

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**

**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**O IMPACTO DO PNL NO AGRUPAMENTO DE  
ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO**

**- Representações e Práticas dos Professores -**

**Maria Celeste Lourenço Vieira Rodrigues**

**Covilhã  
Junho de 2010**

# **O IMPACTO DO PNL NO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS RIBEIRO DE CARVALHO**

**- Representações e Práticas dos Professores -**

**Candidata: Maria Celeste Lourenço Vieira Rodrigues**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha**

Dissertação de 2<sup>o</sup> Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários  
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

## Desporto e Pedagogia

### I

Diz ele que não sei ler  
Isso que tem? Cá na aldeia  
Não se arranjam dúzia e meia  
Que saibam ler e escrever.

### II

P'ra escolas não há bairrismo,  
Não há amor nem dinheiro.  
Por quê? Porque estão primeiro  
O Futebol e o Ciclismo!

### III

Desporto e pedagogia  
Se os juntassem, como irmãos,  
Esse conjunto daria,  
Verdadeiros cidadãos!  
Assim, sem darem as mãos,  
O que um faz, outro atrofia.

Aleixo, António, in *Este Livro que Vos Deixo...*

# ÍNDICE

Agradecimentos	13
Resumo / Abstract	14
Résumé	15
Introdução	16
Contexto do presente trabalho	16
Objectivos do trabalho	17
Organização do trabalho	17

## **CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DA LEITURA**

1. O conceito de leitura	19
1.1. A leitura multidimensional	23
1.1.1. Dimensão informativa	24
1.1.2. Dimensão formativa	24
1.1.3. Dimensão socializadora	25
1.1.4. Dimensão lúdica	26
1.1.5. Dimensão estética	27
1.2. A Transversalidade da leitura	28

## **CAPÍTULO II – A LITERACIA**

2.1. O conceito de literacia	31
2.2. Literacia e desenvolvimento	33
2.2.1. Literacia e cidadania	34
2.2.2. Literacia e identidade	35
2.3. Os tipos de literacia	36
2.3.1. Literacia em prosa	37
2.3.2. Literacia matemática	38
2.3.3. Literacia científica	39
2.4. Literacia da informação	41
2.5. A Literacia e a escola	42

2.5.1. O papel do professor	43
2.6. Literacia crítica	44

### **CAPÍTULO III - A BIBLIOTECA ESCOLAR E O PLANO NACIONAL DE LEITURA**

3.1.O papel da BE/CRE	47
3.2. Objectivos da biblioteca escolar	48
3.3. As bibliotecas escolares e a promoção da leitura	50
3.4.A rede de bibliotecas escolares	53
3.5. A promoção da leitura no contexto da União Europeia	57
3.6. Orientações gerais e objectivos do PNL	60
3.7. O PNL e a promoção de hábitos de leitura na criança e na família	64

### **CAPÍTULO IV – QUESTÕES METODOLÓGICAS**

4.1.Introdução	67
4.2. Metodologia da investigação	68
4.2.1. Procedimentos	70
4.2.1.1. Recolha da informação	70
4.2.1.2.Tratamento da informação	71
4.3. O meio	72
4.3.1.O agrupamento	74
4.4. População alvo	76
4.5. Primeiras questões/ interpretação	77
4.5.1. Análise e interpretação do quadro 1	78
4.5.2. Análise e interpretação dos gráficos 1 e 2	80
4.5.3. Análise e interpretação do gráfico 3	81
4.5.4. Análise e interpretação do quadro 2	82
4.5.5. Análise e interpretação dos gráficos 4 e 5	84
4.5.6. Análise e interpretação dos gráficos 6 e 7	86
4.5.7. Análise e interpretação dos gráficos 8, 9 e 10	88

4.5.8. Análise e interpretação do gráfico 11	89
4.5.9. Análise e interpretação do gráfico 12	90
4.5.10. Análise e interpretação do gráfico 13	91
4.5.11. Análise e interpretação do gráfico 14	92
4.5.12. Análise e interpretação do gráfico 15	93
4.5.13. Análise e interpretação do gráfico 16	95
4.5.14. Análise e interpretação do quadro 3 e do gráfico 17	97
4.5.15. Análise e interpretação do quadro 4 e do gráfico 18	98
4.5.16. Análise e interpretação do gráfico 19	99
4.5.17. Análise e interpretação do gráfico 20	100
4.5.18. Análise e interpretação do quadro 5	101
4.5.19. Análise e interpretação do gráfico 21	102
4.5.20. Análise e interpretação do gráfico 22	103
4.5.21. Análise e interpretação do gráfico 23	105
4.5.22. Análise e interpretação do quadro 6 e do gráfico 24	105
4.5.23. Análise e interpretação do gráfico 25	107
4.5.24. Análise e interpretação do quadro 7 e do gráfico 26	108
4.5.25. Análise e interpretação do gráfico 27	110
4.5.26. Análise e interpretação do quadro 8 e do gráfico 28	111
4.5.27. Análise e interpretação dos gráficos 29 e 30	113
4.5.28. Análise e interpretação do quadro 9	114
4.5.29. Análise e interpretação do gráfico 31	115
4.5.30. Análise e interpretação do gráfico 32	116
4.5.31. Análise e interpretação do gráfico 33	117
4.5.32. Análise e interpretação do gráfico 34	118
4.5.33. Análise e interpretação do gráfico 35	119
4.5.34. Análise e interpretação do quadro 10 e do gráfico 36	120
4.5.35. Análise e interpretação do quadro 11 e do gráfico 38	122

4.5.36. Análise e interpretação do quadro 12 e do gráfico 39	124
4.5.37. Análise e interpretação do gráfico 40	125
4.5.38. Análise e interpretação do quadro 13 e do gráfico 41	126
4.5.39. Análise e interpretação do quadro 14 e do gráfico 42	127
4.5.40. Análise e interpretação do quadro 15 e do gráfico 43	128
4.5.41. Análise e interpretação do quadro 16 e do gráfico 44	129
<b>Conclusões</b>	130
<b>Considerações Finais</b>	134
<b>Referências bibliográficas</b>	135
<b>Webgrafia</b>	141
<b>Outra bibliografia</b>	144

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Tabela de frequência sobre as 1 <sup>as</sup> questões	78
<b>Quadro 2</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº5	82
<b>Quadro 3</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 6	95
<b>Quadro 4</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 6.2	96
<b>Quadro 5</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 6.4	100
<b>Quadro 6</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 7	104
<b>Quadro 7</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 8	106
<b>Quadro 8</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 9	109
<b>Quadro 9</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 10	113
<b>Quadro 10</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 11	119
<b>Quadro 11</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 12	121
<b>Quadro 12</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 12.1	123
<b>Quadro 13</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 13	126
<b>Quadro 14</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 13.1	127
<b>Quadro 15</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 14	128
<b>Quadro 16</b> – Tabela de frequência sobre a questão nº 14.1	129



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Gráfico de distribuição da idade	79
<b>Gráfico 2</b> – Gráfico de distribuição dos anos de serviço	79
<b>Gráfico 3</b> – Gráfico de distribuição das habilitações académicas	81
<b>Gráfico 4</b> – Gráfico sobre a importância de “passear” na ocupação dos tempos livres	83
<b>Gráfico 5</b> – Gráfico sobre a importância de “ler livros” na ocupação dos tempos livres	83
<b>Gráfico 6</b> – Gráfico sobre a importância de “estar com os amigos” na ocupação dos tempos livres	85
<b>Gráfico 7</b> – Gráfico sobre a importância de “passear” na ocupação dos tempos livres	85
<b>Gráfico 8</b> – Gráfico sobre a importância de “ouvir música” na ocupação dos tempos livres	86
<b>Gráfico 9</b> – Gráfico sobre a importância de “ver tv” na ocupação dos tempos livres	87
<b>Gráfico 10</b> – Gráfico sobre a importância de “estar com a família” na ocupação dos tempos livres	87
<b>Gráfico 11</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “ver tv” nos tempos livres	89
<b>Gráfico 12</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “passear” nos tempos livres	90
<b>Gráfico 13</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “ler livros” nos tempos livres	91
<b>Gráfico 14</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “estar com os amigos” nos tempos livres	92
<b>Gráfico 15</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “fazer desporto” nos tempos livres	93
<b>Gráfico 16</b> – Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “estar com a família” nos tempos livres	94
<b>Gráfico 17</b> – Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido gosta de ler”	95

<b>Gráfico 18</b> – Gráfico sobre o conceito que os professores têm da leitura	96
<b>Gráfico 19</b> – Gráfico sobre a quantidade de livros lidos por ano, pelos Professores	98
<b>Gráfico 20</b> – Gráfico com a relação entre a quantidade de livros que os professores lêem por ano e as respectivas idades	99
<b>Gráfico 21</b> – Gráfico sobre os tipos de livros preferidos pelos inquiridos	101
<b>Gráfico 22</b> – Gráfico sobre os motivos dos professores escolherem determinados tipos de livros	102
<b>Gráfico 23</b> – Gráfico sobre outros tipos de leituras feitas pelos professores	103
<b>Gráfico 24</b> – Gráfico de opinião sobre a frequência da leitura em Portugal	104
<b>Gráfico 25</b> – Gráfico de opinião sobre o tipo de leituras feitas pelos portugueses	105
<b>Gráfico 26</b> – Gráfico com a distribuição de respostas à questão “o que é um bom leitor”	107
<b>Gráfico 27</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “o que é um mau leitor”	108
<b>Gráfico 28</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido leu os objectivos do PNL”	109
<b>Gráfico 29</b> - Gráfico com a distribuição de respostas sobre a definição do PNL	111
<b>Gráfico 30</b> - Gráfico com a distribuição de respostas sobre a definição do PNL e sua relação com a idade dos inquiridos	112
<b>Gráfico 31</b> - Gráfico com a distribuição de respostas sobre o conceito que os inquiridos têm de literacia	114
<b>Gráfico 32</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se são conceitos próximos, a literacia e a identidade”	115
<b>Gráfico 33</b> - Gráfico sobre a justificação dada pelos professores à questão “se são conceitos próximos, a literacia e a identidade”	116
<b>Gráfico 34</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão sobre “os tipos de literacia conhecidos”	117
<b>Gráfico 35</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se os inquiridos lêem livros na sala de aula”	118
<b>Gráfico 36</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “quantas vezes lê livros na sala de aula por semana”	119

<b>Gráfico 37</b> - Gráfico com a relação entre as idades dos inquiridos e quantas vezes por semana lêem livros na sala de aula	120
<b>Gráfico 38</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola”	121
<b>Gráfico 39</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “quantas vezes faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola”	123
<b>Gráfico 40</b> - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “quantas vezes faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola”	125
<b>Gráfico 41</b> - Gráfico de opinião sobre os motivos que levam os alunos a gostarem de ler	126
<b>Gráfico 42</b> - Gráfico de opinião sobre os motivos que levam os alunos a não gostarem de ler	127
<b>Gráfico 43</b> - Gráfico de opinião sobre os livros preferidos pelos alunos	128
<b>Gráfico 44</b> - Gráfico de opinião sobre os motivos dos alunos preferirem determinado tipo de livros	129

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Requerimento ao director do agrupamento	II
<b>Anexo 2</b> - Informação aos professores	III
<b>Anexo 3</b> - Inquérito aos professores	IV

## **ABREVIATURAS USADAS**

**BE/CRE** - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos

**IFLA** - International Federation of Library Associations and Institutions

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PNL** - Plano Nacional de Leitura

**IALS** - International Adult Literacy Survey

**PISA** - Programme for International Student Assessment

**RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares

**SPSS** - Statistic Package for Social Sciences

**ALA** - American Library Association

## AGRADECIMENTOS

Ao longo da execução deste trabalho existiram muitos momentos de entusiasmo, de crescimento, mas, também de hesitação, dúvida e muitas vezes de angústia.

A todos os que me ajudaram a ultrapassar os maus momentos, me deram força para continuar e ânimo para não desistir, o meu sincero agradecimento.

Entre estes, não posso deixar de mencionar a minha colega Artemisa, parceira nesta aventura, que sempre me encorajou a continuar.

Também às colegas Bernardina e Elisabete agradeço o apoio e disponibilidade constantes, tão preciosos nos momentos de crise.

Devo um agradecimento especial à minha filha Raquel, que nunca duvidou que a mãe fosse capaz de terminar esta “corrida”, e que, com a sua certeza me ajudou a acreditar.

Por último, mas não em último lugar, “last but not the least”, à pessoa que mais me ajudou em todo este percurso, à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, o meu muito obrigada, por ter transformado “montanhas intransponíveis” em montes de suaves declives.

## RESUMO

Numa tentativa de conhecer as práticas e representações dos professores acerca da leitura, aplicámos um inquérito por questionário a vinte e três professores do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho.

Acreditando que a literacia do momento actual se constrói com professores leitores, capazes de promover verdadeiras aprendizagens, elaborámos um quadro teórico sobre a leitura, a dimensão da leitura e as práticas de literacia leitora, bem como sobre os projectos que a alicerçam, para, no final, reflectirmos sobre os resultados obtidos no inquérito supracitado e estabelecermos relações com os conceitos anteriormente apresentados.

## ABSTRACT

In an attempt to figure out teachers' reading practices and representations, we carried out a survey to twenty-three teachers from the Ribeiro de Carvalho Schools Group.

Believing that nowadays literacy is built with reader teachers, who are able to promote a true learning, we have worked out a theoretical scheme about reading, the reading's dimension and the reading literacy's practices, as well as the projects which support it, so that, in the end, we can reflect on the survey results and connect these concepts.

## RÉSUMÉ

Dans une tentative de comprendre les pratiques et les attitudes des enseignants sur la lecture, nous avons réalisé une enquête à vingt-trois enseignants du groupement des écoles Ribeiro de Carvalho.

Estimant que l'alphabétisation actuelle se construit avec les lecteurs du corps d'enseignants, capables de promouvoir l'apprentissage réel, nous avons développé un cadre théorique sur la lecture, la dimension de la lecture et les pratiques d'alphabétisation par la lecture, aussi bien que sur les projets qui lui servent de base, pour, à la fin, réfléchir sur les résultats obtenus dans l'enquête mentionné ci-dessus et établir des relations avec les concepts présentés précédemment.

# INTRODUÇÃO

“Uma viagem de mil milhas começa com um único passo.”

Provérbio Chinês

## Contexto do presente trabalho

Nunca antes se falou tanto em leitura, livros, leitores, em formar leitores competentes, leitores reflexivos e críticos, que não apenas lêem em quantidade, mas, principalmente em qualidade. Contudo os sucessivos PISA (Programme for International Student Assessment) revelam ainda muitas lacunas.

É indiscutível que a leitura é uma prática que deverá encontrar na Escola o seu palco de excelência, tanto mais que exige esforço e persistência. “A leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível. (.Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, *A Língua Materna na Educação Básica*).

Com o objectivo de elevar os níveis de literacia dos portugueses, surgiu o PNL (Plano Nacional de Leitura) que tem sido implementado nas Escolas de uma forma positiva e dinâmica. Haverá contudo professores que abraçam este projecto de forma mais motivada e representativa que outros. Nesse sentido este trabalho pretende aprofundar aspectos relacionados com o desenvolvimento do PNL nas escolas do



Agrupamento Ribeiro de Carvalho, bem como com as práticas dos professores com ele relacionadas (ou não).

Esperamos que este estudo seja mais um contributo para novas reflexões acerca do papel que a escola representa no desenvolvimento dos níveis de literacia e que seja um ponto de partida para posteriores investigações dentro deste âmbito.

### **Objectivos do estudo**

De acordo com o que ficou referido anteriormente surge a necessidade de estimular e incentivar as crianças para a leitura, desde a mais tenra idade. Por isso, acreditamos que o Plano Nacional de Leitura se apresenta como recurso capaz de desenvolver hábitos de leitura nas crianças, e de subir os níveis de literacia dos portugueses. Cabe-nos investigar junto dos professores se as suas práticas revelam esse mesmo conceito.

O objectivo geral deste estudo é compreender se os professores dão a devida importância ao Plano Nacional de Leitura e se as suas práticas revelam conhecimento sobre os seus objectivos e princípios orientadores.

Convém ainda salientar como objectivos deste estudo:

- Conhecer se a importância que os professores atribuem ao Plano Nacional de Leitura é reflectida na sua relação com a leitura;
- Averiguar se os professores do 1º Ciclo têm informação/orientação adequada para pôr em prática o Plano Nacional de Leitura.

### **Organização do estudo**

O presente estudo divide-se em duas partes distintas, mas que se complementam: Parte I – Enquadramento Teórico e Parte II – Estudo de Campo.

A primeira parte do trabalho baseia-se numa pesquisa bibliográfica, abordando os temas que se prendem com a leitura e o Plano Nacional de Leitura, e encontra-se dividida

em três grandes temas: A Importância da Leitura, A Literacia, A Biblioteca Escolar e O Plano Nacional de Leitura.

Começamos por apresentar uma abordagem ao conceito de leitura, focando a atenção na actualidade, bem como nas várias dimensões da leitura.

Em seguida apresentamos o conceito de literacia e a sua importância na formação da identidade do indivíduo.

Por último salientamos a importância das bibliotecas no desenvolvimento de competências leitoras e a forma como as podemos desenvolver no contexto escolar, dirigindo a nossa atenção para o Plano Nacional de Leitura como projecto que pretende fomentar o desenvolvimento de hábitos de leitura e consequentemente elevar os níveis de literacia dos portugueses.

# CAPÍTULO I

## A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Esta expressão «Leitura», há cem anos, sugeria logo a imagem de uma livraria silenciosa, com bustos de Platão e de Séneca, uma ampla poltrona almofadada, uma janela aberta sobre os aromas de um jardim: e neste retiro austero de paz estudiosa, um homem fino, erudito, saboreando linha a linha o seu livro, num recolhimento quase amoroso. A ideia da leitura, hoje, lembra apenas uma turba folheando páginas à pressa, no rumor de uma praça. (Eça de Queiroz)

### 1. Conceito de leitura

Já Eça de Queiroz, há cem anos, falava sobre as alterações culturais que deram à leitura uma nova dimensão.

O vocábulo “leitura” transporta-nos para uma actividade de interpretação e análise do conteúdo de um determinado texto, depois de dominada a técnica de decifração gráfica.

Se a leitura era vista como a descodificação de símbolos gráficos em sons no passado, actualmente passou a ser entendida como um processo cognitivo e linguístico conduzido pelo próprio leitor.

Nesta perspectiva o Dicionário de Língua Portuguesa (2006), define o conceito de leitura como “o acto ou efeito de ler; o que se lê; arte de ler; conhecimentos adquiridos pelo acto de ler” (sublinhado nosso).

Tem vindo a constatar-se uma evolução nítida do conceito de ler, uma vez que, numa fase inicial, a leitura era conhecida como uma prática passiva, que apenas incluía os actos de reconhecimento e de decifração dos códigos gráficos, tal como defendem Viana & Teixeira (2002:9), quando afirmam que ler é “saber decifrar, isto é, ser capaz de pronunciar correctamente as palavras impressas mesmo que a pessoa não compreenda o sentido do texto”.

Nos últimos tempos, e depois de a leitura ter sido alvo de muitas discussões, perspectivas e teorias de excessiva complexidade, esta passou a ser reconhecida como um acto interpretativo que revela tanto do texto como do leitor, remetendo-nos para a capacidade de um indivíduo conseguir ou não decifrar o conteúdo de um texto.

Paulo Freire, num trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura realizado em Campinas no ano de 1981, já defendia esta perspectiva, referindo que “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1992:12).

Mediante esta afirmação, podemos referir que não se pode reduzir a leitura somente à decifração de signos gráficos, pois seria muito restritivo, não atingindo o pensamento, nem o raciocínio, tal como defende Rebelo (1990:73) quando afirma que “aprender a decifrar não conduz à leitura, e saber decifrar não significa que a criança saiba ler.”

Nesta linha de pensamento, Carrol (cit. por Viana & Teixeira, 2002:11), defende que “o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas”.

Esta definição vem ao encontro da definição da palavra “Ler” no Dicionário de Língua Portuguesa (2006), referindo que ler é “enunciar ou percorrer com a vista (palavra, texto) entendendo o seu significado; interpretar (o que está escrito); compreender o sentido de...”.

Depois de feita uma abordagem a algumas das possíveis definições do acto de ler, nota-se que existem dois elementos essenciais e comuns em quase todas elas: **a descodificação dos sinais gráficos e a extracção do sentido daquilo que se lê.**

No acto de ler, a descodificação não é mais do que um meio para se conseguir alcançar o nível mais profundo, que é a compreensão. Esta está na base da maior parte das definições do acto de ler e é a compreensão que confere o verdadeiro sentido a tudo aquilo o que nos rodeia.

Apesar disto, a compreensão, assim como a capacidade de descodificação, varia de indivíduo para indivíduo, e vê-se condicionada no geral, pelo domínio que cada um de nós tem da linguagem e pelo conhecimento acerca do tema que se está a ler, tal como defende Cadório (2001:20) quando afirma que “quanto maior for a bagagem lexical e a enciclopédia do aluno, mais activa se torna a compreensão e a facilidade de inferir a partir do que se está a compreender”.

Todavia, a leitura não deverá ter somente em consideração estas duas dimensões, a descodificação e a compreensão, devendo associar-se a outras.

Assim, e de acordo com outras teorias mais completas e segundo Mialaret (1974:3)

saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis bem precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita, e de julgar e apreciar o seu valor estético.

Bonboir (1970:33) acrescenta ainda que ler “é ser capaz de extrair as inferências autorizadas por um texto e de lhe dar alma; é recriar ou criar o significado de uma mensagem até aí implícita”.

Estas definições são partilhadas por Ferreras (2001:21), pois, segundo o autor

la lectura, es un proceso de pensamiento, de solución de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas y explícitas.

Ainda nesta linha de pensamento Rebelo (1993:53) pressupõe que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência.

Outro autor também reforça essa ideia ao dizer que

o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver

expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. (Alarcão, 1991:61)

As definições acima mencionadas remetem-nos para aspectos muito relevantes da leitura. Ler, implica, pois, compreensão, atribuição de sentidos e uma relação de dinamismo entre o texto e o leitor.

A leitura torna-se assim “ um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (Sim-Sim, 1998:2) abrangendo, desta forma, o ser humano na sua totalidade.

Assim, saber ler é, também, entender, avaliar, admirar e atribuir novos sentidos àquilo que se leu, tornando-se numa actividade muito complexa, que possibilita o conhecimento do mundo que nos rodeia, de modo a dar respostas aos desafios de ordem individual, social e profissional com que nos deparamos ao longo da nossa vida.

O leitor, com a sua experiência em diferentes domínios, passou a ser um interveniente mais activo na construção do seu saber, uma vez que e como afirma Sequeira (1999:407) “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão”.

Saber ler é compreender, é conseguir interpretar criticamente um texto. Esta concepção de leitura nem sempre esteve presente, pois no passado considerava-se um bom leitor aquele que identificava os símbolos gráficos e respeitava a pontuação. O conceito de leitura sofreu pois, ao longo dos tempos, algumas transformações, sendo actualmente encarado como um **processo interactivo** entre o leitor e o texto.

Em conclusão, podemos afirmar que saber ler não se limita apenas à descodificação de sinais gráficos, o mais importante é compreendê-los, julgá-los e apreciá-los do ponto de vista pessoal.

## 1.1. A Leitura multidimensional

A leitura engrandece a alma. (Voltaire)

Tal como já foi referido, as dimensões da leitura não se esgotam na descodificação e na compreensão, visto que o acto de ler obriga a uma concentração, reflexão, comparação e previsão, estimulando, desta forma, a estrutura do pensamento, de modo a construir o raciocínio contínuo no mesmo.

A leitura é uma das mais importantes actividades humanas pois, através da autonomia intelectual, influencia o processo de maturação dos leitores, favorecendo uma liberdade interior aos mesmos. Este fenómeno enriquece o indivíduo constantemente, uma vez que contribui para o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade, bem como para a sua integração na sociedade.

Torna-se, assim, importante preparar leitores com um nível de competência satisfatório neste domínio, de modo a facilitar o exercício da sua aprendizagem, assumindo as competências de leitura uma relevância incontestável. A comunicação e a diversidade de situações com que as crianças se deparam diariamente exigem que dominem a leitura e as suas competências, de forma a evitar que a sua integração na sociedade fique comprometida. A leitura apresenta-se como a forma mais válida e eficiente para a aprendizagem e consolidação de conhecimentos.

Nesta perspectiva, Freire (1992:21) defende que o acto de ler “implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido...”, assumindo, desta forma um papel fulcral na aprendizagem, facilitando o sucesso educativo em todas as áreas curriculares, assim como em todas as actividades de ensino/aprendizagem efectuadas, apesar de ter um espaço curricular específico.

Desta forma, é indiscutível o valor que a leitura encerra em si; como tal, enunciaremos em traços muito gerais as dimensões que ela abrange nas nossas vidas: dimensão informativa, dimensão formativa, dimensão socializadora, dimensão lúdica e dimensão estética.

### **1.1.1. Dimensão informativa**

Quem anda muito e lê muito, vai longe e sabe muito. (Miguel Cervantes)

A dimensão informativa é considerada a mais comum na sociedade em que vivemos, apresentando um carácter mais funcional, ou seja mais prático para o quotidiano das pessoas.

Hoje em dia, a vida moderna é indissociável da leitura de carácter mais utilitário, uma vez que é essencial saber ler para se usufruir de actividades básicas de integração social, tais como: preencher um questionário, ler o jornal, consultar uma lista telefónica, usar o computador, ver televisão, ler uma revista, ler folhetos informativos, instruções de uso de um electrodoméstico...

Tendo isto em conta, é de referir Cadório (2001:37) quando defende que um “analfabeto funcional nos dias de hoje é um perdedor de uma cultura que cada vez mais implica a leitura.”

