiria comparar dados com os obtidos através dos questionários implementados aos alunos no final do 3º ciclo (9º ano). Consideramos também que a aplicação de inquéritos por questionário aos professores do 1º ciclo enriqueceria este estudo, uma vez que representam um momento preponderante no contacto com a leitura. Na elaboração dos questionários dirigidos aos professores de Língua

Portuguesa não foi, também, tido em conta o facto de os professores terem ou não hábitos de leitura, aspecto que nos apareceu como relevante quando efectuámos o tratamento dos dados obtidos. De facto, não foi possível determinar se os professores, que deverão ser um modelo para os seus alunos, são ou não grandes leitores.

A identificação das principais práticas de leitura dos alunos e as suas perspectivas face aos estímulos desenvolvidos pela escola com vista à criação de hábitos de leitura permitirão completar a definição de uma acção escolar mais consistente. Por outro lado, a noção da elevada valorização que alunos e encarregados de educação atribuem à leitura enquanto base de formação constitui um estímulo ao desenvolvimento de acções que criem e/ou reforcem os hábitos de leitura dos alunos.

Pudemos ainda concluir que as leituras realizadas pelos alunos com base nas novas tecnologias da comunicação não só não devem ser ignoradas pela escola, como devem constituir uma relevante estratégia no desenvolvimento da competência da leitura, nomeadamente em articulação com a biblioteca escolar que assume um papel preponderante na formação de leitores.

Para concluir, resta-nos referir que a realização deste estudo constituiu um momento estimulante de desafio acerca da capacidade de, humildemente, poder contribuir de alguma forma para aquilo que, na nossa opinião, constitui o cerne do desenvolvimento de uma geração – a qualidade da sua educação. Sabemos, no entanto que, para tal ambição, apenas um primeiro passo foi dado pois, para que a nossa acção educativa possa contribuir de forma eficaz para a formação integral dos alunos, deverá ser permanentemente alvo de reflexão e formação.

No que se refere às perspectivas de trabalho futuro, consideramos que a realização deste estudo se revestiu de uma importância inegável para o nosso desenvolvimento profissional, permitindo-nos o aprofundamento de conhecimentos e, simultaneamente, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas lectivas. No entanto, com ele não se

esgota a compreensão do processo do ensino da leitura. Pelo contrário, perspectivámo-lo como um primeiro impulso na construção de um trabalho que deverá ser desenvolvido a vários níveis.

Por um lado, a nível pessoal, no sentido de alargar as perspectivas no âmbito da criação de hábitos de leitura e formação de leitores, através da investigação pessoal.

Por outro lado, a nível institucional, pela consciência de que as mudanças mais eficazes no ensino são as que se realizam de forma abrangente e partilhada. Deste modo, é nossa intenção, num primeiro momento, dar a conhecer à escola os resultados obtidos através do estudo empírico realizado, encarando-os como ponto de partida para a reflexão conjunta e posterior dinamização de acções que possam contribuir para a melhoria da qualidade educativa e para a construção de uma comunidade de leitores.

Neste sentido, pretendemos contribuir para que a formação de leitores constitua uma prioridade do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas, instituindo o domínio da leitura como uma competência transversal e fulcral na formação dos alunos, o que, inevitavelmente, vai implicar formação docente nessa área, acções de sensibilização para encarregados de educação e comunidade educativa e dinamização de projectos com vista à criação de hábitos de leitura e à descoberta do prazer de ler.

Bibliografia

Monografias e artigos

Alarcão, I. & Tavares J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Balça, Â. C. (2000). Leitura e leituras: um estudo com alunos do ensino secundário. *Actas del II Congresso de Literatura Infantil e Juvenil*. pp. 297-203. Mérida: Editora Reginal de Extremadura.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. et al. (1996). *A Literacia em Portugal : Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Biklen, R. B. (1994). *Investigação qualitativa em educação* . Porto: Porto Editora.

Botelho, F. (2009). Aprendizagem do Português e multiliteracias. *Mediações* , n° 1, pp. 60-75.

Caldas, C. (2006). As janelas do conhecimento. *Ser Saúde - Revista Bimestral de Ciência e Investigação em Saúde* , n° 2, pp. 26-35.

Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Castro, R. V. (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. *16th World Congress on Reading*. Acedido em 16 de Setembro 2010. Disponível em <http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>

Costa, A. F. (2008). *Avaliação dos 2º e 3º anos do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dionísio, M. F. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.

Duke, N. & Pearson, P.D.(2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-216). Newark: International Reading Association.

Elley, W. (1992). *How in the world do students read*. Hamburg: IEA.

- Escarpit, D. (1999). Adolescência: leitura(s) em liberdade? In J. A. Gomes & P. Zimmerman, *Do Dragão ao Pai Natal: Olhares sobre a literatura para a infância* (pp. 71-87). Porto: Campo das Letras.
- Freitas, E. & Santos, M.L. (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal : Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Freitas, E., Casanova, J.L. & Alves, N.A. (1997). *Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2007). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2006*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2010). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2009*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- GEPE (2009). *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma análise*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Hábitos de Leitura* (2005). APEL - Associação Portuguesa de editores e Livreiros. Lisboa: APEL
- Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Universidade Católica, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. Paris: OCDE.
- Lopes, J. A. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinar"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Magalhães, M. (2000). A formação de leitores e o papel das bibliotecas. In F. Sequeira. *Formar Leitores: O contributo da biblioteca escolar* (pp. 58-70). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Martins, M. E. O. (2008). Ser leitor no século XXI - Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) educar*, nº 13.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Pennac, D. (2002). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.

Pocinho, M. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación* , nº 44/3, pp. 1-14.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá, M. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Livro de actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 209 - 214). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível : Ensaio sobre a cultura para a educação*. Porto: Porto Editora.

Sequeira, F. (2000). *Formar Leitores : O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Severino, A. J. (1995). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez Editora.

Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. *Investigação e Prática Docente* , nº3.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.

Sousa, G. V. (2005). *Metodologia da investigação, redacção e apresentação de trabalhos científicos*. Porto: Civilização.

Veiga, Isabel (Coor.)(1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sítios da internet:

Plano Nacional de Leitura (2006) [Em linha]. [Consulta em 10 de Maio 2010].Disponível em:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

Rede de Bibliotecas Escolares [Em linha]. [Consulta em 01 de Maio 2010]. Disponível em:

<http://www.rbe.min-edu.pt>

Anexos

Anexo 1 – Questionário dirigido aos alunos

A LEITURA NO FINAL DO ENSINO BÁSICO

Este questionário tem como finalidade a recolha de dados para a realização de um estudo sobre a competência da leitura no final do Ensino Básico e o papel da Escola na formação de leitores, pelo que o seu correcto preenchimento é fundamental. Todos os dados são anónimos, por isso não deverá assinar.

1. PERCURSO ESCOLAR

1.1. Idade _____

1.2. Sexo : Feminino _____ Masculino _____

1.3. Percurso Escolar:

1.3.1. Assinale o nível médio das suas avaliações no final do 8º ano de escolaridade:

1. Nível 2	
2. Nível 3	
3. Nível 4	
4. Nível 5	

1.3.2. Indique o número de níveis negativos que teve no final do 8º ano: _____

1.3.3. Nº de retenções: _____

1.3.4. Anos de escolaridade em que ficou retido: _____

1.4. Indique a profissão que gostaria de ter no futuro: _____

2. ANTECEDENTES DA PRÁTICA DA LEITURA

(A partir deste grupo, deverá responder, assinalando com **X** a opção mais adequada. Nas perguntas assinaladas com *resposta múltipla*, poderá assinalar mais do que uma opção.)