A sociedade complexa e tecnologicamente avançada em que estamos inseridos obriga a que o ser humano possua a destreza da leitura, pois ela é um dos condutores mais importantes na adequação de informações e na comunicação humana.

### **1.1.2. Dimensão formativa**

Acho que a literatura, tal como as artes plásticas e a música, é uma das grandes consolações da vida, e um dos modos de elevação do ser humano sobre a precariedade da sua condição. (Carlos Drummond de Andrade)

A dimensão formativa associa-se à leitura literária, uma vez que através desta leitura podemos realizar um aperfeiçoamento linguístico, intelectual e do próprio pensamento. A leitura formativa pode transformar-se num óptimo veículo de



enriquecimento do vocabulário, de estruturação de frases, de novos contextos vocabulares.

É lendo que se vêem melhoradas algumas capacidades relativas à leitura, como a compreensão, a velocidade, a fluência e o próprio sentido crítico do que se lê.

Consideramos assim, que a leitura formativa permite melhorar o leitor como pessoa, intervindo na construção da sua personalidade. Isto porque, e como afirma Cadório (2001:39)

...os leitores em geral podem aprender a explorar possibilidades e considerar opções, valorizar a diferença, estabelecer relações, definir quem são, e no que se podem tornar, ser mais autónomos, menos passivos, mais ágeis e com mais defesas.

Sendo assim, a dimensão formativa da leitura ajuda o indivíduo no seu auto-conhecimento e no conhecimento do mundo, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, reflexão e crítica que lhe serão úteis ao longo da sua vida activa.

Sempre que lemos, aprendemos, e a consciência da necessidade desse conhecimento é cada vez mais importante numa sociedade que cada vez exige mais conhecimentos aos seus cidadãos.

### **1.1.3. Dimensão socializadora**

Frequenta a escola, homem sem casa!  
Arranja saber, homem com frio!  
Faminto, pega no livro: é uma arma.  
Tens de tomar a chefia. (Bertold Brecht)

A dimensão socializadora permite-nos uma reflexão sobre tudo aquilo que nos rodeia. Quando lemos, podemos encontrar outros valores, outras opiniões diferentes das nossas, cabendo-nos decidir da sua aceitação ou não.

Ao contactar com diversas concepções alargamos das nossas perspectivas, permitindo uma reflexão sobre o que nos rodeia e conseqüentemente sobre o nosso papel no mundo. Sendo assim, conhecemos outras mentalidades, outras épocas, outras gerações a que somente o livro nos permite aceder. Nesta linha de pensamento, Furtado (2000:34) defende que “uma obra é memória, é forma de ter acesso à herança cultural.”

A qualidade da intervenção do ser humano na sociedade vai depender da forma como ele emprega aquilo que lê e que conhece, podendo tornar-se como alguém activo, crítico e dinâmico.

Todo o ser humano, no seu quotidiano tem de manusear imensa informação, e os indivíduos que convivem com a leitura conseguem transformá-la em conhecimento. Estes indivíduos conseguirão participar democraticamente na sociedade, enfrentando de uma forma mais eficaz os problemas sociais, tendo mais fácil acesso ao emprego, à cultura e à plena cidadania.

#### **1.1.4. Dimensão lúdica**

A leitura é uma necessidade biológica da espécie. Nenhum ecrã e nenhuma tecnologia conseguirão suprimir a necessidade de leitura tradicional. (Umberto Eco)

A dimensão lúdica da leitura permite ao leitor ler por gosto, por recreação, libertando a sua consciência para saborear outra realidade num mundo fictício.

A sociedade actual dominada por um ritmo vertiginoso, leva-nos a ter pouco espaço para a concentração, recolhimento e atenção, sendo estas três competências exigidas para o acto de ler.

Tendo em conta um estudo realizado por Freitas, Casanova e Alves (1997), nota-se que o ritmo acelerado em que vivemos obriga, muitas vezes, a que as pessoas, quando lêem, façam uma leitura muito breve, muito fugaz.

Mesmo assim, e ao lado da rádio, do cinema, da televisão, do computador, a leitura continua a ter um papel importante na ocupação dos tempos livres das pessoas melhor informadas. Isto porque, ela “...proporciona ao leitor a maior e mais rica fonte de

aventuras, de imaginação e experiências, uma vez que permite participar na recriação do texto no sentido de usufruir” (Antão, 1997:13).

É nesta linha de pensamento que Sobrino (2000:30) defende 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.”

Para que a leitura assuma esta dimensão lúdica, o leitor deve tornar-se intérprete, construindo sentidos ilimitados da obra e da língua, construindo assim uma representação significativa para o seu mundo pessoal.

Cada leitor estabelece uma relação única com aquilo que lê, atribuindo-lhe os mais diversos significados. Alguns afirmam que se trata de um exercício de liberdade, de uma construção de mundos imaginários, de puro ócio, de viajar, de pensar, de sentir, enfim...

Cada leitor estabelece a sua própria relação com o que lê e desse exercício de interacção e de apropriação do texto retira prazer e uma vivência mais rica.

### **1.1.5. Dimensão estética**

Um leitor inteligente descobre frequentemente nos escritos alheios perfeições outras que as que neles foram postas e percebidas pelo autor, e empresta-lhes sentidos e aspectos mais ricos. (Michel de Montaigne)

A dimensão estética implica o contacto com a leitura literária, é uma forma artística de ler, é ler num sentido superior, é uma forma de arte.

A leitura literária não se reduz à apreensão de informações, pois a tarefa do leitor não é apenas a do reconhecimento de situações representadas.

Na leitura de um texto literário, há uma subjectividade muito complexa envolvida na própria estrutura textual. O acto da leitura está repleto de significados que, presentes na superfície do texto, nela não se esgotam, já que entre a palavra escrita e o sujeito que a lê se estabelece uma relação. A condição para uma recepção estética do texto ficcional depende exactamente da interacção entre texto e leitor. Gostaríamos de deixar expresso este conceito através das palavras poéticas de Ramos Rosa.

### A Leitora

A leitora abre o espaço num sopro subtil.  
Lê na violência e no espanto da brancura.  
Principia apaixonada, de surpresa em surpresa.  
Ilumina e inunda e dissemina de arco em arco.  
Ela fala com as pedras do livro, com as sílabas da sombra.

Ela adere à matéria porosa, à madeira do vento.  
Desce pelos bosques como uma menina descalça.  
Aproxima-se das praias onde o corpo se eleva  
em chama de água. Na imaculada superfície  
ou na espessura latejante, despe-se das formas,

branca no ar. É um torvelinho harmonioso,  
um pássaro suspenso. A terra ergue-se inteira  
na sede obscura de palavras verticais.  
A água move-se até ao seu princípio puro.  
O poema é um arbusto que não cessa de tremer.

Rosa, António Ramos, in *Volante Verde*

Para o ser humano conseguir chegar a esta dimensão é necessário que lhe tenham sido fomentados hábitos de leitura, no sentido de proporcionar “... um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros” (Cadório, 2001:429).

## 1.2. A Transversalidade da leitura

Um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós. (Franz Kafka)

Vivemos numa sociedade marcada pela circulação da informação – nomeadamente, da informação escrita – e pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação – principalmente a Internet –, onde a compreensão na leitura tem uma importância cada vez mais proeminente e a falta de competências neste domínio

dificulta a integração plena do indivíduo na sociedade e a sua inserção no mercado de trabalho.

Assim, no centro do actual debate sobre o papel da Educação no desenvolvimento humano, está 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.

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objectos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito na produção do conhecimento, alterando profundamente as relações entre ambos.

Tendo em conta esta realidade, o Ministério da Educação definiu competências transversais essencialmente relacionadas com a aquisição de saberes metodológicos que permitem a realização de aprendizagens de natureza cognitiva e afectiva.

No actual contexto do sistema de ensino português, marcado por uma reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita, rentabilizando a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua materna.

A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objectos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito na produção do conhecimento, alterando profundamente as relações entre ambos.

A transversalidade da língua portuguesa manifesta-se, por um lado, através do desenvolvimento, nos alunos, de competências importantes para o seu sucesso escolar associado à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa e, por outro lado, através do contributo que as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares poderão dar para o melhor domínio da língua portuguesa, uma vez que esta é a língua veicular em que todo trabalho escolar se processa (Sá, 2006).

Quando uma criança não sabe ler, no sentido de não conseguir interpretar de uma forma correcta as mensagens lidas, então a leitura torna-se um impedimento à aprendizagem de novos saberes e à execução de tarefas escolares.

Hoje em dia é já natural reconhecer-se

a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa humana, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social. (Ministério da Educação, 1998:141)

Temos assim que reconhecer a importância fulcral que a aprendizagem da leitura e escrita assume na formação integral do indivíduo e na sua adaptação ao longo da vida.

A leitura assume, deste modo, uma importância vital como estratégia de melhoria do processo ensino-aprendizagem, contribuindo assim, para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese, em todas as áreas do saber.

# CAPÍTULO II

## A LITERACIA

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

O vocábulo “literacia” tem vindo a ser utilizado para definir o conceito acerca das capacidades de leitura e de escrita. Pretende distinguir-se de alfabetização por não ter em conta o grau de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada.

### 2.1. O conceito de literacia

Entende-se por literacia a capacidade de processamento, na vida diária (social, profissional e pessoal), de informação escrita de uso corrente contida em materiais impressos (textos, documentos, gráficos). Este conceito contempla a capacidade efectiva de utilização na vida quotidiana das competências de leitura, escrita e cálculo.

Esta definição salienta o uso das competências referidas em detrimento da posse de determinadas credenciais escolares, por não ser possível estabelecer uma

correspondência simples entre os níveis de instrução formal de uma população e o seu perfil de literacia.

Pretende-se com este conceito ultrapassar categorizações dicotómicas, como a que opõe alfabetizados e analfabetos, por serem redutoras da diversidade de situações sociais existentes.

Constatamos que literacia está fortemente relacionada com o actual conceito de leitura. Cada indivíduo apresenta o seu próprio nível de literacia consoante a forma como lê e vê o mundo.

Segundo Benavente, 1996, se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender, a literacia traduz a capacidade de usar as competências de leitura, de escrita e de cálculo. Esta capacidade escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como “analfabeto” e “alfabetizado”.

No conceito de literacia temos que considerar os seguintes aspectos: o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade atingidos, a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que se mantém constante, a literacia não é algo estático, porque as competências das pessoas sofrem evoluções ao longo da sua vida.

Os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas. Este conceito ajuda a caracterizar a posição de cada pessoa num processo contínuo de competências que passa pelas exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta ao longo da sua vida.

... [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana. (Ana Benavente, 1996:23)

A literacia é desta forma entendida de um ponto de vista dinâmico, ou seja, considera-se que as competências de um indivíduo neste domínio tendem a alterar-se,



quer por via da evolução (positiva ou negativa) das capacidades individuais, quer por via da transformação permanente da própria sociedade.

Para se conseguir viver nas sociedades contemporâneas e perceber os seus complexos mecanismos de funcionamento é necessário gerir uma gama variada de informações que nos chegam de várias formas (Benavente *et al.*, 1996). Daí, que não se possa dizer que um indivíduo tem um elevado nível de literacia se não for capaz de utilizar os vários suportes de informação, bem como os diversos tipos de literacia.

O conceito de literacia pode também ser definido como:

a capacidade de utilizar informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios (Tuijnman, 1995:13)

A literacia, como capacidade de aprender e interpretar a realidade condiciona todo o nosso dia-a-dia. Mas esta, é por sua vez condicionada pelos nossos conhecimentos, valores e situações vividas na nossa sociedade e, antes de mais, pelo sistema de ensino. Importa conhecer o mundo em que vivemos e compreender a sua lógica de mudança.

## 2.2. Literacia e desenvolvimento

A literacia é condição essencial para o desenvolvimento e progresso na sociedade do conhecimento do século XXI, em que "informação é poder".

Ler está relacionado de perto com a inclusão social. Os analfabetos no sentido literal do termo e os analfabetos funcionais são pessoas que sentem, a cada passo, o peso da exclusão social. Daí que a divulgação dos resultados do Project for International Student Assessment (PISA), tenham desencadeado por parte do governo acções com vista à melhoria das competências linguísticas. Os fracos resultados que estudantes das escolas portuguesas obtiveram nas referidas provas revelaram fraca competência na análise do texto escrito, o que pode fragilizar as tomadas de decisão desses alunos enquanto cidadãos.

As consequências desta situação (níveis de literacia baixos) constituem factores de risco consideráveis para o desenvolvimento de percursos de vida menos favoráveis. Um dado referido por Lopes (2002), resultante de estudos por ele realizados, diz respeito à associação 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.

A preocupação com a literacia é, de facto, uma realidade internacional. O programa National Literacy Strategy tem sido implementado nos Estados Unidos da América e em Inglaterra, em escolas de língua inglesa, em todos os níveis de ensino. Em Portugal foi elaborada uma Proposta pelo Ministério da Educação para “o lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, de forma a aumentar os desempenhos na literacia” (ME, 2001:48).

A educação constitui, sem sombra de dúvida, a mais importante vertente propulsora do desenvolvimento social, cultural e económico de um país, assumindo assim uma grande importância a nível pessoal, social, nacional e transnacional.

### **2.2.1. Literacia e cidadania**

Cada vez há mais necessidade de cidadãos reflexivos, criadores e, acima de tudo, críticos, diante de todas as alterações e dinâmicas apresentadas pela sociedade moderna.

Sendo a literacia uma condição de cidadania, então, discutir, analisar, aprofundar a ideia de literacia ajuda-nos debater as condições sociais com que nos confrontamos numa sociedade cada vez mais multicultural.

Segundo Benavente e Rosa, (1996) quanto menos capacidades as pessoas têm, menos autónomas são e mais problemas sentem para assumir a cidadania plena.

A noção de cidadania reforça a importância da literacia nos tempos correntes. Preencher um cheque, entender uma prescrição médica, saber consultar um horário de autocarro, pedir correctamente uma informação por forma a ficar esclarecido, tratar do IRS, saber calcular uma taxa de juro, procurar emprego através do anúncio de jornal,

entre tantos outros, são pequenos grandes requisitos na vida de cada cidadão (Benavente e Rosa, 1996).

Segundo Sardinha

a cidadania faz-se com cidadãos que se esperam conscientes e responsáveis, portadores de direitos e de deveres, capazes de exercerem uma cidadania aberta, reflexiva, participativa e em simultâneo autónoma. (Sardinha, 2009:6)

### **2.2.2. Literacia e identidade**

A literacia faz parte da vida de todos nós. Faz parte da nossa vida desde o momento em que nascemos e começamos a construir a nossa narrativa e a nossa identidade.

Estando a identidade definida na individualidade, na construção do conceito pessoal e na aquisição da autonomia e capacidade de decisão, não podemos desligá-la da “leitura” em sentido lato.

De acordo com Sardinha, a identidade pessoal está associada às mudanças constantes que se vão operando na sociedade.

Sardinha relaciona literacia com construção pessoal, que classifica de imperfeita, sempre à espera de ganhar continuamente um aperfeiçoamento cada vez maior “condizente com as demandas do momento” (Pinto, 2002:111).

Segundo Ana Benavente et al. (1996:23)

... [na literacia] não se trata de saber o que é que as pessoas aprenderam ou não, mas sim de saber o que é que, em situações da vida, as pessoas são capazes de usar. A literacia aparece, assim, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Este conceito considera que cada pessoa passa por um processo contínuo de competências, que comporta também as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta ao longo da sua vida.

Também Elkind (1976) já se referia à interacção social. Para o autor a construção das relações sociais com o próximo são fundamentais no processo de elaboração da narrativa pessoal de cada sujeito. A crise de identidade estabelece uma relação profunda com a cultura individual e com a cultura social.

Uma outra visão acerca da identidade é-nos apresentada por Pinto (2002:95) ao tentar definir as várias formas e tipos de literacia. Para a autora, falar de identidade é, obrigatoriamente, estabelecer relações com o nível de literacia de cada sujeito que, por sua vez, não poderá ser assumida sem uma participação activa na sociedade: “De cada cidadão espera-se um investimento constante, atendendo a que se trata de um processo em que se encontra continuamente envolvido”.

Consideramos assim que a identidade se vai construindo ao longo da vida e que a qualidade das nossas escolhas depende dos níveis de conhecimento de cada um de nós, pelo que o nível de literacia de cada indivíduo está directamente relacionado com a construção da sua identidade.

### 2.3. Tipos de literacia

Alguns estudos internacionais, como o IALS, International Adult LIteracy Survey, procuraram distinguir e medir diferentes tipos de literacia, nomeadamente a literacia em **prosa, a documental e a quantitativa**.

A **literacia em prosa** (texto seguido) é definida como conhecimento e destrezas necessárias para compreender e utilizar a informação de textos incluídos em artigos, narrações, relatos, folhetos e manuais; a **literacia em documentos** (texto esquemático) - conhecimento e destrezas requeridas para localizar e utilizar informação contida em vários formatos, como horários de transportes, mapas, diagramas, quadros e esquemas; a **literacia quantitativa** (texto quantitativo) - conhecimento e destrezas requeridas para aplicar operações aritméticas, tanto únicas como sequenciais, em materiais escritos que contêm cifras como o saldo de um talão de cheques.

A literacia em prosa está relacionada com o texto corrido. Pode ser uma notícia de um jornal, um artigo de uma revista, um livro.

Quando se fala em literacia documental pensa-se essencialmente em informação escrita estruturada e organizada: podem ser tabelas simples, listas, sendo que estas podem combinar mais do que uma entrada.

A literacia quantitativa, muitas vezes designada numeracia, está presente quando o processamento da informação implica a realização de algumas operações de cálculo. O conceito de numeracia é mais abrangente do que o de literacia quantitativa porque embora também remeta para a resolução de operações, simples ou relativamente complexas do ponto de vista quantitativo, estas podem, ou não, ter suporte escrito.

O programa PISA “Programme for International Student Assessment”, distingue ainda a literacia científica ao definir os tipos de literacia: **literacia em prosa**, **literacia matemática** e **literacia científica**. São estes tipos de literacia que consideramos a seguir.

### 2.3.1. Literacia em prosa

Segundo Karl Popper (1992:101), “o livro é o bem cultural mais importante da Europa e talvez da humanidade”.

Tal como já afirmámos anteriormente, a literacia em prosa tem a ver com o texto corrido, por isso está directamente relacionada com a capacidade de leitura de textos.

A literacia da leitura enquanto competência prévia e transversal a todas as outras competências (matemática e científica) é entendida 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 conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. (Relatório PISA, 2003)

A leitura além de fazer parte do projecto de vida do ser humano, faz parte do próprio indivíduo, cujo processo de construção da identidade é intrínseco ao domínio da

leitura, quase da mesma forma como acompanha a aprendizagem da língua e a domina nas várias áreas da sua vida.

Segundo Graça Sardinha (2009) a leitura é muito importante na construção da identidade individual e colectiva. Alguns autores consideram a leitura um alicerce da sociedade do conhecimento dado que ela promove a libertação do pensamento e a prática do exercício da cidadania.

### 2.3.2. Literacia matemática

A capacidade de utilizar conhecimentos matemáticos na resolução de problemas da vida quotidiana – em especial, conhecimentos ligados aos números e operações numéricas – e a capacidade de interpretar informação estatística são reconhecidas como aspectos fundamentais da literacia do cidadão da sociedade moderna.

Existem várias acepções relativamente a essas capacidades e também vários termos para as designar: literacia quantitativa, literacia matemática, numeracia, matemacia, materacia.

Os diversos termos remetem para diversos campos de discordância. Por um lado há a questão de saber se o que é fundamental são as competências ligadas ao uso de conceitos numéricos ou se se devem ter em conta igualmente outras áreas da matemática (como a geometria, as probabilidades e estatística e a álgebra). Em segundo lugar, as opiniões variam consideravelmente sobre se o que está em causa é sobretudo a capacidade de utilização expedita destes conhecimentos e procedimentos em situações concretas (esta é, por exemplo, a posição de Steen, 1999).

Assim, uma primeira grande questão com que nos defrontamos é a de saber o que devemos entender por literacia matemática.

Segundo relatório da OCDE, literacia matemática é a

Capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, para fazer juízos de valor matemáticos bem fundamentados e para se envolver com a matemática de maneiras que vão de encontro às suas necessidades, presentes e futuras, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (OCDE/PISA, 2003)

Tal como a literacia (em sentido estrito) é uma competência interdisciplinar, que não se desenvolve exclusivamente na disciplina de língua materna, mas tem de ser trabalhada em todas as disciplinas escolares, também a literacia matemática é uma competência interdisciplinar que tem de ser trabalhada por todas as disciplinas que usam informação de natureza numérica e outros conceitos matemáticos.

Assim, enquanto que a matemática escolar é um corpo de conhecimento que visa uma formação cultural básica e uma capacidade para compreender e lidar com conceitos e modelos, a literacia matemática, ou numeracia, é uma competência que diz respeito ao uso de noções matemáticas em contextos reais.

Podemos assim dizer que

Numeracia é uma constelação de conhecimentos, disposições, hábitos da mente, capacidades de comunicação e capacidades de resolução de problemas necessárias para cada indivíduo se envolver eficazmente em situações quantitativas com as quais se depara na sua vida pessoal, social e profissional. (International Like Skills Survey, 2000, citado em Steen et al., 2001)

Segundo Ponte, a numeracia pode ser “entendida como a capacidade de uso fluente e crítico de conceitos e procedimentos matemáticos fundamentais em situações complexas da vida real” (Ponte, 2002:7). Acrescenta ainda que “a numeracia é uma competência que diz respeito ao uso de noções matemáticas relativamente pouco sofisticadas em contextos reais complexos e, muitas vezes, dinâmicos” (Ponte, 2002:3).

Fundamentados por essas ideias entendemos a numeracia como a capacidade que o indivíduo possui de utilizar as ferramentas elementares da matemática (números e operações numéricas) para resolução de situações problemáticas no seu quotidiano.

### **2.3.3. Literacia científica**

Actualmente entende-se por literacia científica o

conhecimento e compreensão de conceitos científicos e capacidades de pensamento requeridos para decisões pessoais, para a participação em actividades cívicas e culturais e para a produtividade económica. (NRC, 1996)

Segundo Hurd, 1996, a literacia científica é uma competência cívica necessária para desenvolver um opiniões sobre a ciência com respeito a questões e problemas pessoais, sociais, políticos e económicos com que cada um se confronta ao longo da vida.

Nos anos 70 a literacia científica foi entendida como uma educação **em** ciência para todos os jovens. Uma pessoa “cientificamente letrada”, segundo De Boer 1991 (citado por Miguéns, 1996), será aquela que é capaz de usar conceitos, processos e valores científicos ao tomar decisões quotidianas, enquanto interage com os outros e com o seu ambiente.

Nos anos 80 desenvolveram-se esforços no sentido da implementação de currículos que privilegiassem as abordagens ciência-tecnologia-sociedade (CTS), assumindo uma visão mais ampla e humanista da ciência.

Segundo Fourez et al. (1994) o movimento CTS resultou de uma combinação de razões: **económicas** (a educação científica, de grupos específicos e da população em geral surge ligada à riqueza e bem estar dos países), **sociais** (sem uma cultura científica e tecnológica os sistemas democráticos estão cada vez mais vulneráveis à tecnocracia) e **humanistas** (cada indivíduo deve poder partilhar a cultura científico-tecnológica que é a nossa e comunicar com os outros sobre o mundo em que vivemos, ter autonomia e sentir alegria de aqui viver).

A visibilidade crescente dos efeitos da ciência e tecnologia na vida diária dos cidadãos dá sentido e sustenta a necessidade do aumento do conhecimento sobre a ciência e sobre as interacções CTS.

Actualmente face à gravidade das agressões ao ambiente a perspectiva alargou-se à interacção ciência-tecnologia-sociedade-ambiente.

Segundo relatório da OCDE/PISA (2003) a literacia científica é a

Capacidade de usar conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidência com o propósito de compreender e ajudar a tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele operadas através da actividade humana.



## 2.4. Literacia da informação

Diversas organizações e estudiosos têm avançado com definições de literacia da informação. Uma das mais frequentemente citadas é a da American Library Association, que diz que um indivíduo com competências de informação “deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária, e ter as capacidades para a localizar, avaliar e usar eficazmente.” (ALA, 1989).

Muitas outras definições acabam por ser derivações desta, com alguns desenvolvimentos. Uma declaração de princípios da Association of College and Research Libraries, (2000) afirma que um indivíduo com literacia da informação é capaz de:

- Determinar a extensão da informação de que necessita;
- Aceder à informação de que necessita de um modo eficaz e eficiente;
- Avaliar criticamente a informação e as suas fontes;
- Incorporar a informação seleccionada na sua base de conhecimentos;
- Usar a informação eficazmente de modo a conseguir um objectivo específico;
- Compreender as questões económicas, legais, e sociais que envolvem o uso da informação, e aceder e utilizar a informação de um modo ético e legal.

A literacia da informação é considerada de extrema importância tanto em termos sociais e económicos como individuais e para a cidadania (ALA, 1989; Correia, 2005).

A sua importância crescente é também testemunhada pelo número de entidades e organizações internacionais que dela se ocupam e que têm produzido estudos, relatórios e recomendações.

Vários projectos europeus, abordaram questões relacionadas com a literacia da informação e diversos países estabeleceram grupos de trabalho, conferências e sítios na Internet (Webber & Johnston, 2003).

A literacia da informação é um processo de aprendizagem pelo qual se identifica uma necessidade ou se define um problema; procura recursos eficazes; reúne e consome informação; analisa e interpreta a informação; sintetiza e comunica com eficácia a informação e avalia o processo. (RBE)

A atenção crescente que a literacia da informação tem tido nos últimos anos pode em parte ser atribuída ao crescimento exponencial da quantidade de informação disponível bem como ao predomínio crescente dos formatos digitais.