2.1. Onde ocorreram os primeiros contactos com os livros e com a leitura?

1. Em casa	
2. Na escola	
3. Noutro local	
4. Não sei	

2.2. Quando era criança (resposta múltipla)

	Muitas Vezes	Algumas vezes	Rara- mente	Nunca	Não sei
1. Via os seus pais ou familiares a ler					
2. Os seus pais ou familiares costumavam ler para si					
3. Os seus pais ou familiares costumavam dar-lhe livros ilustrados					

2.3. Em criança, quem o incentivou a ler? (resposta múltipla)

1. Pai	
2. Mãe	
3. Outros familiares	
4. Professores	
5. Amigos	

2.4. De que modo(s) o(a) incentivaram a ler? (resposta múltipla)

1. Lendo-lhe livros	
2. Falando-lhe de livros e de leituras	
3. Pedindo-lhes para ler em voz alta	
4. Oferecendo-lhe livros	
5. Levando-o(a) a bibliotecas	
6. Levando-o(a) a livrarias	
7. Outros incentivos	

2.5. Em criança, gostava de ler?

1. Sim	
2. Não	

3. A PRÁTICA DA LEITURA NA ACTUALIDADE

3.1. Em casa dos seus pais ou familiares há livros?

1. Muitos	
2. Alguns	
3. Poucos	
4. nenhuns	
5. Não sei	

3.2. Hoje em dia, gosta de ler?

1. Sim	
2. Não	

3.3. (Só para os que gostam de ler) Indique os motivos por que gosta de ler. (resposta múltipla)

1. É um divertimento	
2. Desenvolve a imaginação	
3. Por incentivo da família	
4. Por incentivo da escola	
5. Para melhorar a cultura geral	
6. Outras razões	

3.4. (Só para os que não gostam de ler) Indique os motivos por que não gosta de ler. (resposta múltipla)

1. Por achar aborrecido	
2. Por falta de hábito	
3. Porque sente dificuldade em compreender o que lê	
4. Por falta de incentivo da família	
5. Por falta de incentivo da escola	
6. Por falta de tempo	
7. Por outras razões	

4. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

4.1. Da seguinte lista de suportes de leitura, indique os que mais frequentemente lê: (resposta múltipla)

1. Jornais generalistas	
2. Jornais desportivos	
3. Jornais de distribuição gratuita	
4. Revistas de informação geral	
5. Revistas específicas (jovens/desporto, etc)	
6. Livros (excepto os escolares)	

4.2. (Só para quem assinalou que lê livros) Indique quantos livros lê, aproximadamente, num ano:

1. 1 a 2	
2. 3 a 5	
3. 6 a 10	
4. 11 a 20	
5. Mais de 20	

4.3. (Só para quem assinalou que lê livros) Quais os factores a que atribui mais importância na escolha ou selecção dos livros que lê? (resposta múltipla)

1. Indicação de amigos	
2. Indicação de familiares	
3. Indicação de professores	
4. Sugestões da imprensa	
5. Agrado pela capa	
6. Curiosidade pelo autor	
7. Outros factores	

4.4. (Só para quem assinalou que lê livros) Como acede aos livros que lê? (resposta múltipla)

1. Requisitando na biblioteca escolar	
2. Requisitando na biblioteca municipal	
3. Emprestados por colegas/ professores/familiares	
4. Comprando	
5. Oferecidos (em aniversários, etc)	
6. Em formato digital, na internet	

4.5. (Só para quem assinalou que lê livros) Quais as razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses? (resposta múltipla)

1. Leitura obrigatória na escola	
2. Leitura proposta na escola	
3. Leitura proposta por familiares	
4. Leitura proposta por amigos	
5. Por iniciativa própria	
6. Outras razões	

4.6. (Só para os que não lêem livros) O que costuma ler no seu dia-a-dia? (resposta múltipla)

1. Matérias escolares	
2. Mensagens SMS	
3. Conteúdos na internet	
4. Legendas de filmes	
5. Instruções de aparelhos	
6. Publicidade	

4.7. Para que usos costuma aceder à internet? (resposta múltipla)

1. Para pesquisar conteúdos escolares	
2. Para procurar informações gerais	
3. Para comunicar com amigos ou familiares	
4. Para fazer novos amigos	
5. Para jogar	
6. Para fazer downloads	
7. Mensagens em redes sociais (Hi5, Tagged, etc)	
8. Blogs	

4.8. Costuma comprar livros (excepto os escolares) ?

1. Sim	
2. Não	

4.9. (Só para os que costumam comprar livros) Quantos livros (excepto os escolares) costuma comprar, em média, por ano, para as suas próprias leituras?

1. 1 a 3	
2. 4 a 9	
3. 10 a 20	
4. mais de 20	

4.10. Com que frequência costuma oferecer livros?

1. Muitas vezes	
2. Algumas vezes	
3. Raramente	
4. Nunca	

5. DIFERENTES ACTIVIDADES E SUA FREQUÊNCIA

5.1. Indique com que frequência realiza actualmente cada uma das seguintes actividades:

	Diariamente	1 vez por semana	Raramente	Nunca
1. Ver televisão				
2. Ouvir música				
3. Ver filmes				
4. Ler livros				
5. Ler jornais/revistas				
6. Jogar jogos electrónicos				
7. Usar a internet				
8. Participar em redes sociais na Internet (Hi5, Tagged, etc)				
9. Ler ou participar em blogs				

6. PERSPECTIVAS PERANTE A LEITURA E ESTÍMULOS DA ESCOLA

6.1. Como considera a aquisição de hábitos de leitura para a sua formação futura?

1. Muito importante	
2. Importante	
3. Pouco importante	
4. Nada importante	

6.2. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura ao longo da sua escolaridade?

	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei
1. 1º ciclo					
2. 2º ciclo					
3. 3º ciclo					

6.3. Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura?

	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1. Promover actividades à volta dos livros			
2. Dedicar mais tempo à literatura			
3. Promover actividades de leitura com uso das TIC			
4. Realizar feiras do livro			
5. Participar em actividades exteriores à escola (concursos, projectos, etc)			
6. Promover clubes de leitura			

6.4. Assinale a opção que mais se adequa à sua situação, relativamente à eficácia dos estímulos recebidos ao longo da sua escolaridade:

	Devido aos estímulos, adquiri hábitos de leitura	Apesar dos estímulos, continuei a não ter hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos e não adquiri hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos, mas adquiri hábitos de leitura por outras razões
1º ciclo				
	Devido aos estímulos, adquiri/consolidei hábitos de leitura	Apesar dos estímulos, continuei a não ter hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos e não adquiri hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos, mas adquiri /consolidei hábitos de leitura por outras razões
2º ciclo				
	Devido aos estímulos, adquiri/consolidei hábitos de leitura	Apesar dos estímulos, continuei a não ter hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos e não adquiri hábitos de leitura	Não houve estímulos significativos, mas adquiri/consolidei hábitos de leitura por outras razões
3º ciclo				

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 – Questionário dirigido aos encarregados de educação

A LEITURA NO FINAL DO ENSINO BÁSICO

Este questionário tem como finalidade a recolha de dados para a realização de um estudo sobre a competência da leitura no final do ensino básico, pelo que o seu correcto preenchimento é fundamental. Todos os dados são anónimos, por isso não deverá assinar.

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

1.1. Grau de parentesco ou ligação, relativamente ao aluno:

Mãe	
Pai	
Outro	

1.2. Idade: _____

1.3. Estado civil: _____

1.4. Grau de escolaridade: _____

1.5. Profissão: _____

2. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

(A partir deste grupo, deverá responder, assinalando com **X** a opção mais adequada. Nas perguntas assinaladas com resposta múltipla, poderá assinalar mais do que uma opção.)