Outro factor importante é a atenção dada cada vez mais às capacidades de estudo dos alunos e à aprendizagem ao longo da vida, por outras palavras, a valorização daquilo que tem sido frequentemente designado por “aprender a aprender” em detrimento da simples aquisição de conhecimentos.

## **2.5. A literacia e a escola**

A escola assume um importante papel no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, por isso temos que salientar a sua importância em contribuir para elevar os níveis de literacia das crianças e jovens.

A escola assume um papel capital na divulgação do livro de literatura infantil e na promoção de uma educação literária, visto que, ainda para muitas crianças inseridas em contextos de baixos níveis de literacia familiar, o contacto com o texto literário é feito unicamente no jardim-de-infância ou no 1º ciclo do Ensino Básico. (Sardinha, 2007)

A escola tem um papel preponderante no desenvolvimento da literacia, pelo que consideramos necessário que a comunidade escolar como um todo, trabalhe no sentido de melhorar o nível de competências dos alunos, de forma a que o aluno esteja informado a respeito de sua sociedade, seja capaz de entendê-la para nela poder actuar, transformando-a.

A escola, através da prática da leitura, deverá contribuir de maneira efectiva para a formação de cidadãos como agentes da sua própria história.

Através de diversos estudos como os de Freitas, E. & Santos, M. (1992) e de Benavente, A. et. al. (1996) podemos constatar que parte da população portuguesa revela falta de hábitos de leitura e ausência de motivação para a leitura e para o livro. Existindo a escola neste contexto desfavorável é necessário que os professores motivem os alunos e usem estratégias que possam contribuir para a consolidação de hábitos de leitura.

Para explicar os baixos níveis de literacia são frequentemente referidos como principais factores, o insuficiente treino da leitura, o insuficiente contacto com livros e outros materiais escritos, insuficiente experiência de prazer no contacto com livros e insuficiente autonomia na leitura.

Frequentemente atribui-se à escola uma grande parte da responsabilidade, referindo-se que não há suficiente trabalho de leitura, escrita e cálculo, existindo insuficiente desenvolvimento das bibliotecas escolares e pouco relacionamento entre a escola e a família.

Surgem então questões pertinentes: Estão os professores e as suas práticas demonstrando que têm consciência da importância das competências leitoras?

A importância que os professores dão ao nível de literacia dos seus alunos estará relacionada com a sua própria motivação para a leitura?

Pensamos que este estudo permite lançar alguma luz sobre estas questões, através da análise das respostas dadas aos inquéritos.

### **2.5.1. O papel do professor**

Os estudos de Vigotsky (Vigotsky et al., 1988) e seus seguidores sobre a aquisição da linguagem como factor histórico e social enfatizam a importância da interacção e da informação linguística para a construção do conhecimento. O centro do trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção. O papel do professor é o mediador, facilitador, que interage com os alunos através da linguagem.

Vygotsky atribuiu muita importância ao papel do professor como impulsionador do desenvolvimento psíquico das crianças. A ideia de um maior desenvolvimento conforme um maior aprendizado não quer dizer que se deve apresentar uma quantidade enciclopédica de conteúdos aos alunos. O importante, para o pensador, é apresentar às crianças formas de pensamento, não sem antes detectar que condições elas têm de absorvê-las.

Segundo Sousa (2000), para ter leitores, é indispensável formá-los, não basta desejá-los. Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em objectos de leitura ricos e diversificados e numa postura de diálogo e cooperação, desde o início da escolaridade.

Cabe aos professores prepararem os seus alunos para uma aprendizagem contínua e pessoal, uma vez que “o conhecimento não se esgota nos conteúdos dos programas escolares” (Santos, 2000:68). A leitura deve então ser praticada ao longo da vida. Nesse sentido, devemos desenvolver nas crianças e nos jovens um espírito crítico, que através da sua curiosidade, os conduza à pesquisa da informação. Para isto, nas escolas, é necessário motivar os alunos, e uma das ferramentas que pode ser usada são as novas tecnologias de informação e comunicação. Estas serão, provavelmente, a base de motivação para as gerações actuais, marcadas pela tecnologia.

Não se pode rezear que este caminho conduza ao fim da leitura, mas como mais um meio de se aceder à mesma, pois para se dominar as novas tecnologias é imprescindível ler, sendo que essa interacção contribui para aumentar os níveis de literacia.

Existem também muitos livros na forma digital e independentemente da forma como é apresentado, contribui para o desenvolvimento de competências leitoras, visto que

tome o livro a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objecto agradável e capaz de proporcionar prazer, sobretudo ao público para que foi concebido: a criança. (Gomes, 1996:51)

## **2.6. Literacia crítica**

“Literacia crítica” é um termo que se opõe à ideia de que os textos podem transmitir “significados objectivos” ou que a literacia é uma ferramenta ideologicamente neutra. Segundo Hunt a literacia crítica defende que, tanto leitores, como escritores,

abordam os textos de forma condicionada por factores como propósito, relações de poder, género, e período histórico.

Sendo assim, os professores têm que fazer mais do que simplesmente treinar as crianças para se tornarem apenas descodificadoras, dado que o processo de leitura implica a participação no texto por parte do leitor (compreender o texto), utilização do texto (saber como usar o texto no contexto imediato) e análise de texto (reconhecer como o texto foi construído de forma a produzir efeitos específicos no leitor). De forma a tornarem-se leitores independentes, as crianças têm de questionar as escolhas e pressupostos que estão subjacentes às palavras do escritor, para, assim, poderem construir o seu reportório mental e enciclopédico.

Segundo esta perspectiva de literacia crítica, a literacia não é apenas vista como um conjunto neutro de competências, mas como uma prática social.

Hunt sugere que as seguintes características são comuns e que os leitores devem estar conscientes da sua existência: o reconhecimento de que os textos são construídos de formas específicas no sentido de influenciar o leitor, enfatizar a investigação de textos ao invés da reconstrução individual feita através da leitura em voz alta de exercícios de compreensão ou de respostas apreciativas, e, encorajar a interpretação múltipla em detrimento de uma procura do significado definitivo.

De acordo com Hunt, já citado, algumas questões podem ser colocadas pelo leitor no sentido da melhor compreensão do texto: “quais os temas tratados no texto?”; “quais as motivações do autor?”; “que vozes e posições são expressas?”; “que vozes e posições não são expressas?”; “o que é que o texto pretende provocar em mim?”; “quais são as outras formas de escrever sobre o assunto?”; “o que é que não foi dito sobre o assunto? Porquê?”.

Também segundo Pereira para se ter a noção de literacia crítica é preciso entender cabalmente a natureza ideológica da linguagem humana.

É que, para além de veículo de comunicação, de instrumento de pensamento e aprendizagem e de objecto de fruição estética, a linguagem humana é também uma fortíssima (embora ironicamente nada ruidosa) arma social, talvez mesmo a arma social por excelência. Este facto explica-se porque a linguagem verbal é o veículo mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias sociais. (Pereira, 2009:17)

Assim, aquele que é capaz de aceder a uma literacia crítica tem maior capacidade de aceder ao conjunto de factores que intervêm no processo de construção dos significados, apropriando-se também da sua ideologia por isso tomamos consciência da necessidade de promover a capacidade investigadora necessária para desenvolver a linguagem e as competências de aprendizagem, porque os alunos que são iniciados na prática da literacia crítica conseguem analisar qualquer tipo de texto, inferir do seu conteúdo e tornarem-se socialmente activos na sociedade.

# CAPÍTULO III

## A BIBLIOTECA ESCOLAR

Se temos uma biblioteca e um jardim, temos tudo. (Marcus Cícero)

A biblioteca escolar deve ser encarada como um espaço dinâmico e indispensável na formação do cidadão. É a biblioteca escolar que abrirá, ainda no ensino básico, os caminhos para que os alunos desenvolvam a curiosidade e o senso crítico que os levarão à cidadania plena.

A escola que não proporciona aos alunos o contacto com a leitura, não ensina a ler. Um grande objectivo deve ser transformar a biblioteca num espaço activo para melhorar os índices de leitura e consequentemente de literacia.

### 3.1. O papel da BE/CRE

A palavra Biblioteca vem do grego *Biblion*, que significa livro, e *Teka* que significa casa; pode assim dizer-se que a Biblioteca é a casa dos livros. O seu significado defende que é um lugar de guarda e conservação de livros.

Nas bibliotecas encontramos a voz da história, com o fim de deixar às futuras gerações um caminho, uma imagem, um rastro, que nos ajuda a recordar múltiplas

expressões e imagens do pensamento humano passado, presente e futuro. São espaços de conhecimento, onde se conjuga a leitura com a sabedoria de modo a explorar o que existe nos livros e naquilo que eles nos querem transmitir.

Através dos tempos, a função da biblioteca, assim como o seu significado têm-se tornado mais complexos, e actualmente tenta-se despertar a consciência para a importância e para a excelência da leitura, do livro e das bibliotecas.

Na perspectiva de Prates (1985:16) Biblioteca é “toda a colecção organizada de livros e periódicos impressos ou de outros documentos, nomeadamente gráficos e audiovisuais, e ainda os serviços que concorrem para o acesso fácil a estes documentos por utilizadores com fins de informação, pesquisa, educação ou recreativos.”

Tendo em conta uma definição mais actual e centrada no tipo de bibliotecas que aqui abordamos, e com a intenção de complementar a anterior, Veiga, Barroso, Calixto, Calçada e Gaspar (1996:33), defendem que o conceito de biblioteca escolar inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos (qualquer que seja a sua natureza e suporte) que constituem recursos pedagógicos quer para as actividades quotidianas de ensino, quer para actividades curriculares não lectivas, e para a ocupação de tempos livres e de lazer.

### **3.2. Objectivos da biblioteca escolar**

O espaço da biblioteca escolar tem algumas metas a cumprir em relação à leitura, uma vez que este é um factor de cidadania. Assim e de acordo com Caldin (2003:9) algumas das metas a atingir pela biblioteca são:

- Congregar ou reunir crianças para ouvir histórias;
- Despertar nas crianças o desejo de ler ou contar histórias às outras;
- Desembaraçar atitudes, abolir inibições e a timidez, por meio de reprodução oral das leituras;
- Ressaltar os diferentes tipos de temperamento encontrados nas personagens das histórias, para que as crianças aprendam a conviver em sociedade;
- Propiciar a reflexão e o questionamento.



Assim, a biblioteca escolar desempenha um **papel educativo**, na medida em que apoia as actividades curriculares, um **papel político**, pois possibilita o acesso aos livros a todos os alunos, um **papel cultural**, uma vez que é uma porta aberta para a cultura; e um **papel social**, dado que é um centro recreativo e informativo para a comunidade educativa.

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 (2000), 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.

Os objectivos da biblioteca escolar e que são referidos no Manifesto da UNESCO, prendem-se essencialmente com o desenvolvimento dos objectivos educativos e dos hábitos e competências da leitura, aquisição de conhecimento, sensibilização para as questões de ordem cultural e social, exigindo um trabalho conjunto de todos os elementos da comunidade educativa. Assim, cabe à escola, à biblioteca, aos parceiros e às próprias famílias dos alunos assumir o compromisso de promover hábitos de leitura, com o intuito de conquistar leitores, promovendo a aprendizagem autónoma e o uso crítico da informação.

Com esta atitude e segundo Nunes, 2005, mostramos que damos importância à leitura, promovendo o envolvimento de todos os actores educativos na construção de uma biblioteca, vista como um lugar cujo produto é a construção do conhecimento.

Desta forma as actividades da biblioteca escolar integram-se no processo educativo, podendo mesmo constituir-se num núcleo organizativo da actividade pedagógica da escola. Sendo assim, as bibliotecas escolares, quando integradas na dinâmica da escola, podem originar melhorias significativas nos resultados escolares, dado que, como vimos, a leitura tem um carácter transversal a todo o conhecimento.

Estimulando a aprendizagem, a biblioteca passa a ser um local de prazer onde se fomenta a investigação e se fornecem os recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do conhecimento.

Forte defende que

a partir da implantação da biblioteca escolar desenvolvem-se práticas de estímulo à leitura através de um chamamento centrado em temas dos quotidianos juvenis. O objectivo fundamental é que a escola funcione como comunidade simultaneamente educativa e interpretativa. (Forte 2007:61)

O objectivo é permitir às bibliotecas escolares que “se convertam em espaços acolhedores e estimulantes, onde a leitura em diferentes suportes, a investigação e a escrita, constituam actividades agradáveis e interactivas que ajudem a descobrir o prazer de aprender”. (Calçada, 1998:38).

### **3.3. As bibliotecas escolares e a promoção da leitura**

A escola deve tornar-se um local estimulante, com o intuito de motivar os seus alunos para as aprendizagens. Um aluno motivado aprende a ler mais cedo, dominando mais rapidamente o acto de ler, estando muito mais preparado para ultrapassar os obstáculos que lhe vão surgindo ao longo do tempo.

Um dos papéis principais da escola é desenvolver actividades educativas que permitam aos alunos a assimilação de técnicas de descodificação da leitura. Para além disso, o aluno deve também nesta instituição aprender estratégias de leitura autónoma.

A escola deve possibilitar aos alunos a leitura de livros e para isto deve ter em consideração os cantos da leitura e as bibliotecas escolares, que são lugares apropriados para se desenvolver o gosto de ler nas crianças, “para cultivar o gosto de descobrir, de compreender o real e o imaginário. São esses lugares que permitem à escola dar vida sem escolarizar a leitura.” (Baleiras, 1995:14).

Consideramos os livros a alma da educação, pois uma sociedade que ignore o valor da leitura acaba por ser uma sociedade sem vida, daí o valor da biblioteca, pois ela completa a formação, a educação, o ensino e a aprendizagem de qualquer indivíduo.

Uma sociedade educadora é uma sociedade que vê na biblioteca um lugar de projecção da língua, da leitura e da literacia, onde a escola pode encontrar um alicerce e um apoio.

O contacto com a biblioteca vai fazer com que se consiga desenvolver o prazer da leitura, que mais tarde se tornará num hábito, sendo uma condição essencial do crescimento intelectual. Para Zotz (cit. por Cagneti, 1996:25) “o desenvolvimento do interesse e hábito da leitura faz-se num processo constante que se inicia com a família, reforça-se na escola e continua ao longo da vida...”.

Neste contexto, a biblioteca pode utilizar textos sonoros, lúdicos, narrativos, poéticos e estéticos, devendo a criança associar o livro ao conhecimento, informação, pensamento e prazer literário.

A biblioteca proporciona o prazer de descobrir/inventar a linguagem oral e escrita, a aprendizagem de concepções sobre leitura e a escrita, a conquista e recuperação da confiança em escrever, o desenvolvimento de temas para ouvir, a partilha do que se escreve, a apreciação do que os outros pensam e sentem.

A biblioteca pode recorrer a diversas estratégias de forma a contribuir para a aquisição de competências da leitura, e desta forma abrir caminho para uma literacia crítica.

De uma maneira geral, as actividades relacionadas com a leitura são da responsabilidade conjunta das bibliotecas escolares e da disciplina de Língua Portuguesa, sendo as mais comuns a organização de concursos literários, a promoção de encontros com escritores, a dinamização de clubes de leitura, a organização de feiras do livro, a exposição de trabalhos e a comemoração de datas significativas, o apoio aos alunos a nível da pesquisa bibliográfica ou a publicação de jornais escolares.

Existem outras actividades que se podem realizar, com a intenção de promover e inculcar hábitos de leitura nas crianças e daí a importância de se trabalhar em conjunto, para aprendermos uns com os outros novas estratégias e actividades de promoção e hábitos de leitura de uma forma enriquecedora. É através destas actividades que conseguiremos motivar os alunos e fazê-los entender que, e como defende Sousa (2000:25) “a biblioteca será o espaço onde se vai e está com gosto, e por gosto, o palco onde se ensaia a conquista de verdadeiros leitores.”

Os indivíduos deverão ser orientados no sentido de se tornarem frequentadores assíduos da biblioteca, cabendo também à escola esse papel fundamental de inculcar o gosto pela leitura, pelo livro. A escola deve ter consciência do dinamismo da biblioteca e ir de encontro aos seus alunos, de modo a motivá-los, desfazendo a ideia de que a biblioteca é

um espaço inerte, frio, onde se depositam documentos.

A escola deverá contar com toda a comunidade educativa e principalmente deve esperar que aconteça uma profunda transformação na cultura escolar. Ou seja, temos que enfrentar questões prementes envolvendo a competência técnica, política e social dentro do meio onde estamos inseridos, não esquecendo que a escola e a leitura, em especial, são instâncias primordiais na consolidação de uma sociedade leitora; portanto cidadã, no que este termo expressa de mais legítimo e abrangente (Carvalho, 2006:80).

Os professores têm de ser capazes de cultivar nos seus alunos o hábito de ler e, como tal, devem colocar ao serviço todas as possibilidades existentes para esse fim.

A biblioteca escolar é um apoio fundamental na promoção da leitura e na criação de hábitos de leitura nas crianças, pelo que o docente deve agarrar esta oportunidade e assumi-la com muito empenho e entusiasmo, com o intuito de proporcionar aos seus alunos encontros sólidos e consistentes com a leitura.

O desenvolvimento do gosto pela leitura e da capacidade de utilização efectiva e crítica dos recursos informacionais colocados à disposição dos alunos é um objectivo que qualquer professor pretende alcançar com a disciplina de Língua Portuguesa (e não só). Nem sempre esse objectivo é atingido na medida em que carece de planificação sistemática e metodologias adequadas. Contudo é a única forma de se melhorarem os resultados dos estudantes portugueses nos testes nacionais e internacionais de literacia, proporcionando-lhes os instrumentos necessários para poderem aceder, avaliar e utilizar eficazmente a informação disposta nos mais variados suportes.

A biblioteca deverá ser rica e dinâmica, organizando-se como um centro de aprendizagem de fácil acesso a uma multiplicidade de fontes e saberes, tornando-se assim imprescindível e prioritária para a população em geral, e para os alunos, em particular.

Há alguns anos atrás, no nosso país, os livros eram inacessíveis à maioria das pessoas e permaneciam guardados nas bibliotecas, longe dos olhares curiosos, dificultando, assim, a formação de verdadeiros leitores. Com esta postura, fomentava-se o analfabetismo e o subdesenvolvimento, sendo desvalorizada a escolarização e com ela as bibliotecas e os livros, isto é, o próprio conhecimento.

Sanches (2007:70) defende que a biblioteca escolar deverá ser o centro de aprendizagem (e auto-aprendizagem) por excelência, pois ela é a porta de acesso, o centro de recursos, a fonte onde todos (docentes, não docentes e discentes) podem beber e partilhar, pois o acesso é livre e cada um irá andando ao seu ritmo, pesquisando o que

quer, onde quer, através dos meios tradicionais ou das tecnologias de informação e comunicação mais inovadoras.

A biblioteca escolar possibilita assim que os membros da comunidade escolar se tornem críticos e utilizadores de todos os suportes de informação existentes nela. Todos os recursos existentes na biblioteca escolar vão complementar e enriquecer o trabalho realizado na sala de aula.

Nesta linha de pensamento, a biblioteca escolar deve ser encarada como um recurso fundamental na escola, pois através dela os alunos procuram o conhecimento. Para que o conhecimento progrida é necessária uma pluralidade de saberes, de fontes de informação, bem como de criatividade e autonomia no seu acesso.

### **3.4. A rede de bibliotecas escolares**

O nosso tempo está em constante mudança. Como tal, é premente que se formem alunos capazes de pesquisar e utilizar a informação que lhes é disponibilizada, para que o seu desenvolvimento pessoal e social não fique comprometido com a desactualização dos seus conhecimentos.

Nunes (2007:48) defende que “o principal objectivo das bibliotecas de qualquer tipo é a prestação de serviços de acesso, não apenas à informação mas, mais exactamente, ao conhecimento”. Sendo necessária uma constante actualização de conhecimentos, a escola tem de assumir um papel dinamizador, através de uma mudança pessoal e institucional, onde passe a existir uma nova relação entre os intervenientes educativos, e até mesmo no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Cada vez mais as bibliotecas escolares assumem um papel fundamental nas escolas, pois são centros de recursos onde se pode desenvolver um novo exemplo de escola, através dos quais se promovem a pesquisa de documentos, a obtenção de capacidades de recuperação da informação, o estímulo ao prazer da leitura e o gosto pela aprendizagem ao longo da vida.

A biblioteca escolar vem, assim, beneficiar a qualidade da educação e a construção de uma nova escola que se adapta muito mais às novas exigências da sociedade em que

estamos inseridos.

Tendo em consideração os propósitos atrás mencionados, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Cultura decidiram criar o Programa Rede de Bibliotecas Escolares em 1996, considerando que o programa Rede de Bibliotecas Escolares tem por finalidade apoiar a criação e /ou desenvolvimento de bibliotecas escolares que são segundo Nunes (2005) “verdadeiros centros de recursos educativos, capazes de fornecer as melhores oportunidades de acesso à informação, de maneira a que os alunos das escolas possam tornar-se cidadãos independentes, críticos e participativos.”

Este programa assenta em parcerias entre as Escolas, o Ministério da Educação e as Câmaras para criar um ambiente social favorável à leitura, assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores e outros mediadores), inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita, criar e manter um sistema de informação e de avaliação desse plano.

Nas últimas duas décadas, o interesse pela leitura e pelas bibliotecas aumentou, e os nossos políticos e governantes demonstraram, através dos Programas de Rede de Bibliotecas Públicas (1986) e da Rede de Bibliotecas Escolares (1997), um novo interesse pela promoção da leitura e do acesso à informação.

Para a promoção do conhecimento, assim como para a promoção da leitura, as bibliotecas escolares trabalham em rede e são coordenadas pelo Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares. Este gabinete fornece uma série de directrizes para que o trabalho em todas as bibliotecas seja idêntico na sua generalidade.

Neste sentido, é fundamental que todas as bibliotecas escolares possuam um Plano de Actividades articulado com o Projecto Educativo, de modo a definir os problemas sentidos e formas de os ultrapassar, bem como as actividades a dinamizar.

Assim, é necessário dar importância e referir os princípios gerais traçados para as bibliotecas escolares, de acordo com um trabalho realizado em 1996 pelos autores Veiga, Barroso, Calixto, Calçada e Gaspar.

Estes autores, no documento “Lançar a Rede”, assumem como princípios gerais das bibliotecas escolares, os seguintes:

A informação – como elemento central do currículo, sendo entendida a biblioteca como Centro Multimédia, onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeos, programas informáticos) e constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o

desenvolvimento curricular.

A Biblioteca – como um lugar especializado, mas integrado na escola e articulado numa “rede local de leitura”, não se confinando a actividade da biblioteca aos seus limites físicos e temporais, mas podendo estender-se a todos os espaços e tempos lectivos e não lectivos (sala de aula, sala de convívio, domicílio dos alunos).

A Rede, sendo desejável que “a ligação em rede não fique confinada às escolas e acompanhe a evolução das políticas educativas que procuram fazer do estabelecimento de ensino, um equipamento integrado com outros equipamentos sociais da localidade” (idem:30).

De acordo com o programa da RBE, cada BE/CRE deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, destinado à consulta e produção de documentos em diferentes suportes, devendo dispor de espaços flexíveis e articulados, mobiliário e equipamento específicos, fundo documental diversificado e uma equipa de professores e técnicos com formação adequada.

a biblioteca escolar deve ser concebida como um verdadeiro “centro de recursos educativos” multimédia (livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, CD-ROM, etc.), ao dispor de alunos, de professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade” e “constitui um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas nas restantes actividades da escola e fazer parte do seu projecto educativo. Ela não deve ser vista como um simples serviço de apoio à actividade lectiva ou um espaço autónomo de aprendizagem e ocupação de tempos livres (idem:34).

O desenvolvimento das bibliotecas escolares criou uma mudança à escala do estabelecimento de ensino, podendo a mesma ter um efeito indutor na mudança de atitudes da escola em geral, não devendo esta mudança ser imposta normativamente do exterior, mas sim corresponder a uma necessidade própria da escola.

Deve ser vista como “um processo endógeno, estimulado e sustentado do exterior, mas que permita as margens de ajustamento necessárias para que os professores se apropriem dele, de acordo com as necessidades e dinâmicas próprias” (idem.31).

Estes princípios gerais de uma biblioteca escolar integram-na no processo educativo, podendo mesmo constituir-se num núcleo organizativo da actividade pedagógica da escola. Assim, as bibliotecas escolares, quando integradas na dinâmica da

escola, originam melhorias significativas no contexto escolar.

Estimulando a aprendizagem, a biblioteca passa a ser um local de prazer onde se fomenta a investigação e se fornecem os recursos materiais e humanos para o desenvolvimento do conhecimento.

Para isto é necessário que se levem em consideração os princípios e orientações que servem de base a este programa, e que vão de encontro a tudo o que já foi mencionado anteriormente.

Para além disso, é necessário que exista uma constante articulação entre os intervenientes educativos e as autarquias no sentido de se trabalharem os objectivos comuns.

No que diz respeito aos recursos humanos capazes de trabalhar neste sentido, este programa (RBE) clarifica que as escolas devem constituir equipas e que

a biblioteca escolar deve ser dirigida por uma equipa com competências no domínio da animação pedagógica, da gestão de projectos, da gestão da informação e das ciências documentais e constituída por um professor bibliotecário, outros professores e técnico(s) adjunto(s) de bibliotecas e documentação. (Relatório Síntese da RBE, 1996)

Pelo que já foi mencionado, a biblioteca deixa de ser vista como um armazém de livros que tinha como função a preservação dos mesmos, e passa a ser um Centro de Recursos, que se adequa muito mais às exigências da realidade actual.

Ela torna-se, desta forma, mais acessível e mais funcional aos seus destinatários, pois vai ganhando um estatuto próprio: “será cada vez mais uma porta aberta para o mundo, permitindo um doseamento individualizado dos saberes, instituindo a diversidade numa aprendizagem personalizada e criativa” (Toffler, 1970:402)

Desta forma, a biblioteca escolar será considerada um recurso de acesso ao conhecimento, essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da sociedade a caminho da cidadania.



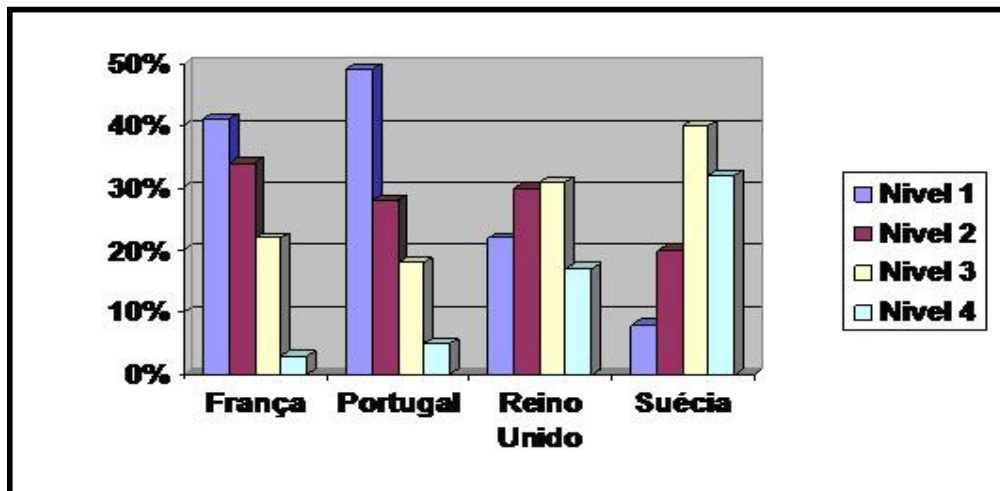
### 3.5. A promoção da leitura no contexto da União Europeia

A temática da promoção da leitura assume nos países da União Europeia uma abordagem significativa, não só pelas políticas promovidas, mas também pela quantidade de projectos elaborados para a melhoria das competências no domínio da leitura.

Muitas políticas têm vindo a generalizar-se em diversos países, reconhecendo a importância das competências da leitura para o desenvolvimento de cidadãos de pleno direito em sociedades democráticas.

Estes estudos evidenciam as desigualdades existentes entre os diversos países, mostrando que o desenvolvimento desta área em Portugal regista os valores mais baixos nos diversos indicadores que são avaliados.

**Resultados de estudos sobre literacia: a situação de Portugal relativamente a outros países Europeus:**



Retirado de *A Literacia em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian

Como existem realidades muito distintas a vários níveis dentro dos países da União Europeia, cada país apresenta os seus próprios projectos, planos, programas, acções e eventos, com objectivos distintos. Desta forma, cada país actua de acordo com as necessidades da sua população.

De acordo com um estudo feito por Neves, Lima e Borges (2007), tendo em conta os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), a promoção da leitura prende-se essencialmente com o trabalho desenvolvido na sala de aula, assim como nas bibliotecas escolares.

Para além disto, as bibliotecas públicas, as acções de animação de leitura (em hospitais, por exemplo), as acções de sensibilização dirigidas aos pais, são também actividades importantes na promoção da leitura. Nestes países, a promoção da leitura também pode abranger a reinserção de reclusos, a integração de imigrantes e o apoio à terceira idade.

Para a promoção da leitura é necessário realizar várias actividades com o intuito de aproximar o público-alvo dos diversos suportes de leitura, criando o gosto de ler, de modo a formar leitores efectivos, melhorando assim os níveis de literacia a médio ou a longo prazo.

Tendo em consideração o estudo realizado pelos autores acima mencionados podemos referir que a maior parte dos países da União Europeia:

- apoiam projectos que se identificam com a leitura de livros;
- desenvolvem projectos para a leitura de imprensa;
- visam a socialização precoce da leitura, com o intuito de incentivar os pais e familiares a partilhar livros com as suas crianças desde muito cedo;
- proporcionam a formação de mediadores ou de outros intervenientes na promoção da leitura, tais como formação para bibliotecários, professores, e até mesmo o aconselhamento aos pais e familiares sobre a leitura;
- promovem a articulação entre as bibliotecas públicas e o sistema de ensino;
- fomentam o combate ao analfabetismo e à iliteracia de adultos;
- divulgam junto dos pais e professores novas práticas pedagógicas, que desenvolvam nas crianças competências para a leitura, incentivando-as em simultâneo para o gosto de ler;
- contribuem para uma cidadania informada e activa, na medida em que enfatizam a importância da leitura na população adulta, valorizando a sua aprendizagem ao longo da vida;
- facilitam o acesso a livros, proporcionando uma criação de redes entre instituições e entre participantes nos projectos.

A leitura é vista como algo mais funcional e mais prático, sendo seu objectivo que o público-alvo adquira uma competência, mais do que uma prática cultural ligada ao lazer.

Tendo em consideração o breve levantamento de informação retirado do estudo realizado em 2007, convém referir que apesar de tudo o que é feito para a promoção da leitura, Portugal, em comparação com os países da União Europeia mostra uma elevada taxa de analfabetismo, posicionando-se ao lado dos países com níveis de escolaridade mais baixos.

De acordo com os Censos de 2001, e no que diz respeito à educação, nota-se que, na maior parte das famílias, os filhos apresentam um nível de escolarização superior à dos seus pais, devido ao aumento global dos níveis de escolaridade, diminuindo, assim, a possibilidade de acompanhamento familiar na escolaridade obrigatória dos seus filhos.

Desta forma, em Portugal, o papel do sistema educativo na promoção de hábitos de leitura é decisivo, mas também é reconhecida a importância da intervenção de outros sectores que não o educativo.

No que toca à promoção da leitura, fomenta-se o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, através de dois projectos: o Plano Nacional de Promoção da Leitura da responsabilidade do Ministério da Cultura e o Plano Nacional de Leitura coordenado pelo Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

Em 1997 procedeu-se ao lançamento do Programa Nacional de Promoção da Leitura, sendo o seu responsável, o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura. Este programa ganhou uma maior extensão com o lançamento do Plano Nacional de Leitura que se concretizou em Setembro de 2006.

Portugal, apesar dos baixos níveis de literacia que apresenta, não é o único a preocupar-se com a promoção de hábitos de leitura na população. Também a Espanha projectou o Plan de Fomento de la Lectura, com o objectivo de trabalhar “la promoción de la lectura como una area común de toda la sociedad, fruto de la colaboración entre los responsables de políticas culturales, sociales, educativas y de comunicación.”

Este plano pretende reflectir e planificar acções que visem contribuir para a melhoria, no dos hábitos de leitura em Espanha, assim como conhecer a situação, os recursos humanos e materiais que existem nas bibliotecas, de forma a melhorá-los.

É objectivo deste plano fazer com que a população espanhola adquira uma consciência social sobre a importância da leitura. Assim, pretende impulsionar a acessibilidade adequada às bibliotecas públicas e escolares, em colaboração com entidades competentes.

Este plano também procura realizar actividades de promoção de leitura em diferentes âmbitos, atendendo à população com mais dificuldades, como os imigrantes, terceira idade, deficientes e reclusos.

É de salientar que os dois planos (O Plano Nacional de Leitura e o Plan de Fomento de la Lectura) são semelhantes em vários objectivos e actividades. Ambos se centram na promoção de hábitos de leitura na população em que estão inseridos, realizando devidas adequações, face às necessidades da sua população.

### **3.6. Orientações gerais e objectivos do PNL**

Escrevendo ou lendo, nos unimos para além do tempo e do espaço, e os limitados braços se põem a abraçar o mundo; a riqueza de outros nos enriquece a nós. Leia. (Agostinho da Silva)

O Plano Nacional de Leitura foi uma iniciativa do Governo e pretende constituir uma resposta institucional aos estudos que revelam um baixo nível de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia.

Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar, com vista a elevar os níveis de literacia.

Lançado em 2006, o PNL é definido como uma resposta institucional aos níveis de iliteracia da população portuguesa e em particular dos

jovens. Trata-se de uma iniciativa interministerial (Ministério da Educação, Ministério da Cultura e Ministério dos Assuntos Parlamentares) que tem vindo a envolver um crescente número de apoios institucionais (administração central, administração local, privados e terceiro sector). O PNL reúne “um conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar. (PNL, Práticas de Promoção da Leitura nos países da OCDE, 2010-05-15)

Os estudos nacionais e internacionais realizados nos últimos 20 anos, sempre demonstraram que a situação de Portugal em relação ao domínio da leitura é grave, pois revelam baixos níveis de literacia na população em geral.

Tendo em conta os estudos mais recentes e de acordo com o PISA (Programme for International Student Assessment), os resultados relacionados com os níveis de leitura, divulgam que Portugal não se encontra numa situação muito favorável. Os dados publicados em 2000 não são muito diferentes dos divulgados em 2003, uma vez que não se verificou durante esses anos uma evolução positiva a este nível. Já no estudo realizado em 2006 verificou-se uma *ligeira* recuperação (em relação ao estudo realizado em 2000) do desempenho médio global dos alunos portugueses, no que diz respeito à literacia em leitura.

Desta forma, a situação de Portugal é preocupante e como tal é necessário que se compreendam as razões do problema, para se poder intervir no combate à iliteracia no domínio da leitura.

É necessário incentivar os docentes a desenvolver actividades centradas na leitura motivando-os a desenvolver boas práticas. E é nesse sentido que o Plano Nacional de Leitura, considerado um projecto prioritário, tem incluído propostas, iniciativas e programas diversos destinados ao desenvolvimento das literacias e à promoção dos hábitos de leitura.

O Plano Nacional de Leitura tenta criar algumas condições para que a população portuguesa consiga atingir níveis de leitura essenciais, de modo a poderem aceder ao conhecimento através de várias formas e sem quaisquer constrangimentos. É um projecto que “tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus e é assumido como uma prioridade política” (Alçada, Calçada, Martins, Madureira e Lorena, 2006).

O programa pretende também criar oportunidades de leitura para as crianças, jovens e adultos promovendo o contacto com os livros.

É intenção do projecto promover a leitura, tendo em conta que esta é um factor de desenvolvimento individual e colectivo. Assim, é objectivo deste plano desenvolver um ambiente social favorável à leitura, com a intenção de valorizar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler em toda a população portuguesa. Para isso, o Plano Nacional de Leitura pretende enriquecer as capacidades dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e dos mediadores da leitura.

O Plano Nacional de Leitura pretende alargar a informação, o conhecimento e o debate público sobre questões que estejam relacionadas com a leitura e a literacia, movimentando a comunidade literária, a comunidade científica e os órgãos de comunicação social para essas questões e para os objectivos deste plano.

Desta forma fortalece a cooperação e os esforços que se possam realizar entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais, estabelecendo parcerias, com a intenção de mobilizar entidades, quer sejam elas públicas ou privadas.

O projecto solicita, assim, a colaboração de parceiros que contribuam para o alargamento de hábitos de leitura, assim como de iniciativas realizadas por parte de várias organizações, para que o impacto do Plano Nacional de Leitura seja grande e encarado como um projecto comum, em que o sucesso dependa da intervenção de todos.

Para a dinamização desta estratégia pretende-se levar em consideração a experiência de outros países, com a intenção de se otimizar e organizar novas iniciativas que contribuam para a criação de hábitos de leitura.

Este projecto ambiciona ampliar e solidificar o papel das Bibliotecas Públicas, assim como das Redes de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura.

O Plano Nacional de Leitura apresenta-se em várias fases, de modo a abranger os diferentes sectores da população. Cada fase engloba cinco anos e em cada uma das fases são identificados públicos alvo favorecidos.

De acordo com o relatório síntese do Plano Nacional de Leitura os programas são:

- - Promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas de 1º e 2º Ciclos nas salas de aula;
- Promoção da leitura em contexto familiar;
- Promoção da leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos sociais;

- Lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública, de programas de informação e recreativos centrados no livro e na leitura através dos órgãos de comunicação social.

O Plano Nacional de Leitura dispõe de um site, onde constam orientações de leitura para cada idade e estratégias metodológicas dirigidas aos educadores, professores, pais e outros intervenientes no projecto. O site serve para a comunicação dos programas e a interacção com todas as entidades envolvidas, como escolas e bibliotecas, entre outras.

São também promovidas acções de formação aos intervenientes do plano, que podem ser presenciais ou em linha.

O projecto disponibiliza orientação e apoio directo on-line nas práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais.

Há uma preocupação com a formação dos professores, educadores e mediadores de leitura, e como tal são concedidos instrumentos, conteúdos e metodologias orientadoras para essa formação. Mobilizam-se instituições de formação, com a intenção de coordenarem e divulgarem acções de formação direccionadas para a leitura.

Um dos objectivos deste plano é angariar e dinamizar financiamentos para o desenvolvimento de diversas acções, de modo a proporcionar às escolas livros e outros recursos de informação, como as novas tecnologias de comunicação e a diversidade de actividades relacionadas com a leitura.

Como já foi referido anteriormente, o plano divide-se em cinco fases, e a primeira iniciou-se em Setembro de 2006. Levando em consideração o relatório síntese do Plano Nacional de Leitura, este refere que a primeira fase do plano engloba:

- Programas de intervenção e de formação;
- Apoio/Divulgação de Projectos promovidos por outras entidades (públicas, da sociedade civil e privadas);
- Um plano de comunicação;
- Estudos e avaliação do Plano Nacional de Leitura.

Iniciar-se-á uma nova fase (em 2011) quando se realizar a conclusão e a divulgação dos resultados dos estudos feitos na primeira fase. Esta avaliação envolve a apreciação dos diversos programas. Quando realizada terá lugar a segunda fase, onde serão definidos novos estudos, novos programas e novas metas a atingir.

Como não poderia deixar de ser criaram-se modelos de avaliação, com o intuito de se fazer o balanço da situação, dos resultados de iniciativas bem sucedidas, quer em Portugal como em outros países. Avaliar-se-ão as políticas e as acções a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

Em contexto escolar criaram-se também instrumentos de avaliação que permitem aos docentes a monitorização do desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos.

### **3.7. O Plano Nacional de Leitura e a promoção de hábitos de leitura na criança e na família**

Dos vários objectivos do Plano Nacional de Leitura (2006), um deles consiste em alargar e diversificar as acções promotoras da leitura no contexto escolar, na família e em outros contextos sociais como os hospitais e as prisões.

Para conseguir atingir estes objectivos, o Plano Nacional de Leitura, propõe-se desenvolver várias actividades que abrangem o público-alvo a que se destina, sendo eles, crianças, jovens, adultos, professores, bibliotecários, pais, educadores, mediadores e a população em geral.

Devemos salientar a importância da família no desenvolvimento da criança e como o Plano Nacional de Leitura, através das suas actividades, consegue desenvolver hábitos de leitura nas crianças e nas suas próprias famílias.

Ultrapassada a fase em que a família era simples receptora das informações comunicadas pela escola, a tendência actual é a de implicar cada vez mais na vida da escola, de maneira colectiva ou individual, em actividades escolares.

A intervenção da família no processo educativo, na luta contra o insucesso escolar é muito importante, pois é no seio da família que a criança vai encontrar o apoio psicológico e material que necessita ao longo de todo o seu processo de escolarização. É neste sentido que o envolvimento da família é desejável, na medida em que se reconhecem factores que potenciam o insucesso escolar e que residem, para muitas crianças, não no contexto escolar, mas mais concretamente no próprio seio familiar.



Os pais têm o direito de serem informados, através de relatórios trimestrais e anuais, sobre os progressos dos seus filhos, assim como de poderem reunir com os professores para tomarem conhecimento da evolução geral dos seus educandos. Além disto, poderão também participar no trabalho na sala de aula, dando-lhes a oportunidade de acompanharem as actividades lectivas dos seus filhos, motivando-os para a escola.

O Plano Nacional de Leitura permite isso mesmo, ou seja, possibilita uma maior interacção entre a escola e a família contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento da criança.

Tanto a escola como a família assumem um papel preponderante, e é crucial que logo na família, a criança contacte com os livros e que as bibliotecas escolares sejam convidativas e tenham propostas aliciantes que despertem e motivem para a leitura.

As Orientações para Actividades de Leitura – Programa: Está na Hora da Leitura – 1º Ciclo, desenvolvido pelo Ministério da Educação no âmbito do Plano Nacional de Leitura promovem o envolvimento das famílias, com o intuito de as sensibilizar para a importância dos livros de histórias no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afectivo das crianças. Assim, e de acordo com o site do Plano Nacional de Leitura (2006) são sugeridas as seguintes actividades:

- Nas reuniões de pais, conversar sobre os benefícios de ler histórias com as crianças, ou sobre as vantagens de se promover o contacto das crianças com livros;
- Distribuir pequenos textos com sugestões para leitura em família;
- Distribuir fichas para registo das leituras que as crianças vão fazendo em casa;
- Distribuir cópias das listas de livros recomendados;
- Organizar empréstimo domiciliário de livros da sala ou da biblioteca;
- Incentivar os pais a oferecerem um livro para a sala ou para a biblioteca;
- Organizar feiras do livro em ocasiões propícias como, por exemplo, as vésperas de Natal, da Páscoa, do fim do ano lectivo e incentivar os pais a presentear os filhos com livros adequados à idade e aos interesses da criança;
- Organizar festas em ocasiões propícias e apresentar trabalhos realizados pelas crianças sobre os livros que foram lidos na sala.

Apesar da colaboração das famílias ser uma estratégia de concertação com as mesmas, nem sempre é bem explorada. Os pais que vivem em meios socioeconómicos mais desfavorecidos são mantidos, ou mantêm-se eles próprios, afastados da instituição

escolar, procedimento que em nada favorece a sua verdadeira colaboração neste tipo de actividades essenciais ao desenvolvimento dos seus filhos, dificultando, desta forma a promoção da leitura nas crianças.

Para estes pais é necessário, numa primeira fase, realizar um trabalho de sensibilização para a importância que a leitura apresenta na vida dos seus filhos.

Os professores que exercem a sua profissão nestes meios menos favorecidos têm um trabalho acrescido, pois lidam com pais que apresentam poucas ou nenhuma expectativa para o futuro. Assim, deve ser realizado um trabalho que tenha como objectivo principal a mudança de mentalidade destes pais em relação à escola, em relação aos professores e em relação às actividades que são proporcionadas pela escola, e que muitas das vezes são encaradas, como uma perda de tempo.

É necessária uma união de esforços por parte de vários agentes educativos, para combater este tipo de problemas que são reais nos meios socioeconómicos mais desfavorecidos.

# CAPÍTULO IV

## QUESTÕES METODOLÓGICAS

Os métodos são as verdadeiras riquezas. (Friedrich Nietzsche)

### 4.1. Introdução

Tendo em consideração a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005:44) a forma de iniciar um trabalho de investigação científica “ consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida” e será esta a linha orientadora de todo o processo da investigação.

Como tal, e tendo em conta o tema que nos propusemos a investigar, formulámos as seguintes perguntas de partida:

**Será que o PNL capta os professores no sentido de utilizarem as práticas de leitura numa perspectiva transversal? Serão eles próprios leitores activos?**

Depois de formuladas as perguntas de partida há necessidade de as concretizar em hipóteses. Estas fornecem “à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a

partir do momento em que são formuladas, substituem nessa função a questão da pesquisa, mesmo que esta deva permanecer presente na nossa mente” (Quivy e Campenhoudt, 2005:119).

Assim sendo, surgem três hipóteses que tratam o inquérito no seu todo:

**Hipótese 1:** Os professores mostram pelas suas práticas que dão muita importância à leitura.

**Hipótese 2:** Os professores conhecem os objectivos do PNL.

**Hipótese 3:** Os professores dominam o conceito de literacia.

Neste trabalho apresentamos um estudo de campo realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2009/2010, e que está inserida num bairro do Cacém, concelho de Sintra. A biblioteca escolar da escola em estudo está inserida na Rede Nacional de Bibliotecas Escolares desde 2006.

O âmbito do estudo centra-se na compreensão e análise dos inquéritos por questionário.

## 4.2. Metodologia da investigação

Os métodos e as técnicas de investigação em educação têm por objectivo conhecer a realidade educacional. Tendo como base o objecto de estudo, o plano de trabalho de investigação, sustentado por referentes teóricos, enquadra os procedimentos de recolha e tratamento de informação condizentes com a própria investigação.

Neste caso optou-se por um Estudo de Caso que, não permitindo obter dados universais relativamente ao tema em estudo, torna exequível, no entanto aferir possíveis tendências.

"Um estudo de caso bem sucedido fornecerá ao leitor uma ideia tridimensional e ilustrará relações, questões micro políticas e padrões de influências num contexto particular" (Bell, 1993).

Toda pesquisa necessita definir seu objecto de estudo e, a partir daí, construir um processo de investigação, delimitando o universo que será estudado.

Como se referiu anteriormente, o objecto deste estudo são professores do 1ºciclo em funções em escolas do ensino oficial e o estudo pretende analisar as representações e práticas dos professores em relação ao Plano Nacional de Leitura.

Neste trabalho, obtiveram-se dados sobre a forma como os professores encaram a leitura e os projectos que desenvolvem as competências leitoras.

Segundo Lessard-Hébert *et al.* (1994), existem três modos principais de recolha de dados: inquérito sob a forma de entrevista ou questionário, a observação (directa ou participante) e a análise documental. Para proceder à recolha de dados optámos pelo inquérito sob a forma de questionário.

Em relação ao tipo de questões, abertas ou fechadas, optámos por colocar questões abertas e fechadas porque embora as perguntas fechadas sejam mais fáceis de responder e depois de tratar, algumas questões só podem ser respondidas através de perguntas abertas, que permitem respostas mais ricas e por conseguinte com mais informação.

Esta metodologia oscila entre dois pólos aparentemente opostos mas que na realidade se complementam: o rigor da objectividade e a fecundidade da subjectividade. (Bardin, 2007)

Para facilitar a leitura e interpretação dos dados foi efectuado um estudo estatístico dos mesmos, tendo em conta a totalidade das respostas dos inquiridos.

Para cada questão organizaram-se os dados de duas formas diferentes: tabela com as frequências absolutas das respostas e gráficos para cada uma das questões, com as percentagens que representam as respostas dadas.

Os dados recolhidos de natureza qualitativa e quantitativa, permitem-nos uma interpretação e uma análise de conteúdos e tendo em mente as questões de interesse que anteriormente referimos na apresentação deste projecto, procurámos organizar o material e identificar nele tendências relevantes para a partir deste, inferir resultados, como mais à frente apresentaremos.

## 4.2.1. Procedimentos

Vamos em seguida descrever os procedimentos adoptados, em relação à recolha e tratamento da informação e em relação à análise de resultados, bem como alguns dos constrangimentos sentidos.

### 4.2.1.1. Recolha da informação

A principal recolha de informação foi feita em bibliografia aconselhada pela Doutora Graça Sardinha. Todos esses documentos revelaram ser um excelente meio formativo e informativo, sustentando a análise teórica e prática deste estudo.

Inicialmente, procedeu-se a um levantamento tão exaustivo quanto possível de livros e artigos escritos sobre a leitura, a literacia, as bibliotecas escolares, bem como sobre o plano nacional de leitura.

Posteriormente, estabelecemos um critério de selecção e classificação, capaz de ir ao encontro dos temas que inicialmente nos propusemos tratar.

Esse critério foi ficando mais estreito e definido, ao mesmo tempo que respondíamos a questões que levantámos no início, bem como a outras que entretanto surgiram. Contudo o excesso de informação dificultou no início a estrutura da análise teórica.

No tocante à recolha de informação também utilizámos a Internet como fonte para a consulta de alguns documentos e projectos, visto que é uma poderosa ferramenta de difusão de informação. Inúmeras instituições de muitos países disponibilizam informação on-line.

Para esse efeito recorreremos a diversos motores de busca da Internet utilizando palavras-chave, tais como: Leitura, Literacias, Bibliotecas Escolares, Plano Nacional de Leitura.

Dado o grande número de informação disponível, a Internet apresenta portanto vantagens inegáveis. Mas apresenta também algumas limitações que importa ter em conta, em particular pelas suas implicações na análise e na interpretação dos resultados.

Um constrangimento foi a língua. Recolhemos informação em inglês e espanhol, para além do português, o que tornou o trabalho mais moroso, além da diversidade de conteúdos a que é possível aceder e que temos de seleccionar.

Ainda uma outra limitação reporta-se à permissão de acesso aos conteúdos. É comum que parte da informação seja de acesso restrito a utilizadores registados, designadamente os participantes e/ou parceiros nas iniciativas em causa.

Finalmente, outra dificuldade prende-se com a dinâmica própria dos conteúdos da Internet.

A realização da pesquisa num momento posterior determinaria, possivelmente, a retenção de mais informação (tendo em conta o crescimento exponencial dos conteúdos disponíveis) mas também a perda de parte da informação agora recolhida que poderá deixar de estar disponível a prazo mais ou menos curto.

#### **4.2.1.2. Tratamento da informação**

A facilidade com que hoje em dia podemos produzir, receber e enviar informação para qualquer ponto do globo fez aumentar drasticamente a quantidade de informação que tem que ser tratada, catalogada, e tornada acessível para que possa ter utilidade. Tal como já referimos, houve necessidade de estabelecer critérios de selecção, para que a recolha de informação não tornasse confusa a elaboração deste trabalho.

Um dos critérios foi a definição prévia dos tópicos a desenvolver dentro de cada tema.

Na pesquisa que teve como fonte a Internet, a informação reunida pode ter sido uma página de abertura de um site de uma dada instituição ou projecto, uma página específica de um projecto, um documento mais desenvolvido ou mesmo um relatório, geralmente em formato PDF (A extensão pdf identifica os ficheiros do programa informático Acrobat Reader disponível gratuitamente).