2.1. Gosta de ler?

Sim	
Não	

2.2. Dos seguintes suportes de leitura, assinale a frequência com que os lê: (resposta múltipla)

	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
1. Jornais generalistas diários				
2. Jornais generalistas semanários				
3. Jornais desportivos				
4. Revistas de informação geral				
5. Revistas femininas				
6. Revistas masculinas				
7. Revistas de informação televisiva				
8. Revistas específicas				
9. Revistas de vida social				
10. Livros (de literatura)				
11. Livros técnicos				
11. Ensaios (políticos, religiosos, etc)				
12. Outros				
13. Não lê				

2.3. Quantos livros leu, aproximadamente, nos últimos 12 meses, e por que razões?

	1 a 3	4 a 7	8 a 12	Mais de 12	Nenhum
1. Por razões profissionais					
2. Por razões educativas					
3. Por lazer					

3. POSSE E COMPRA DE LIVROS

3.1. Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa (excepto os escolares):

Até 20	
21 a 50	
50 a 100	
101 a 500	
Mais de 500	
Não sei	

3.2. Em aniversários ou outras festividades, costuma oferecer livros ao seu filho /educando?

Sim	
Não	

3.3. Quantos livros costuma comprar, em média, por ano (excepto os escolares)?

1 a 5	
6 a 12	
Mais de 12	
Não compro	

4. ESTÍMULOS À LEITURA

4. 1. Para estimular as práticas de leitura do seu filho / educando, já tomou alguma das seguintes iniciativas? (resposta múltipla)

	Sim	Não
1. Ler para ele(a), antes de ter aprendido a fazê-lo		
2. Levá-lo(a) a livrarias		
3. Oferecer-lhe livros		
4. Levá-lo(a) a bibliotecas		
5. Aconselhá-lo(a) a que reserve tempo para a leitura		
6. Conversar com ele(a) sobre os livros que lêem		
7. Participar em actividades de estímulo promovidas pela escola		

4.2. Como considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho /educando para a sua formação futura?

1. Muito importante	
2. Importante	
3. Pouco importante	
4. Nada importante	

4.3. Costuma insistir com o seu filho /educando para que leia?

Sim	
Não	

4.4. (Só para quem respondeu sim na questão 4.3.) Indique os motivos para insistir com o seu filho/educando para que leia. (resposta múltipla)

1. Para melhorar a sua expressão escrita e oral	
2. Para desenvolver a sua cultura geral	
3. Para estimular a imaginação e criatividade	
4. Para se familiarizar com bons autores	
5. Para ter uma forma positiva de passar o tempo	
6. Para que goste cada vez mais de ler	

5. PERSPECTIVAS PERANTE A ESCOLA

5.1. Assinale a opção que considera mais decisiva para estimular os hábitos de leitura.

1. Incentivo na família	
2. Incentivo na escola	
3. Actividades dinamizadas na escola com a participação das famílias	

5.2. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura ao longo da escolaridade do seu educando?

	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei
1. 1º ciclo					
2. 2º ciclo					
3. 3º ciclo					

5.3. Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura no seu filho /educando?

	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1. Promover actividades à volta dos livros			
2. Dedicar mais tempo à literatura			
3. Promover actividades de leitura com uso das TIC			
4. Realizar feiras do livro			
5. Participar em actividades exteriores à escola (concursos, projectos, etc)			
6. Promover clubes de leitura			

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 3 – Questionário dirigido aos professores

A LEITURA NO FINAL DO ENSINO BÁSICO

Este questionário tem como finalidade a recolha de dados para a realização de um estudo sobre a competência da leitura no final do Ensino Básico e o papel da Escola na formação de leitores, pelo que o seu correcto preenchimento é fundamental. Todos os dados são anónimos, por isso não deverá assinar.