A selecção foi elaborada de acordo com a relevância da informação disponível e classificada segundo um conjunto de temas relacionados com o desenvolvimento da dissertação. Tivemos o cuidado de não plagiar artigos ou documentos, mas sim analisá-los de acordo com o que pretendíamos e usar parte da informação quando essa vinha ao encontro da fundamentação que precisávamos.

Tal como já referimos anteriormente, para a recolha dos dados relativos às práticas e representações dos professores do 1º ciclo, utilizámos inquéritos por questionário.

Para se fazer uma análise completa, necessitamos de um conjunto de ferramentas que nos facilite o trabalho. Uma das formas que os analistas utilizam para uma análise eficaz é a de recorrer a softwares especializados

Em relação aos inquéritos referidos, os dados recolhidos foram analisados através do software analítico SPSS 17.0 (Statistic Package for Social Sciences), que “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos” Pereira (1999:10).

Este programa permitiu transformar as respostas em gráficos de fácil leitura, bem como fazer o cruzamento de dados.

Em virtude dos inquéritos elaborados terem muitas perguntas abertas, tivemos necessidade de as classificar de acordo com as similitudes que apresentavam e apresentar os resultados de forma quantitativa.

O tratamento da informação resultante de inquéritos como o que apresentámos enferma de uma grande carga subjectiva, contudo o investigador tem a responsabilidade de reduzi-la ao máximo, classificando a informação de forma a permitir que se faça a análise dos dados de uma forma o mais isenta possível. Foi o que procurámos fazer utilizando para isso critérios bem definidos para a classificação das respostas resultantes de perguntas abertas.

### **4.3. O meio**

O Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho serve a freguesia do Cacém, com as escolas básicas do 1º ciclo números 1, 2 e 3, servindo ainda uma pequena parcela das



freguesias de S. Marcos e de Rio de Mouro com as EB1/JI do Casal do Cotão e de Vale Mourão, respectivamente. Todas as freguesias referidas se situam no concelho de Sintra.

Cacém e S. Marcos são freguesias densamente habitadas, onde predominam as classes médias-baixas, existindo um número muito significativo de famílias abaixo do limiar de pobreza. Anualmente, em cada uma das escolas que abrangem estas freguesias, trinta a quarenta por cento dos alunos são apoiados pelos serviços sociais escolares e mais de oitenta por cento destes apresentam rendimentos anuais per capita, inferiores a cem euros.

Uma outra característica da constituição da população é a forte componente de imigrantes oriundos de vários países, com predomínio dos países africanos de expressão oficial portuguesa, mas nos últimos tempos a comunidade brasileira e de países do leste europeu tem assumido valores significativos e crescentes.

Culturalmente, estamos em presença de muitas e diversas realidades, que embora sejam um factor positivo e enriquecedor, acabam também por ser geradoras de conflitos sempre latentes.

Em relação aos níveis de escolaridade, na sua generalidade a população de origem nacional terminou o ensino obrigatório, havendo uma parte muito significativa que frequentou e até concluiu o ensino secundário. A população oriunda dos países do leste europeu traz um nível de instrução bastante elevado enquanto que as comunidades africana e brasileira têm níveis de instrução muito baixos.

Embora sem qualquer rigor estatístico, acreditamos que a taxa de desemprego se situará acima dos dez por cento, sendo que as comunidades imigrantes são as mais atingidas.

Os imigrantes trabalham na construção civil e no trabalho doméstico, não havendo, na grande maioria, relações laborais estáveis.

Sociologicamente, um número muito significativo de famílias é desorganizado, o que favorece o crescimento da marginalidade, que assume cada vez mais números preocupantes. Alguns destes alunos possuem grandes dificuldades de integração social causadas por “desenraizamento” da comunidade de origem e pelo afastamento familiar.

### 4.3.1. O agrupamento

O **Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho** é composto pelas Escolas do 1º CEB nºs 1, 2 e 3 do Cacém e as EB1/JI do Casal do Cotão e de Vale Mourão.

Apesar deste agrupamento ser constituído por 5 estabelecimentos de ensino, não se constata grande diversidade sócio-cultural, talvez devido à sua proximidade geográfica.

A **EB1 nº1 do Cacém** situa-se paralelamente ao IC19, numa das saídas do Cacém. É composta por 7 salas de aula, WC de crianças, WC de adultos, sala de professores, Centro de Recursos, salas de apoio, sala de música, polivalente, refeitório, cozinha, reprografia e gabinete de Coordenação. Possui também 1 extensa zona de recreio em socalcos, constituída por 1 campo de jogos, parque infantil, uma pequena área ajardinada, bem como uma horta pedagógica.

A população escolar é de 148 alunos, distribuídos por 7 turmas, das quais 2 estão em horário duplo e 5 em horário normal.

A **EB1 nº2 do Cacém** situa-se junto ao IC19, numa das saídas do Cacém. É composta por um bloco e o pátio de recreio. No edifício existem 3 salas de aula, WC para alunos, WC para adultos, sala de professores/coordenação e sala de biblioteca/informática. Frequentam esta escola 106 alunos, distribuídos por 5 turmas.

A **nº 3 do Cacém** é a Escola Sede do Agrupamento. O edifício é constituído por 10 salas de aula, gabinete da direcção, secretaria, sala de professores, biblioteca, sala de informática, salas de apoio, polivalente, refeitório, cozinha, WC de crianças, WC de adultos. O espaço exterior é amplo e circunda o edifício, possuindo também um campo de jogos e 1 pavilhão destinado ao ATL, com duas salas de actividades.

A escola tem 20 turmas distribuídas por 10 salas em regime duplo, com um total de 453 alunos.

A **EB1/JI Casal do Cotão**, situa-se no bairro Casal do Cotão, freguesia de São Marcos. No edifício existem duas zonas: uma destinada ao Jardim de Infância e outra ao 1º ciclo.

No JI há 2 salas de actividades, sala para as educadoras, 1 sala para as auxiliares, WC para adultos, WC para crianças e 1 Pátio exterior.

Na área destinada ao 1º ciclo existem 7 salas de aula, salas de apoio, sala TIC, sala de professores, gabinete para a Associação de Pais, WC para alunos, WC para adultos, salas de ATL, pátio exterior, refeitório, cozinha e polivalente. Os 284 alunos do 1º ciclo estão distribuídos por 14 turmas em horário duplo e as 50 crianças do JI por 2 grupos em horário normal.

A **EB1/JI Vale Mourão** é um edifício do tipo P3 de áreas fechadas, com espaços exteriores e interiores distribuídos por duas zonas: JI e 1º ciclo. No JI existem 2 salas de actividades, WC para alunos, WC para adultos e espaço de zona suja, enquanto que no 1º ciclo existem 4 salas de aula, espaço de informática, espaço que funciona como biblioteca/sala de apoio, polivalente, cozinha, refeitório, WC para alunos, WC para adultos, sala de professores/reprografia e gabinete de coordenação.

A escola possui também um espaço de recreio descoberto, onde existem diversas árvores, alguns canteiros, um parque infantil e um campo de jogos.

Neste ano lectivo, funcionam 8 turmas do 1º ciclo em regime duplo e 2 do pré-escolar, num total de 226 alunos.

Em relação à caracterização da população escolar, os nossos alunos possuem, para além de problemas económicos, nutricionais e culturais, grandes dificuldades de integração social causadas por “desenraizamento” da comunidade de origem e pela falta de apoio familiar. Contactamos que existem muitas famílias desestruturadas, bem como um aumento de famílias mono parentais que encontram muita dificuldade para apoiar as crianças de forma regular e consistente.

O quotidiano agitado e complicado e as relações familiares, frágeis e/ou inexistentes, favorecem um alheamento face ao processo educativo das crianças e jovens, o que contribui para um processo de degradação social.

Estes problemas repercutem-se nos alunos, quer em termos de comportamentos: desmotivados, instáveis e por vezes agressivos, quer em termos de rendimento escolar, mais baixo nestes alunos.

#### **4.4. População Alvo**

A população alvo consistiu em professores que leccionam no 1º ciclo do ensino básico, e que, na altura da sondagem, tinham idades compreendidas entre os 24 anos e os 51 anos.

Os inquéritos foram distribuídos a todos os cinquenta e cinco professores com turma do agrupamento (Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho), contudo apenas vinte e três docentes responderam ao questionário apresentado.

##### **POR SEXO**

Embora tenham sido distribuídos inquéritos a sete docentes do sexo masculino, apenas professoras do sexo feminino os entregaram respondidos. Devido a este facto não se podem cruzar os dados de professores de sexos diferentes.

Consideramos este um indicador bastante interessante, e, embora não afirmemos que o sexo feminino é mais cumpridor, contudo podemos levantar algumas hipóteses, para o facto referido: Os homens não consideram importante participar em estudos deste género? As mulheres colaboram com mais vontade quando solicitada a sua colaboração? Serão as mulheres mais organizadas nas suas tarefas?

##### **POR IDADE**

A idade é um atributo muito importante na caracterização dos grupos-alvo. No caso deste estudo, as idades dos professores permitiram fazer o cruzamento de dados e tirar algumas conclusões em relação às diversas faixas etárias, embora não em relação a todas as questões.

### **POR HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS**

Quanto às habilitações profissionais, os professores objecto deste estudo são quase todos licenciados, existindo apenas um com bacharelato, pelo que este indicador não se tornou relevante para fazermos qualquer leitura em relação às habilitações profissionais.

### **POR ANOS DE SERVIÇO**

Em relação aos anos de serviço, o intervalo vai entre três anos e trinta e três anos. Em virtude do tempo de serviço estar directamente relacionado com a idade dos inquiridos, não utilizámos este dado para fazer análise de resultados.

Alguns dos professores que participaram deste estudo são contratados e outros efectivos, mas o vínculo à função pública não fez parte da análise deste estudo.

Também não considerámos relevante para este estudo recolher dados acerca da formação académica dos docentes, nem da sua situação familiar.

## **4.5. Primeiras questões/interpretação**

O objectivo das primeiras questões do inquérito: saber a idade dos inquiridos, os anos de serviço, o sexo e as habilitações, era obter uma breve caracterização do grupo alvo, como se pode observar no quadro 1, depois do tratamento estatístico dos dados referidos, através do programa SPSS 17.0.

Statistics					
		IDADE DOS INQUIRIDOS	ANOS DE SERVIÇO	SEXO	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS
N	VALID	23	23	23	23
	MISSING	0	0	0	0
MEAN		39,52	15,17	2,00	1,96
MEDIAN		35,00	11,00	2,00	2,00
MODE		51	9 <sup>a</sup>	2	2
STD. DEVIATION		9,467	9,581	,000	,209
MINIMUM		24	3	2	1
MAXIMUM		51	33	2	2
SUM		909	349	46	45

Quadro 1 – Tabela de frequência sobre as 1<sup>as</sup> questões.

#### 4.5.1. Análise e interpretação do quadro 1

O quadro 1 mostra-nos que os vinte e três professores que entregaram os questionários, responderam às primeiras questões e que o intervalo de idades vai entre 24 anos para o mais novo e 51 anos para o mais velho. A média de idade dos professores que responderam ao inquérito é de 39,52.

Em relação aos anos de serviço, o professor com menos anos de serviço tem três anos e o professor com mais anos de serviço tem trinta e três anos.

Em relação ao sexo, todos os inquiridos são do sexo feminino (que classificámos com 2) e em relação às habilitações académicas vinte e dois professores possuem licenciatura e apenas um tem bacharelato.

Idade dos Inquiridos

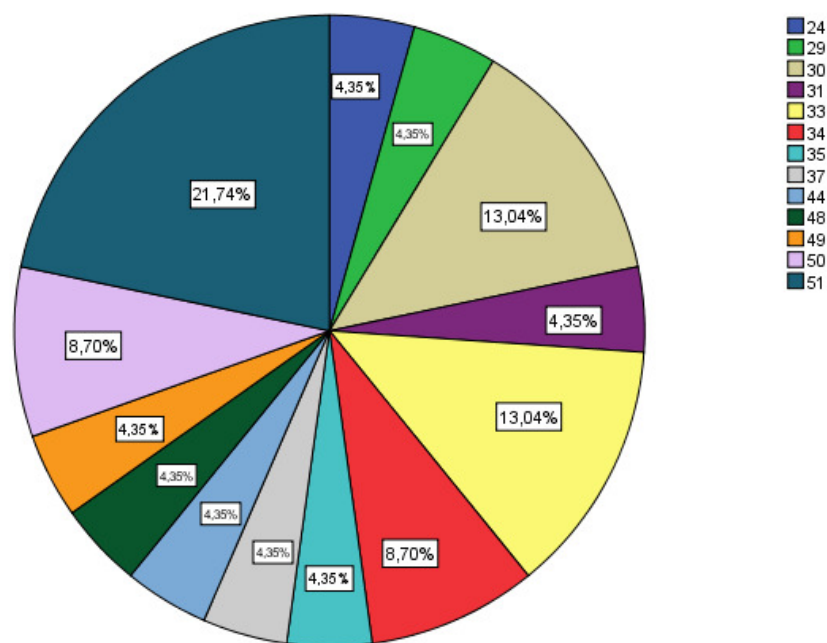


Gráfico 1 - Gráfico de distribuição da idade.

Anos de serviço

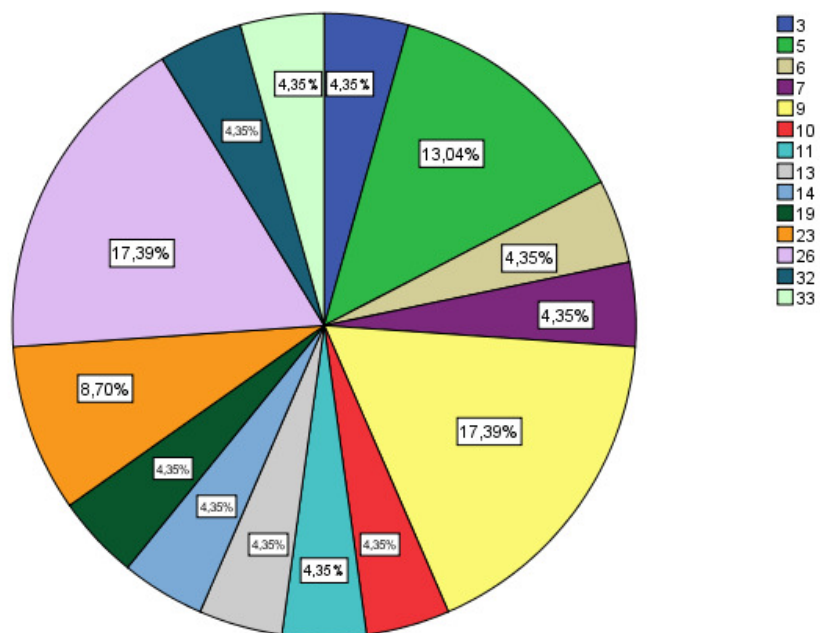


Gráfico 2 - Gráfico de distribuição dos anos de serviço.

#### **4.5.2. Análise e interpretação dos gráficos 1 e 2**

Os gráficos 1 e 2 apresentam a distribuição da idade e dos anos de serviço dos inquiridos, e a sua relação percentual com a totalidade. No caso da idade dos professores que responderam ao inquérito observamos que o maior grupo tem 51 anos.

O número elevado de professores (32) que não entregaram o inquérito têm em média 34 anos de idade, sendo o intervalo entre os 25 anos e os 47 anos, o que revela ser inferior à média de idade dos professores que entregaram os respectivos inquéritos (39,52 anos de idade, em média).

Embora estes indicadores não nos permitam uma interpretação válida, suscitam contudo algumas questões:

Quererá isto dizer que os professores mais velhos são mais colaborantes? Ou mais responsáveis?



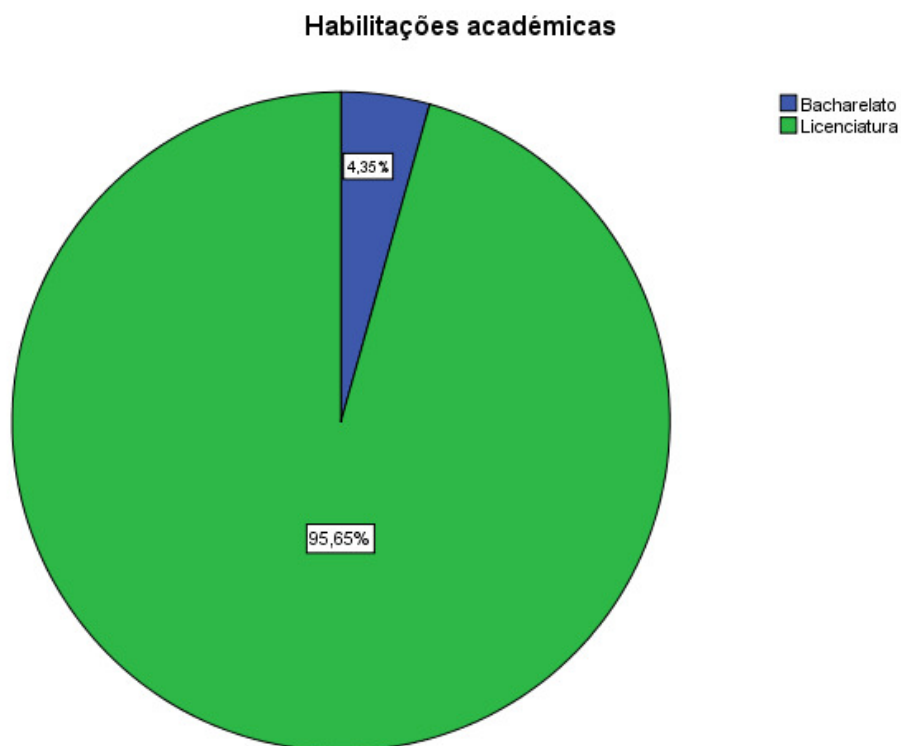


Gráfico 3 - Gráfico de distribuição das habilitações académicas.

### 4.5.3. Análise e interpretação do gráfico 3

No gráfico 3 podemos verificar a distribuição dos inquiridos em relação às habilitações académicas e que apenas uma pequena “fatia”, de 4,35%, não possuem licenciatura.

A questão nº5, representada no quadro 2, é a primeira pergunta de opinião através da qual se pretende ter uma ideia sobre a importância que os professores dão à leitura nas suas actividades diárias.

		PASSEAR	LER LIVROS	ESTAR COM OS AMIGOS	FAZER DESPORTO	OUVIR MÚSICA	VER TV	ESTAR COM A FAMÍLIA
N	VALID	23	23	23	23	23	23	23
	MISSING	0	0	0	0	0	0	0
MEAN		3,61	3,39	5,52	3,22	5,22	5,26	1,78
MEDIAN		4,00	3,00	6,00	3,00	6,00	5,00	1,00
MODE		2	3	7	2	6	4 <sup>a</sup>	1
MINIMUM		1	1	2	1	2	1	1
MAXIMUM		6	7	7	6	7	7	7
SUM		83	78	127	74	120	121	41

Quadro 2 - Tabela de frequência sobre a questão nº5.

#### 4.5.4. Análise e interpretação do quadro 2

O quadro 2 apresenta-nos o tratamento estatístico das respostas dadas à questão nº5 – “O que preferes fazer nos teus tempos livres?”. Nesta tabela podemos verificar a importância que cada um dá a uma actividade em detrimento da outra.

Na questão referida cada inquirido tinha que atribuir uma valoração de 1 a 7 a cada actividade mencionada na questão, sendo 1 a menos importante e 7 a mais importante.

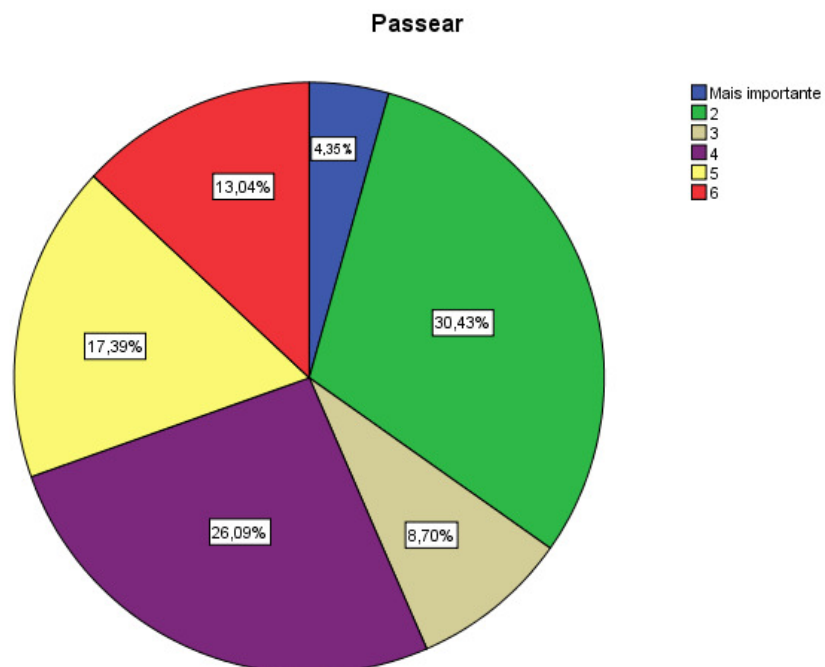


Gráfico 4 - Gráfico sobre a importância de “passear” na ocupação dos tempos livres.

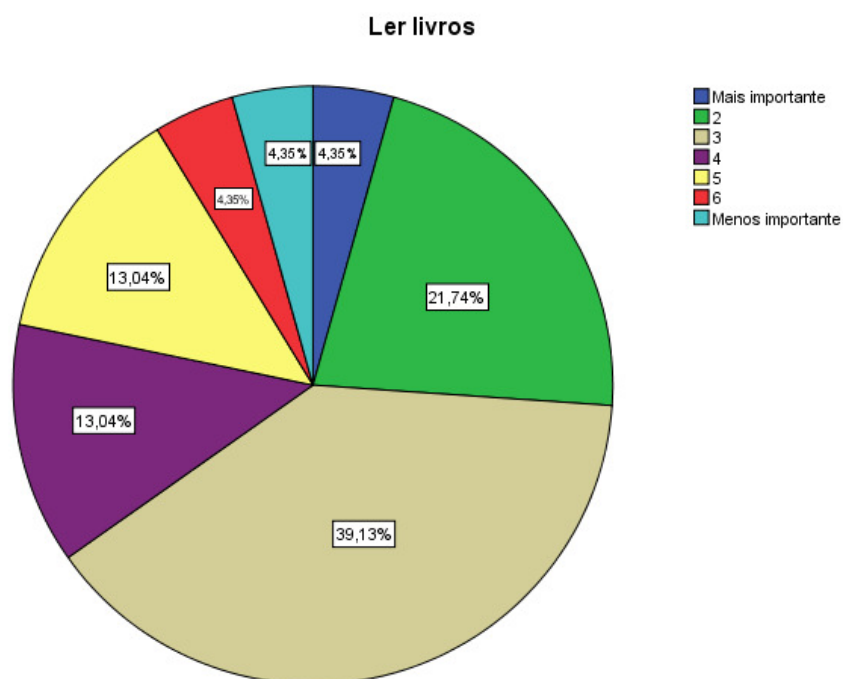


Gráfico 5 - Gráfico sobre a importância de “ler livros” na ocupação dos tempos livres.

#### **4.5.5. Análise e interpretação dos gráficos 4 e 5**

O gráfico 4 apresenta a distribuição de respostas dos inquiridos em relação à importância dada a passear durante os seus tempos livres. Os dados recolhidos não permitem nenhuma interpretação significativa, contudo salientamos que 4,35% dos inquiridos a consideram como a actividade mais importante para a ocupação dos seus tempos livres.

Em relação a ler livros, a média de respostas situa-se em 3,39 numa escala de 1 (muito importante) a 7 (pouco importante). Verificamos que 39,13% dos inquiridos considera a leitura de livros como tendo a importância de 3, numa escala de 7 a 1. Apenas 13,04% dos professores inquiridos a considera como a actividade mais importante para a ocupação dos seus tempos livres.

Muitos professores consideram-se mais “formadores de leitores” do que propriamente leitores, contudo se o professor não for leitor, dificilmente transmite aos alunos o prazer e a necessidade de ler.

O que leram, quando leram, do que gostaram, do que não gostaram, que experiências de leitura viveram quando eram crianças e enquanto adultos, tudo isso se reflecte na sua prática educativa.

Consideramos por isso estes números preocupantes enquanto representativos da importância dada à leitura.

### Estar com os amigos

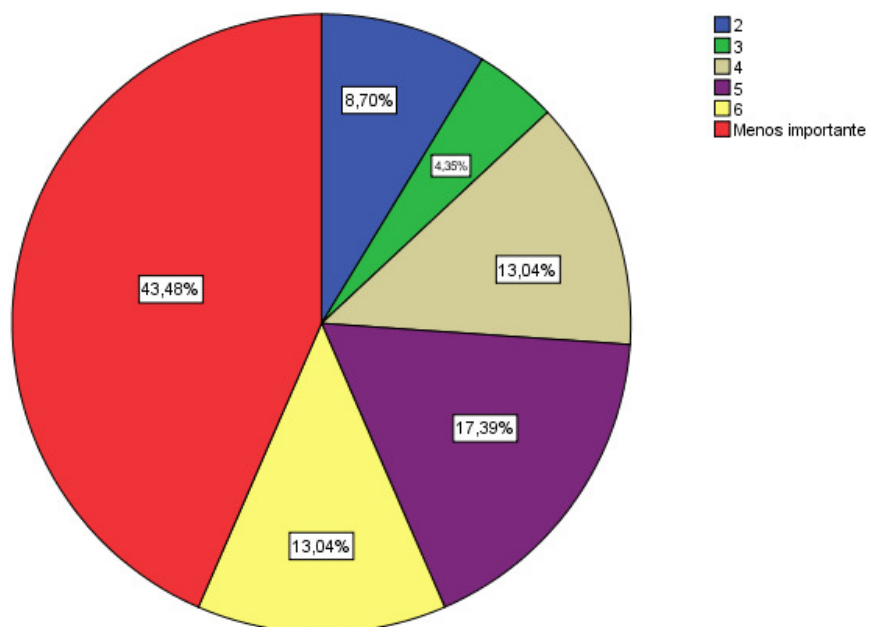


Gráfico 6 - Gráfico sobre a importância de “estar com os amigos”

### Fazer desporto

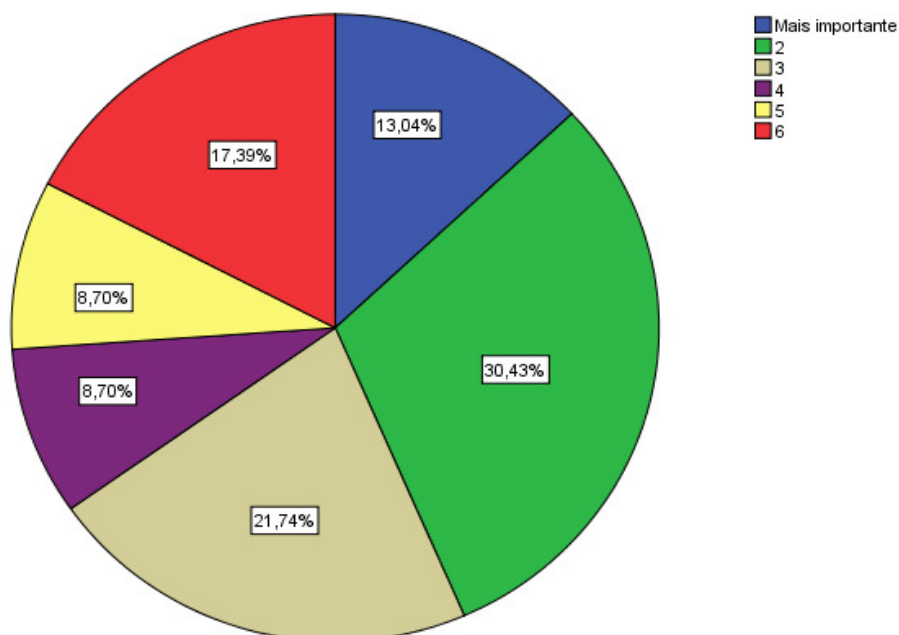
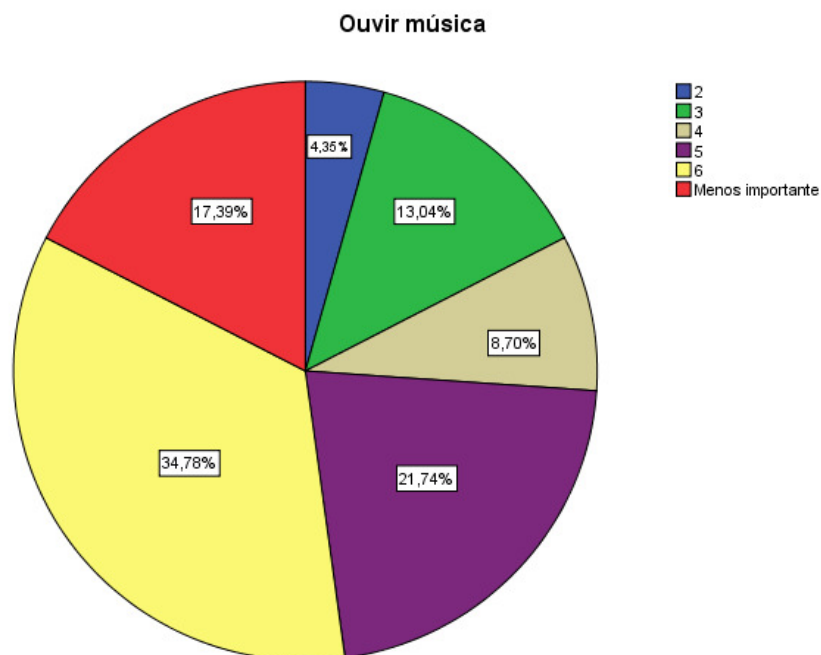


Gráfico 7 - Gráfico sobre a importância de “passar” na ocupação dos tempos livres.

#### 4.5.6. Análise e interpretação dos gráficos 6 e 7

Os gráficos 6 e 7 mostram a distribuição de respostas em relação à ocupação dos tempos livres com “os amigos” e a “fazer desporto”.

Verificamos que em relação a “estar com amigos”, apenas 8,70% dos inquiridos a consideram como a actividade mais importante e que 43,48% dos professores inquiridos a consideram como a actividade menos importante.



**Gráfico 8 - Gráfico sobre a importância de “ouvir música” na ocupação dos tempos livres.**

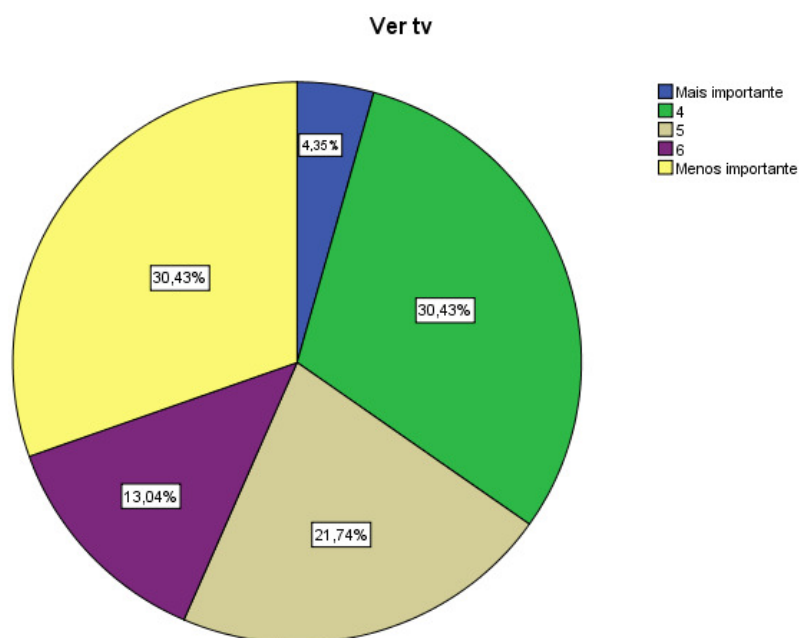


Gráfico 9 - Gráfico sobre a importância de “ver tv” na ocupação dos tempos livres.

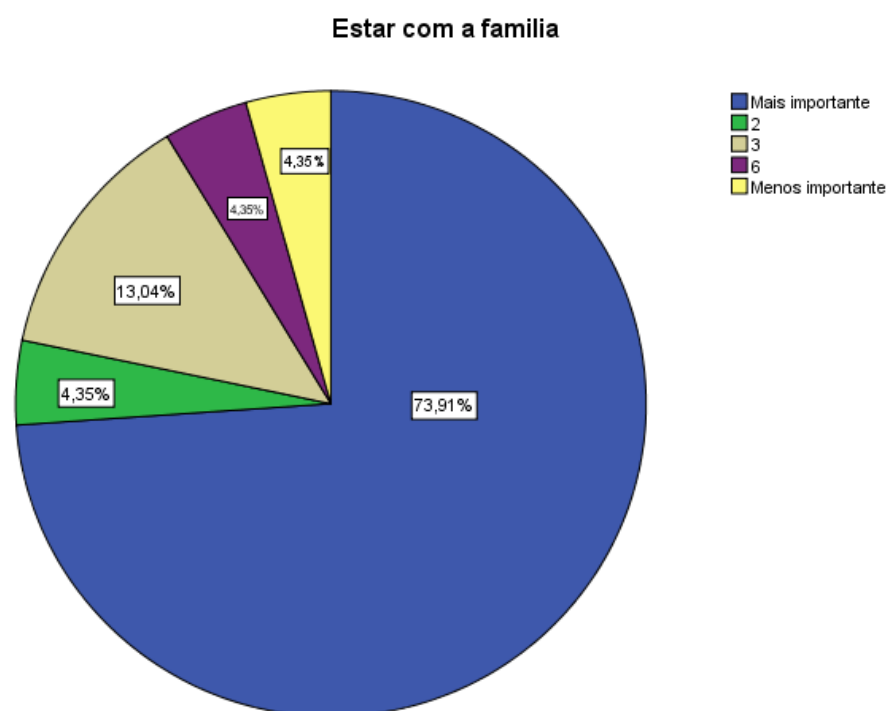


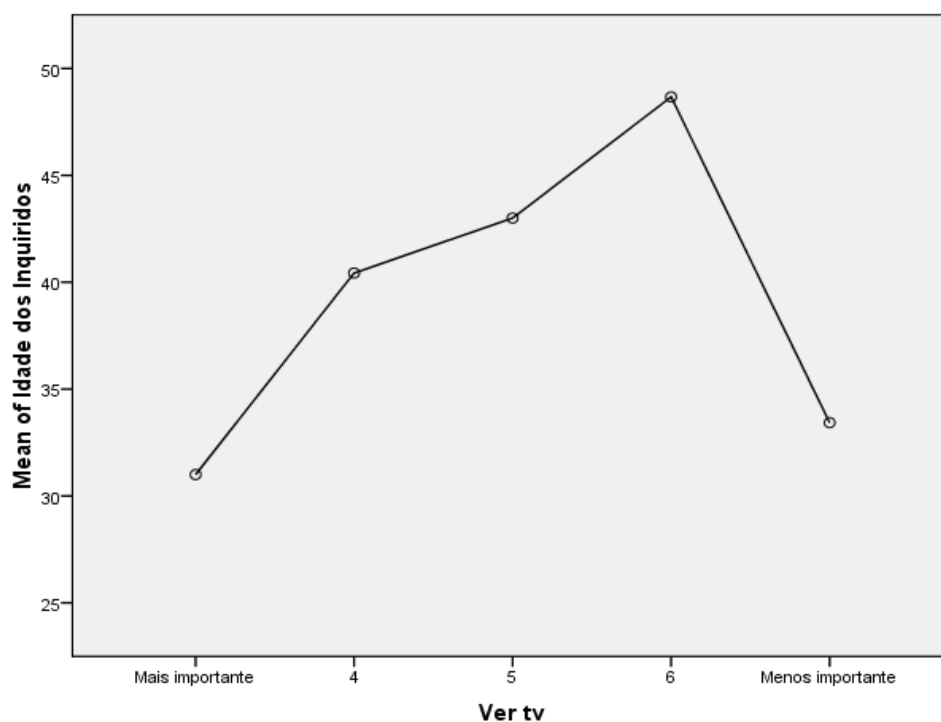
Gráfico 10 - Gráfico sobre a importância de “estar com a família” na ocupação dos tempos livres.

#### **4.5.7. Análise e interpretação dos gráficos 8, 9 e 10**

Em relação ao gráfico 8 e 9 verificamos que tanto ouvir música como ver TV são actividades consideradas por 4,35% dos inquiridos como as mais importantes. Contudo no gráfico 10 vemos que uma maioria significativa dos inquiridos, 73,91%, considera o tempo passado com a família como o mais importante na ocupação dos seus tempos livres.

Em relação a estes dados, não conseguimos estabelecer com eles nenhuma relação, pelo que os mesmos não se prestam a qualquer interpretação.





**Gráfico 11 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “ver tv” nos tempos livres.**

#### **4.5.8. Análise e interpretação do gráfico 11**

Em relação ao gráfico 11, este não é um indicador que se preste a qualquer interpretação. Depois de analisada a tabela de frequência e os gráficos correspondentes, podemos afirmar que em relação à questão nº 5, estar com a família é a actividade que ocupa a maior parte do tempo livre dos professores, visto que 73,91% dos docentes a consideram como a actividade mais importante para ocupar os tempos livres. Visto que apenas 4,35% dos inquiridos consideraram a leitura como a actividade mais importante para ocupação de tempos livres, revela isso que os professores não valorizam a leitura como seria desejável?

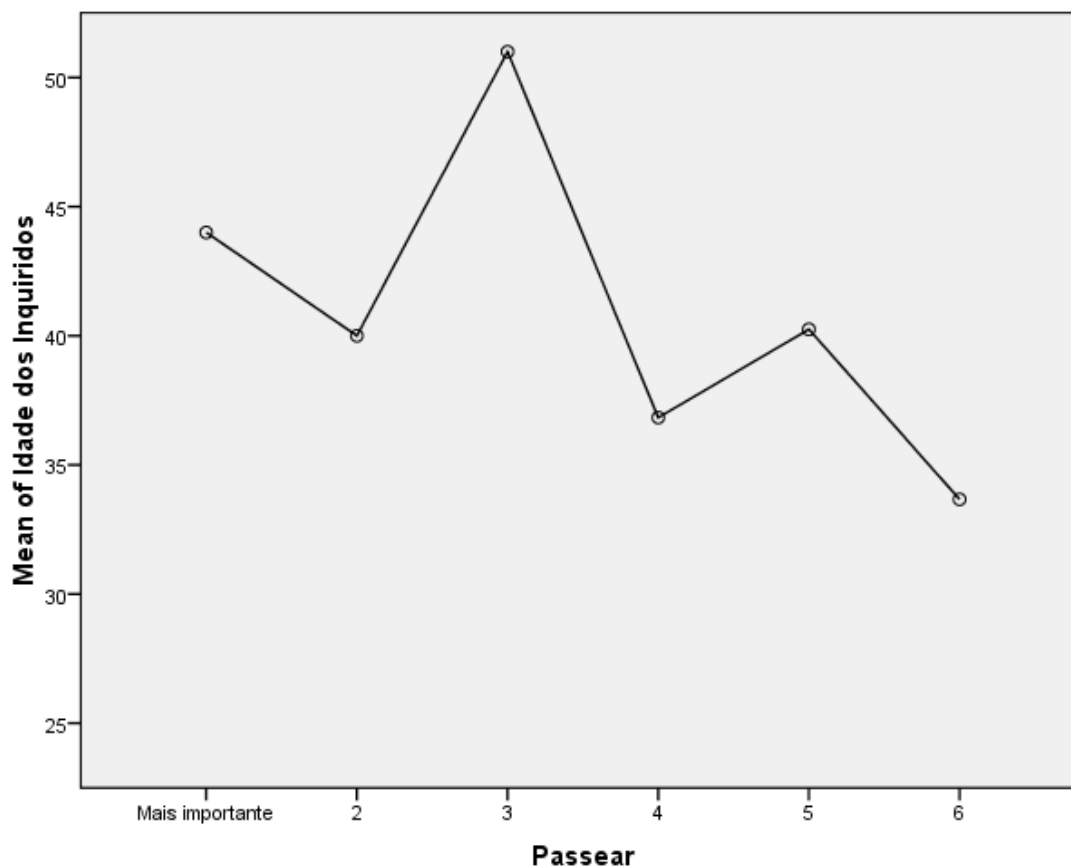


Gráfico 12 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “passear” nos tempos livres.

#### 4.5.9. Análise e interpretação do gráfico 12

Também em relação ao gráfico 12, este não é um indicador que se preste a qualquer interpretação, visto que não há uma relação directa entre as respostas dadas e a idade dos inquiridos.

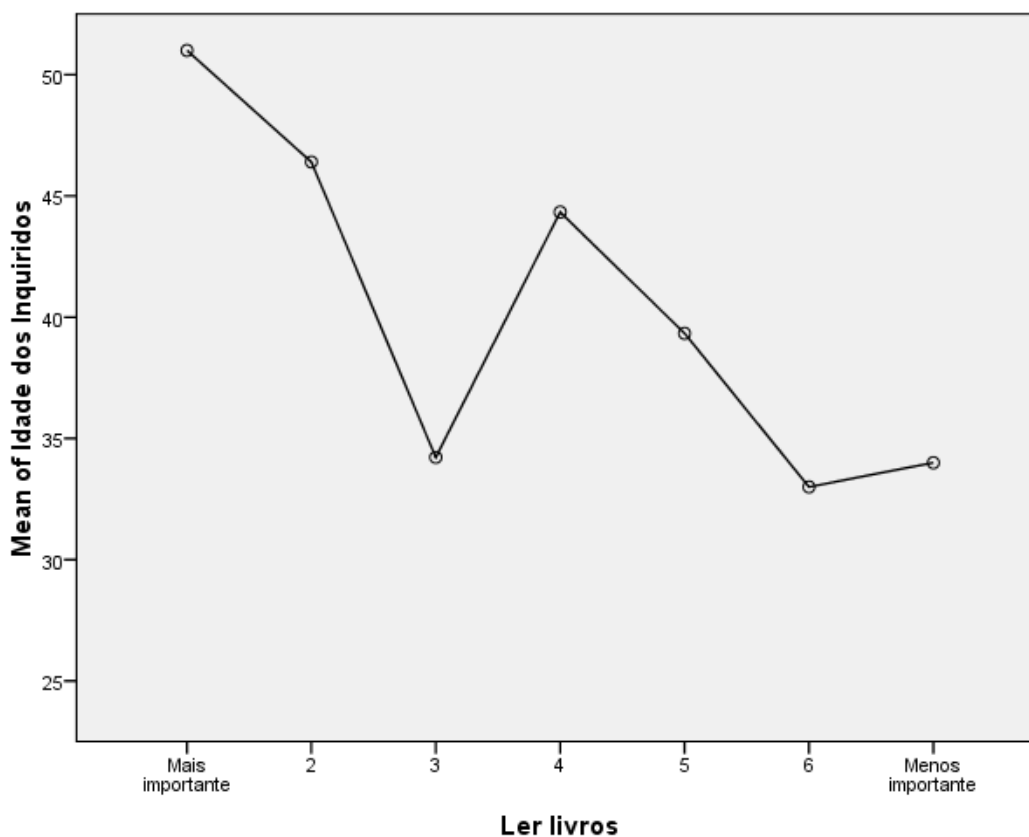


Gráfico 13 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “ler livros” nos tempos livres.

#### 4.5.10. Análise e interpretação do gráfico 13

Em relação ao gráfico 13 verificamos não existir uma relação directa entre a idade e a importância dada à leitura, contudo os professores com mais idade parecem dar maior importância à leitura na ocupação dos seus tempos livres.

Será este um indicador preocupante?

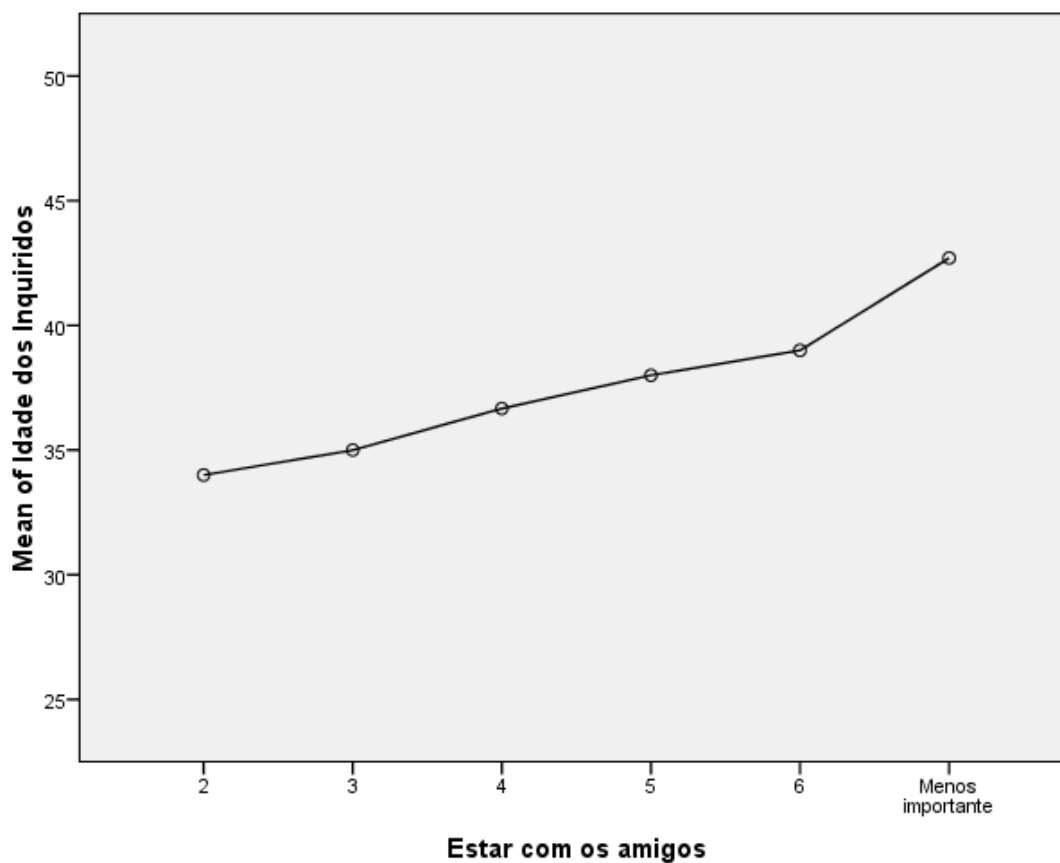
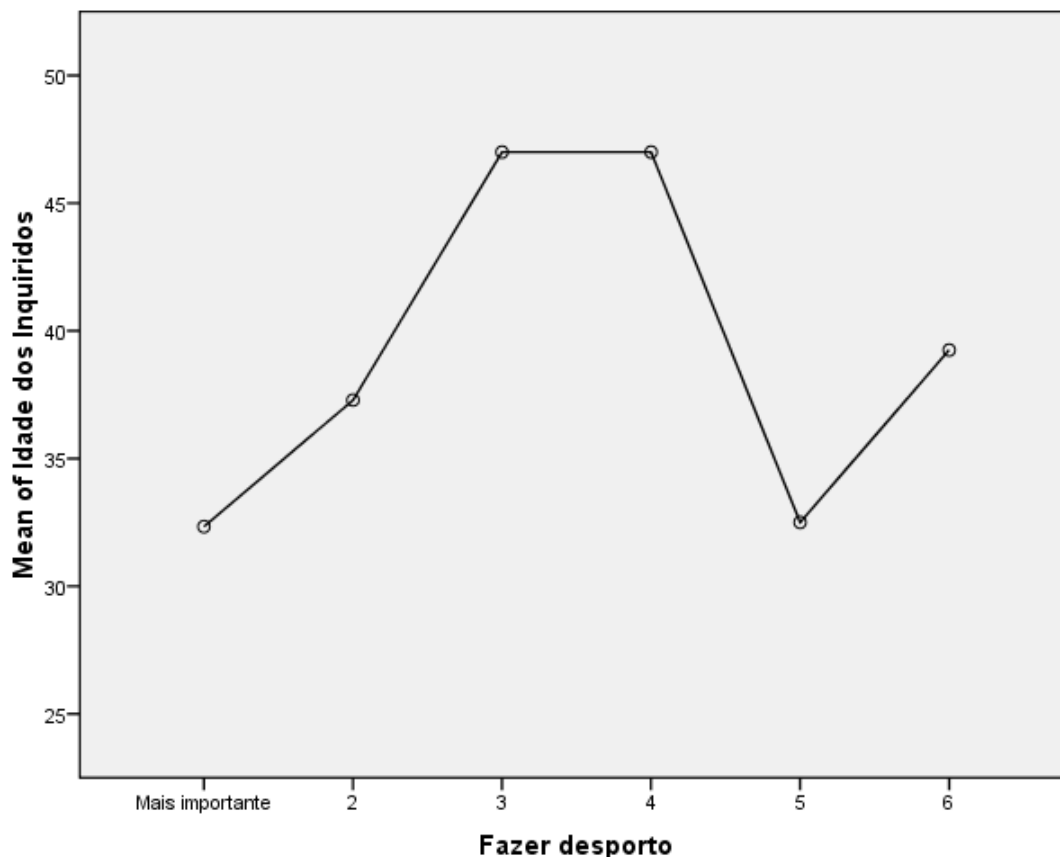


Gráfico 14 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “estar com os amigos” nos tempos livres.

#### 4.5.11. Análise e interpretação do gráfico 14

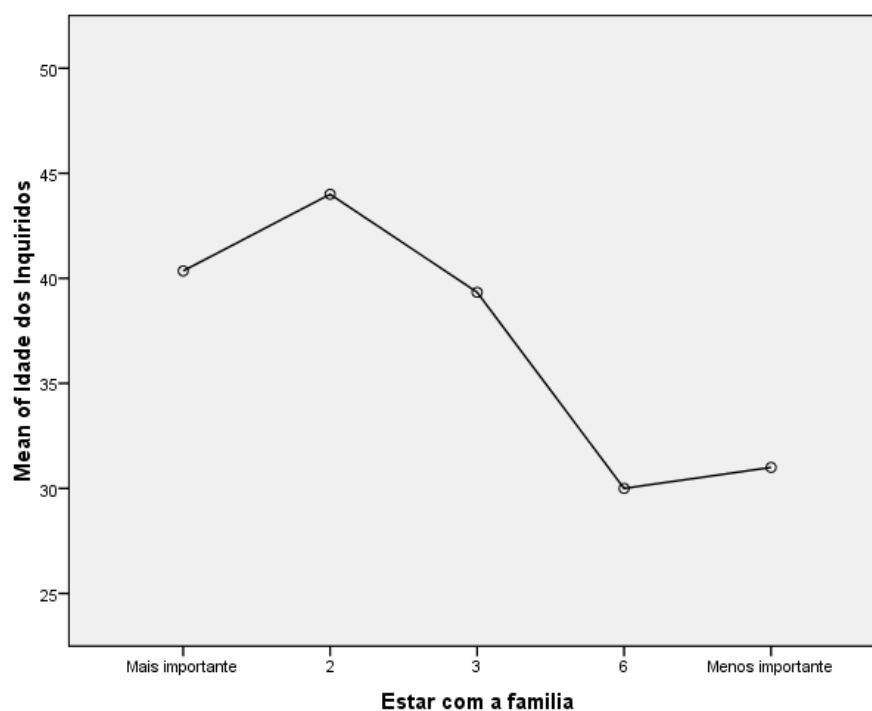
Em relação ao gráfico 14, podemos estabelecer uma relação entre a idade dos inquiridos e a importância que os mesmos dão a estar com os amigos – quanto maior é a idade dos inquiridos, menos importante é passarem tempo com os amigos.