1. CARACTERIZAÇÃO E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. Idade (assinalar com X)

1. Entre 20 e 30	
2. Entre 31 e 40	
3. Entre 41 e 50	
4. + de 50	

1.2. Sexo:

Feminino Masculino

1.3. Situação profissional

1. Professor do Quadro de Nomeação Definitiva	
2. Professor do Quadro de Zona Pedagógica	
3. Professor do Quadro de Nomeação Provisória	
4. Outra	

1.4. Tempo de serviço (em anos):

1. 1 ano	
2. Entre 2 e 5	
3. Entre 6 e 10	
4. + de 10	

1.5. Indique o nível de ensino que lecciona:

1. 1º ciclo	
2. 2º ciclo	
3. 3º ciclo	

1.6. Anos de serviço que lecciona na escola em que se encontra neste ano lectivo:

1. 1º ano	
2. Entre 2 a 5	
3. Entre 6 a 10	
4. + de 10	

1.7. Indique se fez alguma formação específica na área de desenvolvimento da competência da leitura (acções de formação, pós-graduações, etc):

Sim Não

2. PERSPECTIVAS PERANTE A LEITURA

2.1. De um modo geral, como avalia os hábitos de leitura dos seus alunos?

1. Muito insuficientes	
2. Insuficientes	
3. Suficientes	
4. Bons	
5. Muito bons	

2.2. Como considera a aquisição de hábitos de leitura para a formação futura dos alunos?

1. Muito importante	
2. Importante	
3. Pouco importante	
4. Nada importante	

2.3. Indique, por ordem de importância (1º , 2º ou 3º) as razões que, na sua opinião, mais contribuem para a aquisição de hábitos de leitura:

1. Incentivo da escola	
2. Incentivo da família	
3. Influência do contexto sócio-cultural	

2.4. Assinale a opção que, de um modo geral, mais corresponde à sua opinião:

1. Se um aluno não tiver desenvolvido hábitos de leitura durante o 1º ciclo, dificilmente se tornará um leitor.	Concordo	Discordo	Não sei

3. ESTÍMULOS DA ESCOLA

3.1. Como avalia o nível de estímulo para a criação de hábitos de leitura, na sua prática lectiva:

1. Muito	
2. Algum	
3. Pouco	
4. Nenhum	
5. Não sei	

3.2. Qual a sua opinião sobre o grau de importância das seguintes acções a promover pela escola, no sentido de estimular a aquisição de hábitos de leitura?

	Importante	Pouco importante	Irrelevante
1. Promover actividades à volta dos livros			
2. Dedicar mais tempo à literatura			
3. Promover actividades de leitura com uso das TIC			
4. Realizar feiras do livro			
5. Participar em actividades exteriores à escola (concursos, projectos, etc)			
6. Promover clubes de leitura			

3.3. Indique, por ordem de importância (de 1º, mais importante, a 4º, menos importante) os factores mais decisivos na definição de uma eficaz acção escolar de criação de hábitos de leitura:

1. Ser definida no Projecto Educativo de Escola	
2. Ser assumida como prioridade do Departamento Curricular	
3. Ser assumida como prioridade do Grupo Disciplinar	
4. Ser definida no âmbito de Conselho de Turma (Projecto Curricular de Turma)	

3.4. Assinale a opção que, na sua opinião, mais se adequa à realidade da escola em que lecciona:

	Sim	Não	Não sei
1. Nos moldes em que opera, a escola desenvolve o gosto pela leitura.			

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 4 – Guião para entrevista à professora bibliotecária

GUIÃO PARA ENTREVISTA À PROFESSORA BIBLIOTECÁRIA

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados relativos à biblioteca escolar, para a realização de um estudo de caso sobre a competência da leitura no final do Ensino Básico e o papel da Escola na formação de leitores.