**Gráfico 15 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “fazer desporto” nos tempos livres.**

#### **4.5.12. Análise e interpretação do gráfico 15**

Em relação ao gráfico 15, este não é um indicador que se preste a qualquer interpretação, em virtude de não ser possível estabelecer nenhuma relação entre a idade dos inquiridos e a importância que os mesmos dão à prática do desporto.



**Gráfico 16 - Gráfico com a relação entre as idades e a importância que os inquiridos dão a “estar com a família” nos tempos livres.**

#### **4.5.13. Análise e interpretação do gráfico 16**

Em relação ao gráfico 16, podemos verificar que existe uma relação entre a idade dos inquiridos e a importância que eles dão a estar com a família – quanto maior é a idade dos professores, maior a importância que dão a estar com a família. Este indicador apresenta-se ao contrário do que verificámos no gráfico 14, em que a maior importância dada a estar com os amigos se verificava nos professores com menos idade.

Podemos assim afirmar que enquanto que os professores mais velhos dão maior importância a estarem com a família, os mais jovens preferem passar tempo com os amigos.

## Se o inquirido gosta de ler

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	SIM	23	100,0	100,0	100,0

Quadro 3 - Tabela de frequência sobre a questão nº 6

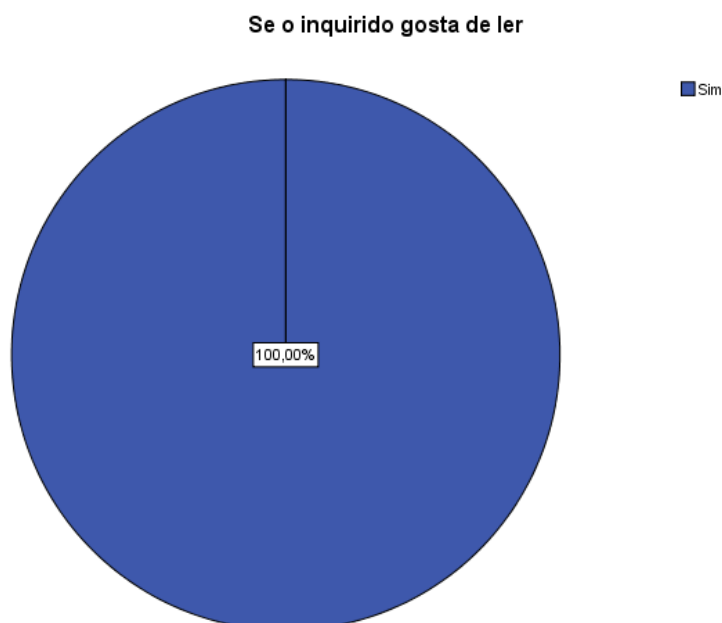


Gráfico 17 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido gosta de ler”.

#### 4.4.13. Análise e interpretação do quadro 3 e do gráfico 17

Como se pode verificar, todos os professores responderam afirmativamente à questão “se o inquirido gosta de ler”, por isso seria expectável que lessem bastante, o que não verificámos no gráfico 5, onde apenas 4,35% dos inquiridos a consideraram como a actividade mais importante para a ocupação dos seus tempos livres.

O que é a leitura

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	APRENDER/ CONHECER	15	65,2	71,4	71,4
	VIAJAR	1	4,3	4,8	76,2
	DIVERSÃO/ PRAZER	1	4,3	4,8	81,0
	REFLEXÃO/ INTROSPECÇÃO	3	13,0	14,3	95,2
	TODAS AS ANTERIORES	1	4,3	4,8	100,0
	TOTAL	21	91,3	100,0	
MISSING	99	2	8,7		
TOTAL		23	100,0		

Quadro 4 - Tabela de frequência sobre a questão nº 6.2.

O que é a leitura

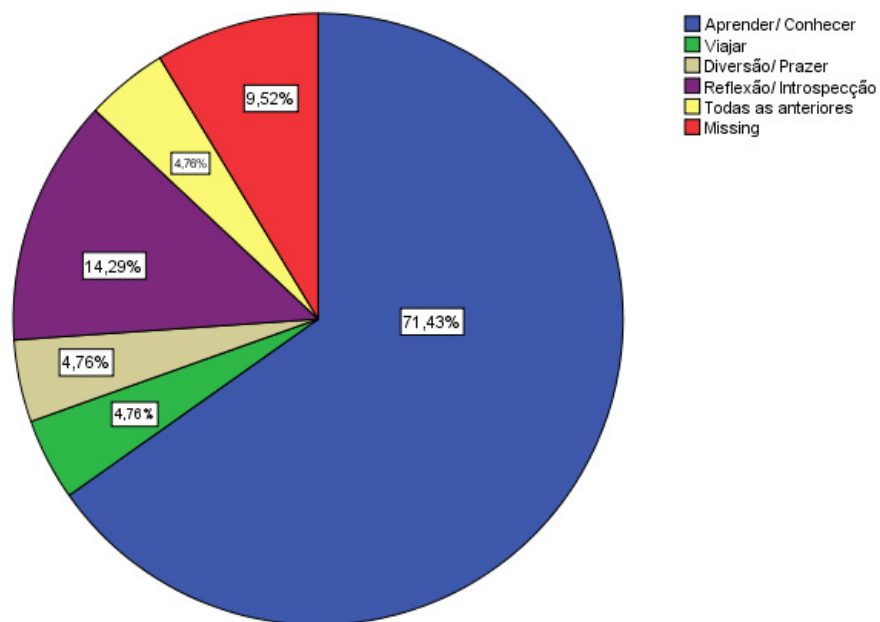


Gráfico 18 - Gráfico sobre o conceito que os professores têm da leitura.



#### **4.5.14. Análise e interpretação do quadro 4 e do gráfico 18**

À questão “o que é a leitura”, a maior parte dos professores (71,43%) respondeu que é uma forma de aprender/conhecer.

Este conceito aproxima-se da definição do Dicionário de Língua Portuguesa (2006), que define o conceito de leitura como “o acto ou efeito de ler; o que se lê; arte de ler; conhecimentos adquiridos pelo acto de ler”.

Quase todas as respostas se enquadram no conceito de leitura que tem a ver com a compreensão, embora alguns professores (9,52%) encarem a leitura como diversão e descontração.

Consideramos que as opiniões manifestadas pelos professores inquiridos vão ao encontro do actual conceito de leitura nas suas diversas dimensões, já referidas anteriormente, neste trabalho – a dimensão informativa, formativa, lúdica e socializadora.

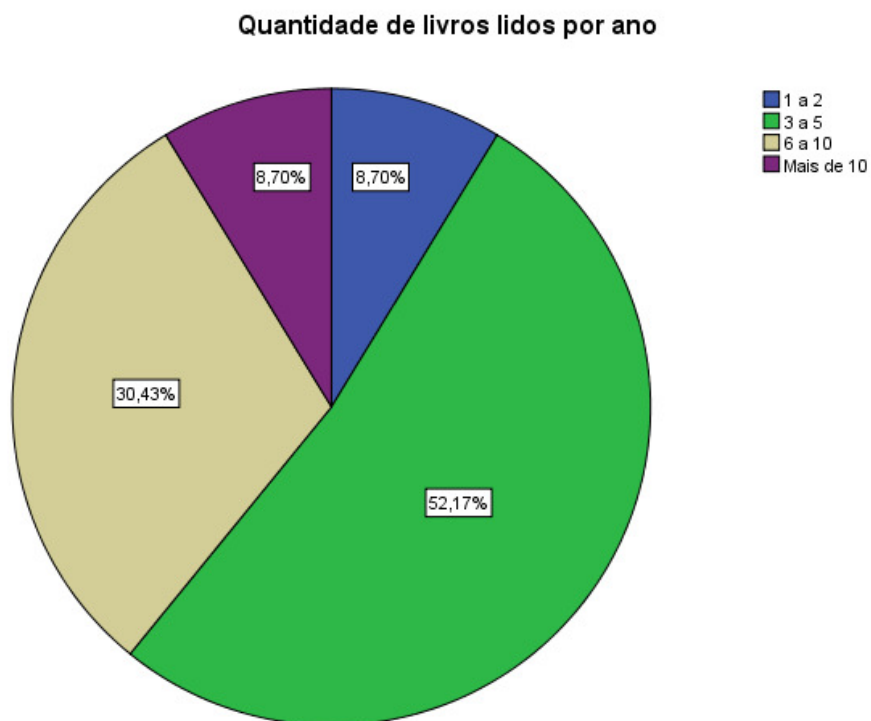


Gráfico 19 - Gráfico sobre a quantidade de livros lidos por ano, pelos professores.

#### 4.5.15. Análise e interpretação do gráfico 19

À questão “Quantidade de livros lidos por ano”, o gráfico 19 mostra-nos que a maior parte dos inquiridos, 52,17%, lê 3 a 5 livros por ano e que 8,70% lê 1 a 2 livros por ano, o que perfaz 60,87% de professores que não lêem mais do que 5 livros por ano. Apenas 8,70% de inquiridos lêem mais de 10 livros por ano.

Tal facto trouxe-nos alguma surpresa sobretudo no respeitante à percentagem relativa à leitura de 3 a 5 livros por ano. Entendemos que professores com poucos hábitos de leitura colocam em risco o desenvolvimento do gosto pela leitura. Aliás, nessa perspectiva Pennac em “Como um romance” refere que só falará da leitura com emoção quem for habitualmente um leitor assíduo.

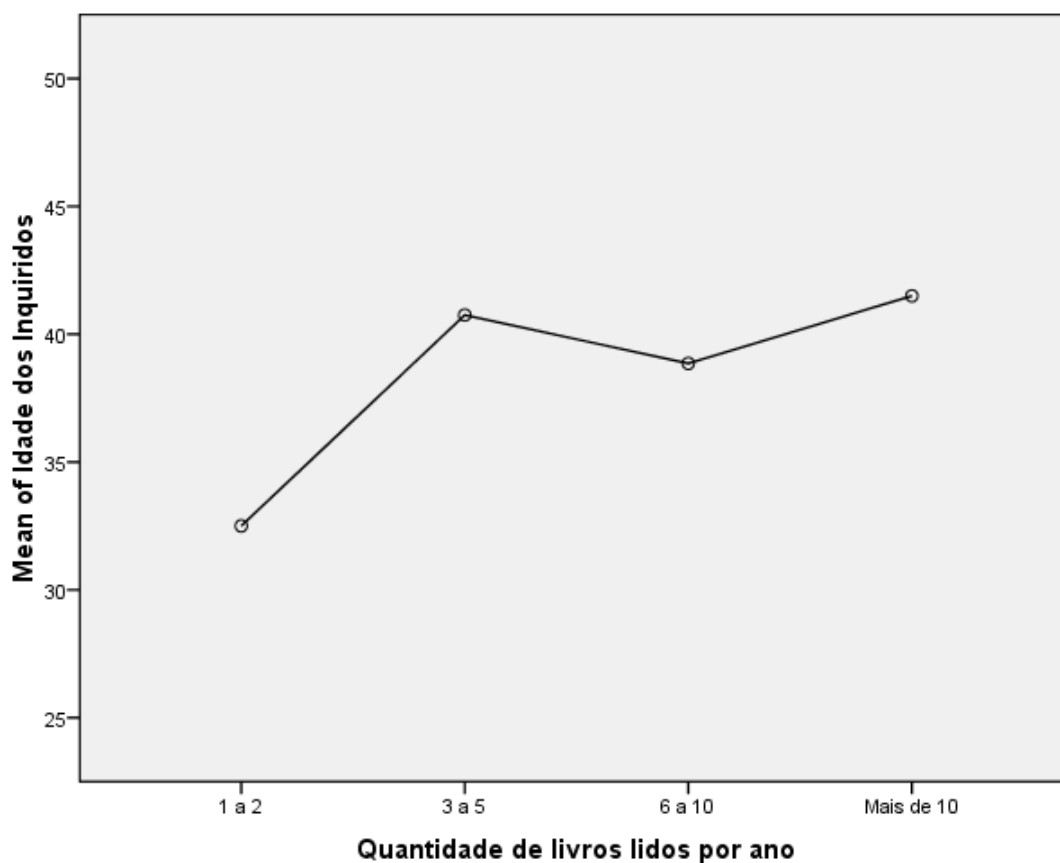


Gráfico 20 - Gráfico com a relação entre a quantidade de livros que os professores lêem por ano e as respectivas idades.

#### 4.5.16. Análise e interpretação do gráfico 20

Em relação à questão sobre a quantidade de livros lidos por ano, parece existir uma relação entre a idade e a maior quantidade de livros lidos – os professores mais velhos são os que lêem mais.

Esta conclusão vem ao encontro do que observámos no gráfico 13, onde parecia existir uma relação entre o aumento da idade e a maior importância dada à leitura.

Será este um indicador preocupante, revelando que as novas gerações lêem menos?

		TIPO DE LIVROS PREFERIDOS	MOTIVO	OUTRAS LEITURAS
N			19	21
		0	4	2
MEAN		2,91	1,68	2,33
MEDIAN		3,00	2,00	2,00
MODE		3	1	2
MINIMUM		1	1	1
MAXIMUM		5	4	6
SUM		67	32	49
PERCENTILES		3,00	1,00	2,00
		3,00	2,00	2,00
		3,00	2,00	2,00

Quadro 5 - Tabela de frequência sobre a questão nº 6.4.

#### 4.5.17. Análise e interpretação do quadro 5

Em relação ao tipo de leituras feitas pelos professores, procurámos saber quais as suas preferências, bem como o motivo de as fazerem.

Em virtude de serem perguntas abertas, agrupámos as respostas de forma a ter os seguintes tipos de leituras: policiais, aventura, romance, livros técnicos e biografias, numerando-os de 1 a 5, pela ordem atrás referida. As justificações dadas para as preferências também foram classificadas e agrupadas.

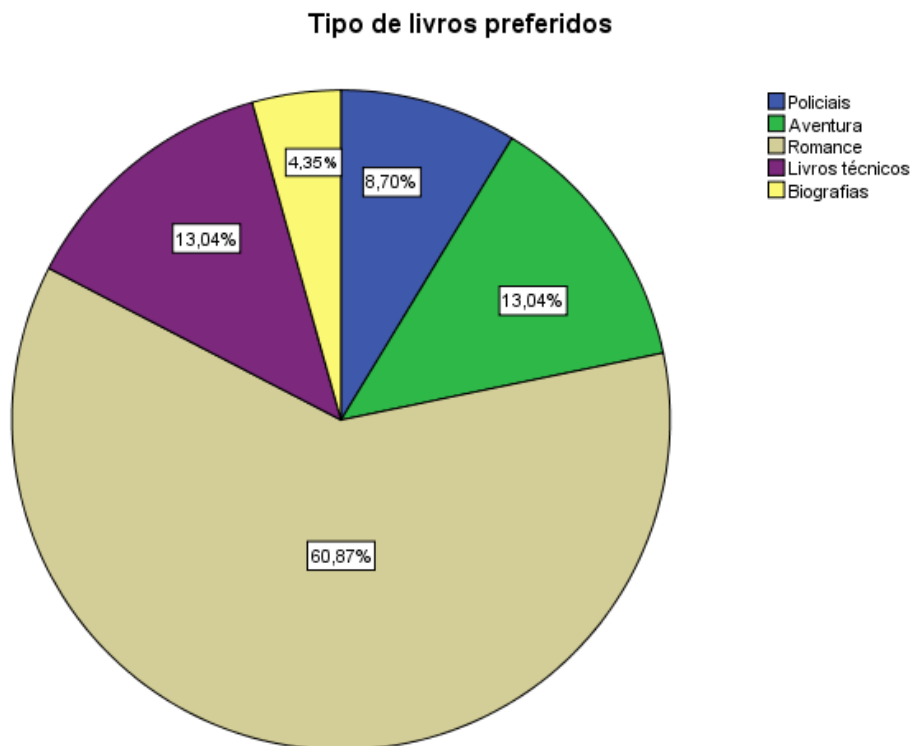


Gráfico 21 - Gráfico sobre os tipos de livros preferidos pelos inquiridos.

#### 4.5.18. Análise e interpretação do gráfico 21

Em relação ao gráfico 21, observamos um número significativo dos inquiridos, 60,87%, que afirmam preferir romances em detrimento de outros tipos de leituras em livro.

Será que a escolha do romance como o tipo de livro preferido pelos professores inquiridos é um indicador que merece ser analisado?

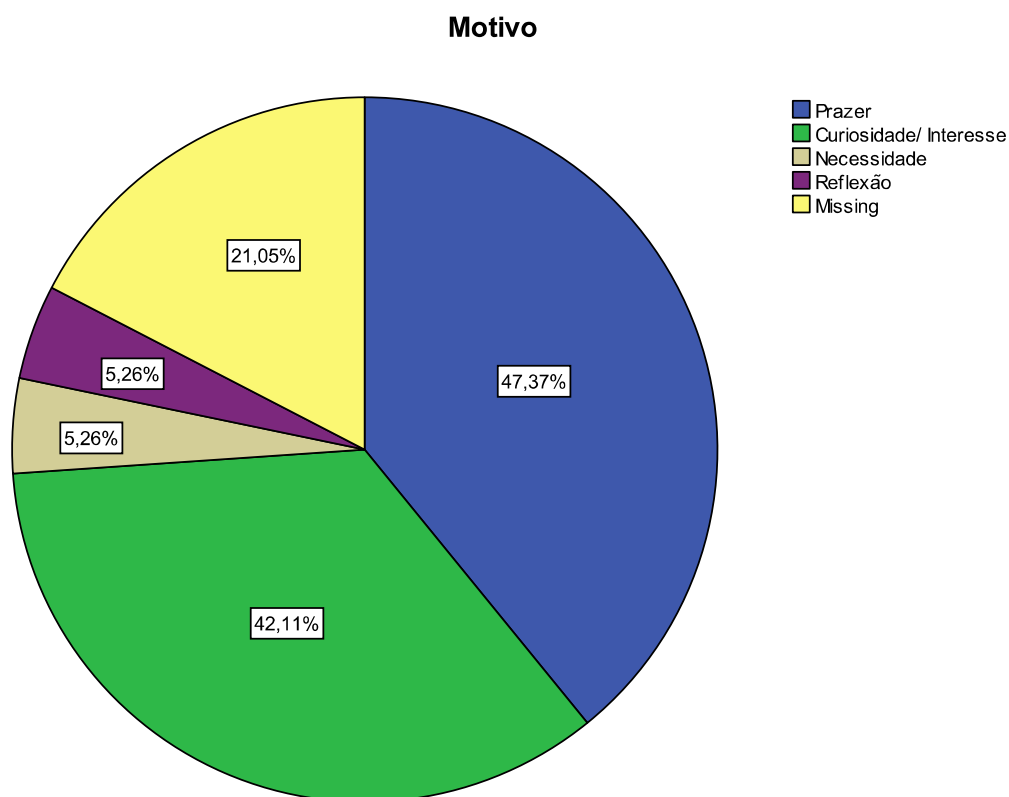


Gráfico 22 - Gráfico sobre os motivos dos professores escolherem determinados tipos de livros.

#### 4.5.19. Análise e interpretação do gráfico 22

Quanto ao gráfico 22, que representa as respostas dadas em relação às preferências dos inquiridos por determinado tipo de livros, verificamos que 47,37% dos professores que responderam ao inquérito afirmaram que a escolha dos livros que lêem é motivada pelo prazer que lhes dá.

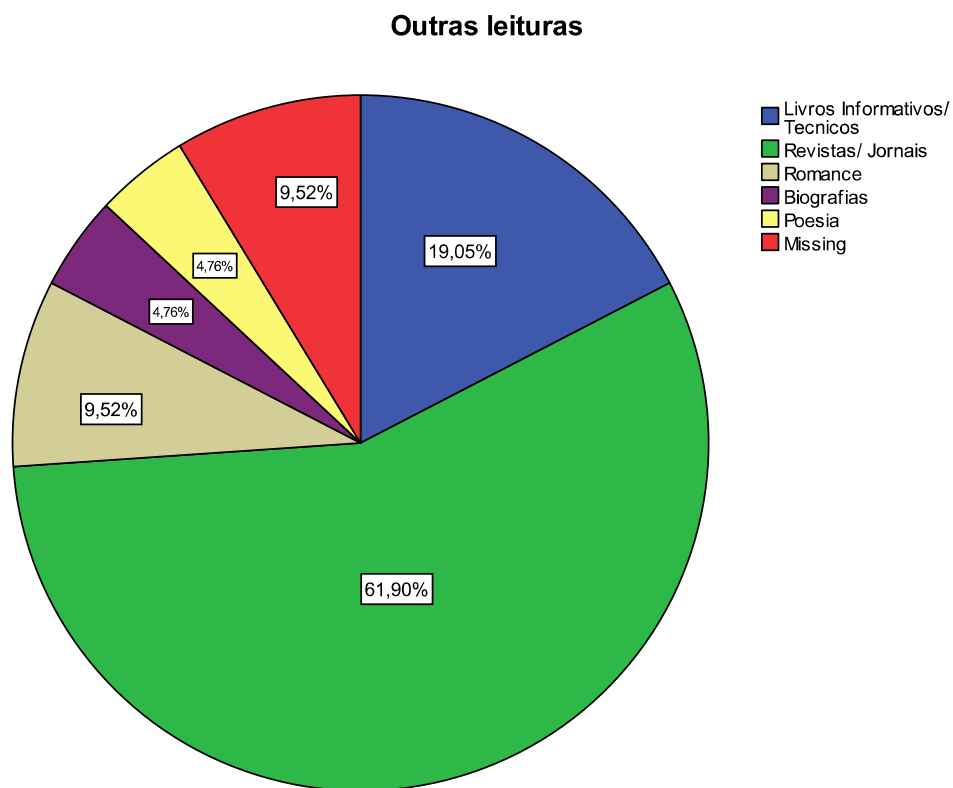


Gráfico 23 - Gráfico sobre outros tipos de leituras feitas pelos professores.

#### 4.5.20. Análise e interpretação do gráfico 23

Em relação à questão 6.6. “que outras leituras faz”, representada no gráfico 23, verificamos que a maioria dos inquiridos, 61,90%, afirma ler principalmente jornais e revistas.

Revela este facto alguma fragilidade leitora?

		FREQUÊNCIA DE LEITURA EM PORTUGAL	TIPO DE LEITURA FEITA PELOS PORTUGUESES
N	VALID	23	22
	MISSING	0	1
MEAN		1,91	1,05
MEDIAN		2,00	1,00
MODE		2	1
MINIMUM		1	1
MAXIMUM		2	2
SUM		44	23

Quadro 6 - Tabela de frequência sobre a questão nº 7.

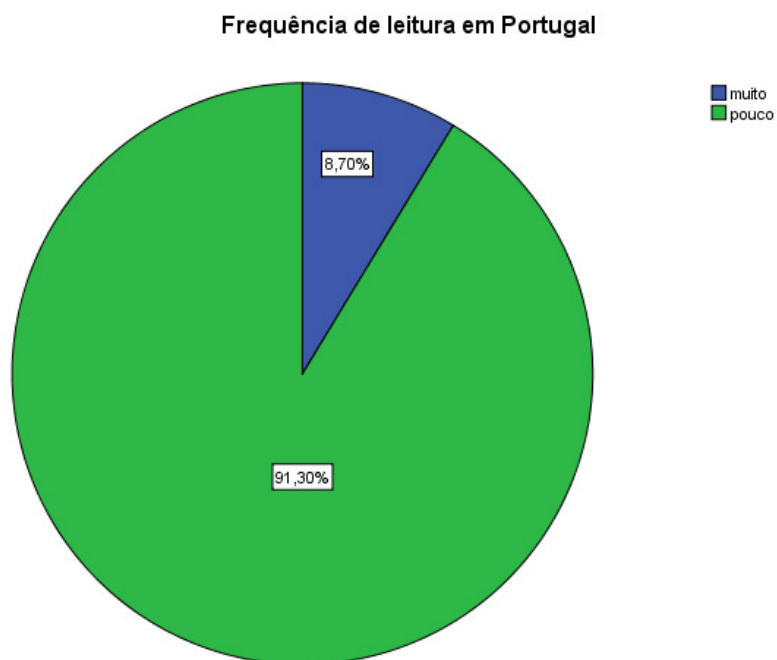


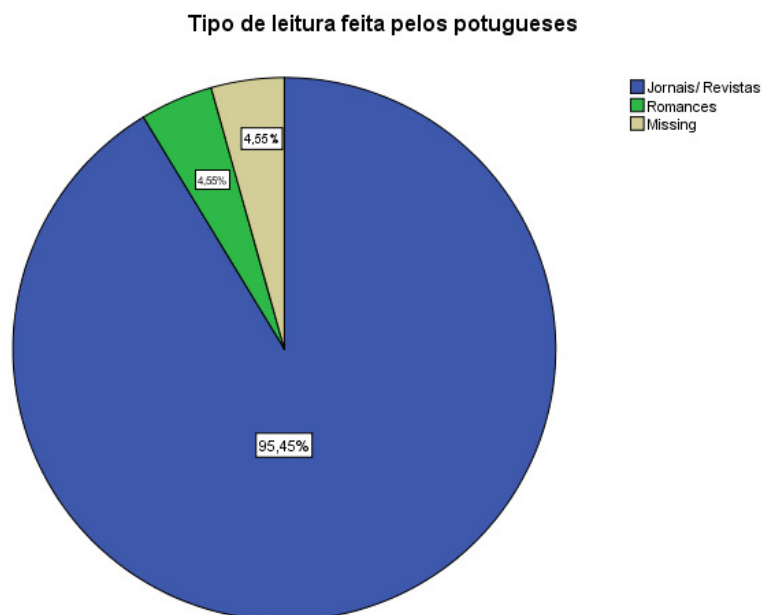
Gráfico 24 - Gráfico de opinião sobre a frequência da leitura em Portugal.