1. Quantos anos de serviço tem?
2. Quanto tempo de serviço tem no desempenho do cargo de Coordenadora da Biblioteca Escolar?
3. Há quanto tempo é que a biblioteca está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares?
4. Quais são as áreas que constituem esta biblioteca?
5. Qual é a área da biblioteca mais procurada pelos alunos?
6. Como tem evoluído o número de requisições domiciliárias, comparativamente aos anos anteriores?
7. Em que ano(s) de escolaridade é que os alunos mais procuram a biblioteca, por iniciativa própria?
8. Qual o interesse dos alunos na frequência da biblioteca, à medida que avançam, quer em idade, quer em anos de escolaridade? A que razões atribui esse aumento/decréscimo no interesse que demonstram?
9. Considera que a biblioteca contribui para a aquisição de hábitos de leitura dos alunos deste Agrupamento? De que formas?
10. Quais são as principais dificuldades que enfrenta no desempenho do seu cargo?
11. A dinamização da Biblioteca Escolar deve contar com a contribuição de professores de todas as áreas curriculares. Neste caso, isso acontece ou destaca-se algum departamento por ter um papel mais activo?
12. Enquanto Coordenadora da Biblioteca, quais são os seus principais objectivos para o futuro?

Anexo 5 – Guião para entrevista à coordenadora do departamento curricular de Línguas

GUIÃO PARA ENTREVISTA À COORDENADORA DO DEPARTAMENTO CURRICULAR DE LÍNGUAS

Esta entrevista tem como finalidade a recolha de dados relativos ao Departamento de Línguas, para a realização de um estudo de caso sobre a Competência da Leitura no final do Ensino Básico e o papel da Escola na formação de leitores.

1. Que disciplina(s) lecciona?
2. Quantos anos de serviço tem?
3. Que tempo de serviço tem no desempenho do cargo de Coordenadora do Departamento de Línguas?
4. Na sua opinião, que relação se pode estabelecer entre hábitos de leitura e sucesso escolar?
5. Como avalia os hábitos de leitura dos alunos desta escola?
6. Na sua opinião, que causas identifica para que um aluno, no final do Ensino Básico, não tenha adquirido hábitos de leitura?
7. Considera que mesmo em contextos sociais desfavorecidos, sem hábitos de leitura, a escola consegue inverter essa tendência? De que formas?
8. Acha que numa escola a eficácia na criação de hábitos de leitura resultam mais do perfil individual de cada professor ou de um plano conjunto implementado de modo equivalente em todas as turmas?
9. Em que medida é que a organização por departamentos tem contribuído para a definição de planos de acção conjuntos, no que respeita à criação de hábitos de leitura?
10. Qual é a sua opinião sobre o papel da biblioteca escolar na promoção da leitura?


Anexo 6 – Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia para realização do estudo

Exmo. Senhor
Director do Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia,
Dr. Marco Marques:

Sónia Fernandes Neves, professora do quadro de nomeação definitiva, do grupo 300 – Português, da Escola E.B. 2/3 do Castelo da Maia, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, na Universidade Portucalense, e a desenvolver um trabalho de investigação sobre **Hábitos de leitura e sucesso escolar**, orientado pela Professora Doutora Manuela Barreto Nunes, solicita a sua autorização para a recolha de dados, através de questionários dirigidos aos alunos do 9º ano (anexo 1), aos Encarregados de Educação dos alunos do 9º ano (anexo 2) e aos professores de Língua Portuguesa do 2º e 3º ciclos desta escola (anexo 3), a realizar durante os meses de Maio e Junho de 2010. Solicita, ainda, a sua autorização para a realização de entrevistas à Professora Bibliotecária e à Coordenadora do Departamento de Línguas, bem como a consulta do Projecto Educativo da escola.

Requer autorização para desenvolver a supracitada investigação e agradece a melhor atenção de V. Ex.ª para este assunto.

Pede deferimento,


(Sónia Fernandes Neves)

Stª Maria de Avioso, 11 de Maio de 2010

Deferido em 12-05-2010