#### 4.5.21. Análise e interpretação do quadro 6 e do gráfico 24

A questão nº7, cujo resultado está representado no quadro 6 e no gráfico 24, pretende saber qual a opinião dos professores em relação aos hábitos de leitura dos portugueses e verificamos que quase todos os inquiridos, 91,30%, responderam que se lê pouco em Portugal.

A constatação desta realidade será extrínseca ou intrínseca às suas próprias práticas?



**Gráfico 25 - Gráfico de opinião sobre o tipo de leituras feitas pelos portugueses.**

#### 4.5.22. Análise e interpretação do gráfico 25

Em relação aos “tipos de leitura feita pelos portugueses”, os inquiridos na sua maioria, 95,45%, afirmaram que os portugueses lêem principalmente jornais e revistas, como se verifica no gráfico 25.

Com a questão nº 8, procurámos saber que conceito têm os professores acerca do que é um bom e um mau leitor.

A variedade de respostas impediu-nos de as agrupar em pequenos grupos, o que tornaria a análise mais fácil e o tratamento dos dados mais conclusivo. Contudo a diversidade dá-nos uma riqueza de informações que nos permite uma visão mais ampla daquilo que os professores crêem ser um leitor.

		O QUE É UM BOM LEITOR	O QUE É UM MAU LEITOR
N	VALID	23	21
	MISSING	0	2
MEAN		3,00	3,48
MEDIAN		2,00	3,00
MODE		1	5
MINIMUM		1	1
MAXIMUM		8	6
SUM		69	73
PERCENTILES	25	1,00	2,00
	50	2,00	3,00
	75	4,00	5,00

Quadro 7 - Tabela de frequência sobre a questão nº 8.

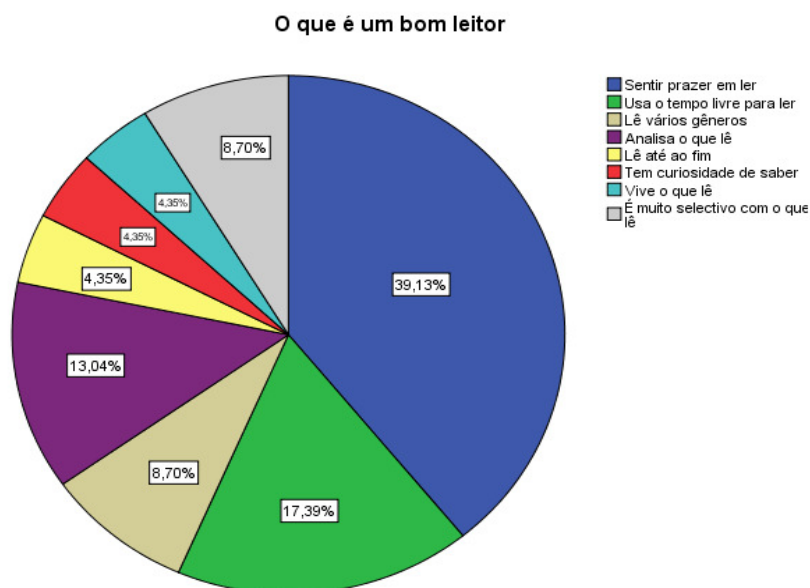


Gráfico 26 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “o que é um bom leitor”.

#### 4.5.23. Análise e interpretação do quadro 7 e do gráfico 26

O quadro 7 apresenta-nos uma tabela de frequência onde observamos que as respostas que aparecem mais vezes são, no caso do que é “um bom leitor”, a primeira – “sentir prazer em ler” e no caso do que é “um mau leitor”, a quinta resposta – “não gosta de ler”.

Em relação ao conceito de ser um bom leitor, 39,13% dos inquiridos considerou bom leitor aquele que sente prazer em ler. Existem contudo várias outras respostas que transportam em si outros tantos conceitos, tais como a relação entre o leitor e a procura do conhecimento – tem curiosidade de saber; entre a leitura e a compreensão – vive o que lê, analisa o que lê; e a noção de que o bom leitor lê muito – lê até ao fim, lê vários géneros, usa o tempo livre para ler.

## O que é um mau leitor

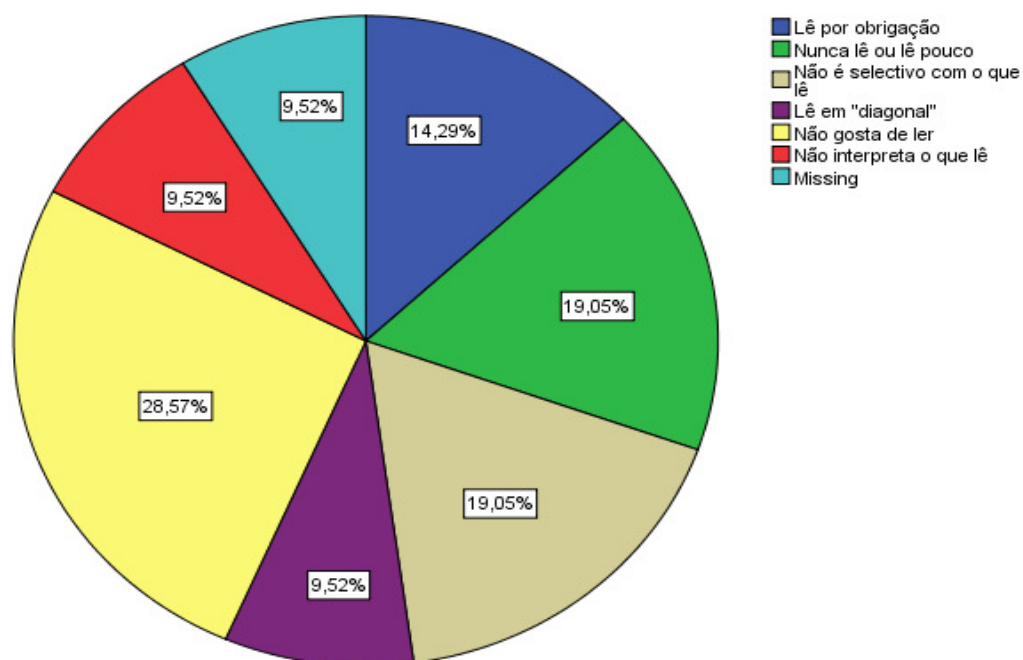


Gráfico 27 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “o que é um mau leitor”.

#### 4.5.24. Análise e interpretação do gráfico 27

Em relação à questão “o que é um mau leitor”, as respostas representadas no gráfico 27, as respostas são muito diversas e não há uma que se destaque muito, embora 28,57% dos inquiridos respondam que um mau leitor não gosta de ler.

É interessante também salientar que 9,52% dos professores inquiridos não responderam a esta questão.

Será que o facto de alguns professores não responderem a esta questão revela que têm dificuldade em definir o que é um mau leitor?

O inquirido leu os objectivos do PNL

		FREQUEN- CY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	SIM	21	91,3	95,5	95,5
	NÃO	1	4,3	4,5	100,0
	TOTAL	22	95,7	100,0	
MISSING	99	1	4,3		
TOTAL		23	100,0		

Quadro 8 - Tabela de frequência sobre a questão nº 9.

O inquirido leu os objectivos do PNL

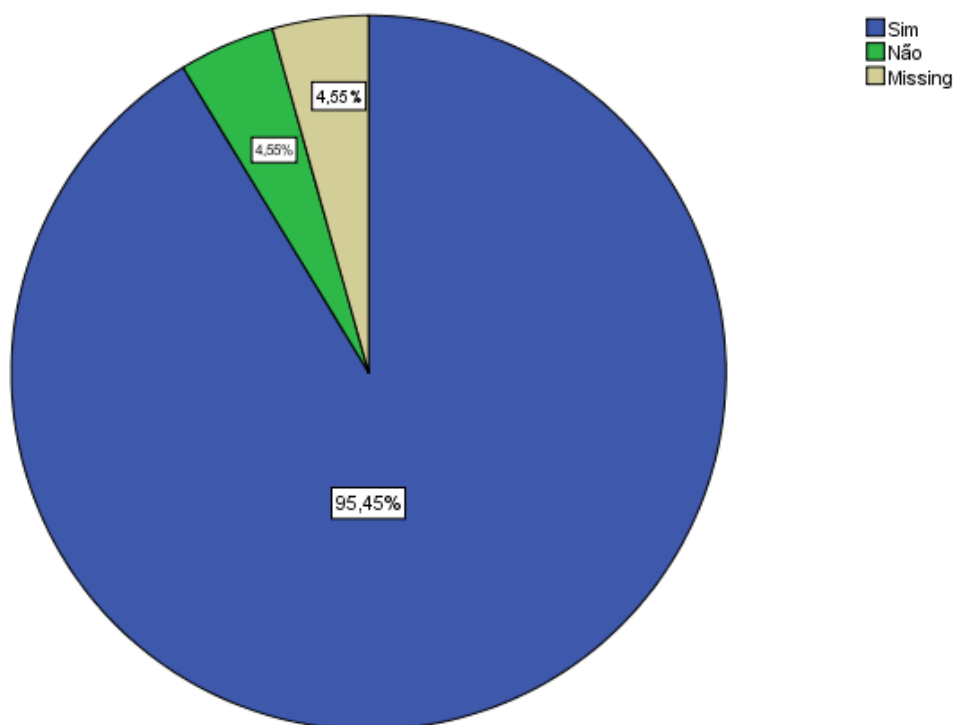


Gráfico 28 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido leu os objectivos do PNL”.

#### **4.5.25. Análise e interpretação do quadro 8 e do gráfico 28**

Com a questão nº 9 procurámos saber se os inquiridos leram os objectivos do Plano Nacional de Leitura e o que entendem do que é o PNL.

Podemos verificar que 95,45% dos professores inquiridos responderam que sim à questão “se o inquirido leu os objectivos do PNL”. Apenas 4,55% dos inquiridos o que corresponde a um professor, afirmou não ter lido os objectivos do PNL.

Consideramos que estes números são animadores, visto que praticamente todos os professores afirmaram ter lido os objectivos do PNL, o que nos leva a supor que os conheçam bem.

Será que esta suposição se confirma com a análise de outras questões do inquérito relacionadas com o PNL?

## Definição do PNL

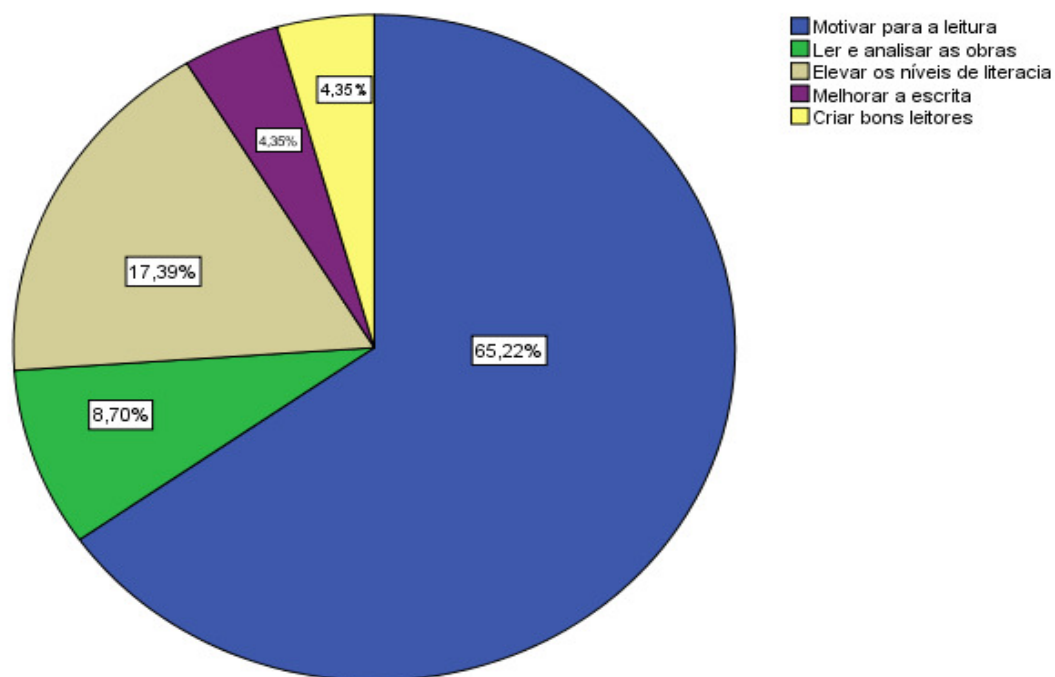


Gráfico 29 - Gráfico com a distribuição de respostas sobre a definição do PNL.

#### 4.5.26. Análise e interpretação dos gráficos 29 e 30

Quanto à questão “Em que consiste o PNL?”, podemos observar no gráfico 29 que 65,22% dos inquiridos afirmaram que o PNL é um projecto que pretende motivar para a leitura. Apenas 17,39% dos professores inquiridos responderam que o PNL pretende melhorar os níveis de literacia.

Quanto ao gráfico 30, este não é um indicador que se preste a qualquer interpretação.

Consideramos que estas respostas não confirmam a suposição que fizemos na análise do gráfico anterior, em que os professores afirmavam ter lido os objectivos do PNL.

Salientamos que alguns professores responderam à questão “ o que é o PNL” com a seguinte resposta: “é ler e analisar obras”.

Consideramos esta resposta um sinal claro de que o professor que assim respondeu não conhece os objectivos do PNL, visto que ler e analisar as obras recomendadas é um meio para atingir objectivos e não um objectivo em si mesmo.

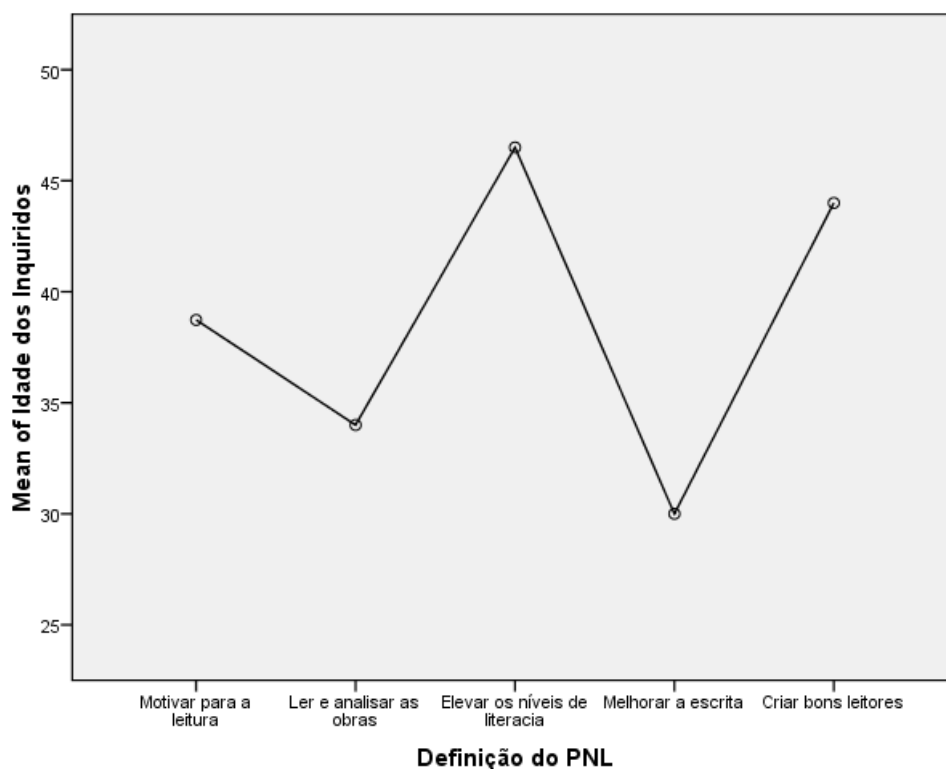


Gráfico 30 - Gráfico com a distribuição de respostas sobre a definição do PNL e sua relação com a idade dos inquiridos.



Com a questão nº10, pretendemos saber qual o conceito que os professores inquiridos têm sobre a literacia.

Questionámos os professores também sobre a relação que existe entre literacia e identidade, bem como sobre os vários tipos de literacia.

		CONCEITO DE LITERACIA	SÃO CONCEITOS PRÓXIMOS, A LITERACIA E A IDENTIDADE	MOTIVOS	TIPO DE LITERACIA CONHECIDOS
N	VALID	22	23	23	23
	MISSING	1	0	0	0
MEAN		2,50	1,15	25,43	41,00
MEDIAN		2,00	1,00	6,00	8,00
MODE		1 <sup>a</sup>	1	99	99
MINIMUM		1	1	1	1
MAXIMUM		6	2	99	99
SUM		55	23	585	943
PERCENTILES	25	1,00	4,00	4,00	2,00
	50	2,00	6,00	6,00	8,00
	75	4,00	8,00	8,00	99,00

Quadro 9 - Tabela de frequência sobre a questão nº 10.

#### 4.5.27. Análise e interpretação do quadro 9

Em relação ao quadro 9, salientamos o facto da “moda” nas questões “motivos” e “tipos de literacia conhecidos”, ser o 99, que corresponde à ausência de respostas.

## Conceito de literacia

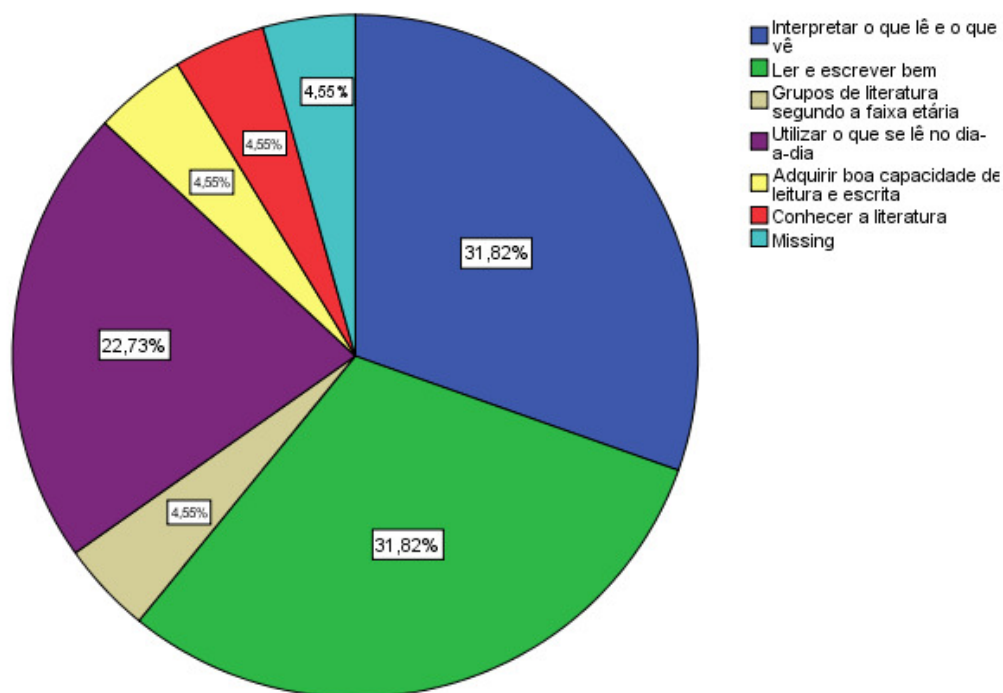


Gráfico 31 - Gráfico com a distribuição de respostas sobre o conceito que os inquiridos têm de literacia.

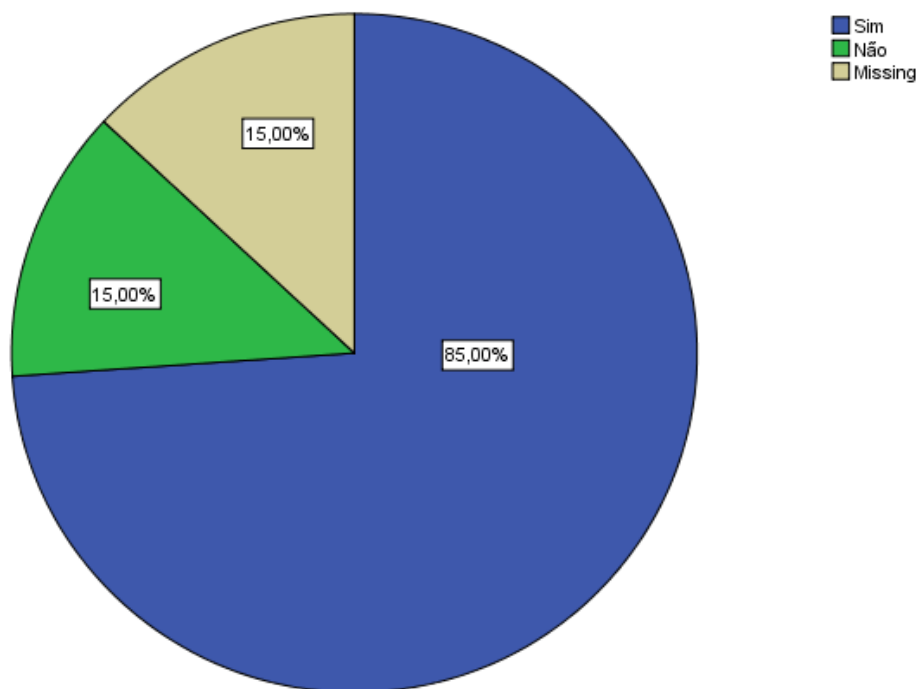
#### 4.5.28. Análise e interpretação do gráfico 31

Em relação ao gráfico 31, observamos que os conceitos de literacia mais comuns entre os professores inquiridos são “interpretar o que lê e o que vê” e “ler e escrever bem”, cada um destes conceitos com 31,82% de respostas.

As respostas apresentam uma variedade de conceitos sobre literacia e o facto de ser uma pergunta aberta obrigou a uma classificação de respostas de acordo com conceitos próximos. Apesar disso, ainda existem seis conceitos diferentes.

É de salientar que 4,55% dos inquiridos não responderam a esta questão.

**São conceitos próximos, a literacia e a identidade**

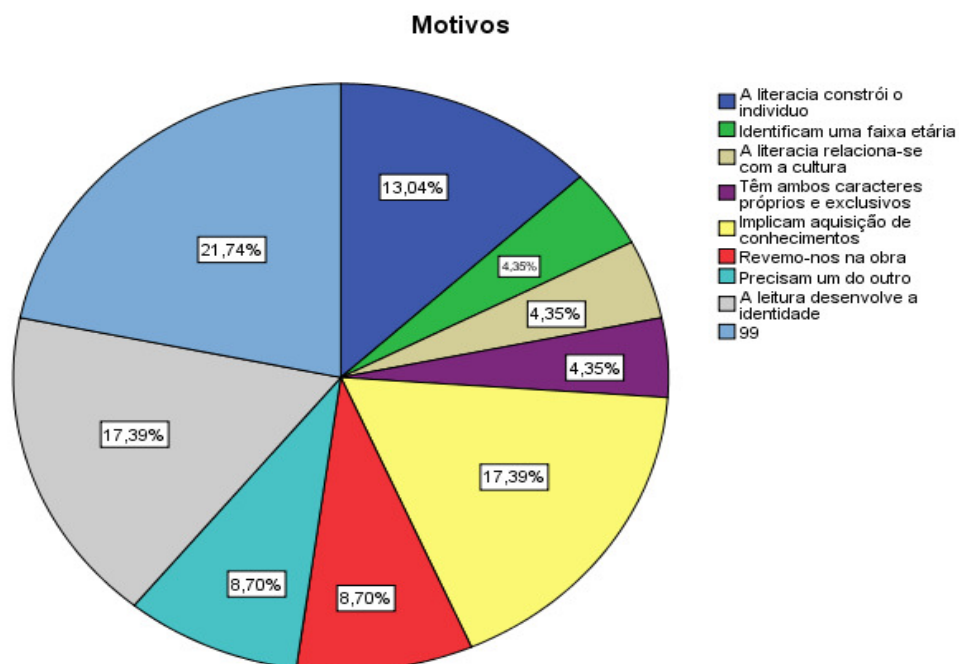


**Gráfico 32 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se são conceitos próximos, a literacia e a identidade”.**

**4.5.29. Análise e interpretação do gráfico 32**

O gráfico 32 mostra-nos que 70% dos inquiridos consideram que a leitura e a identidade são conceitos próximos. Contudo não responderam a esta questão 15% dos professores inquiridos.

Querirá isto dizer que estes professores não se apropriaram dos conceitos de literacia e de identidade?



**Gráfico 33 - Gráfico sobre a justificação dada pelos professores à questão “se são conceitos próximos, a literacia e a identidade”.**

#### 4.5.30. Análise e interpretação do gráfico 33

No gráfico 33 podemos analisar as respostas dadas ao pedido de justificação da resposta anterior, quando afirmaram que literacia e identidade são conceitos próximos.

Da diversidade de respostas, salientamos duas das mais frequentes: “implicam aquisição de conhecimentos” e “a leitura desenvolve a identidade”, ambas representando 17,39% das respostas dadas. Considerando que a literacia se relaciona com a construção pessoal do indivíduo, com a sua capacidade de decisão e com a aquisição da sua autonomia, conforme dissemos anteriormente, pensamos que os professores que assim respondem não se apropriaram do conceito actual de literacia.

Verificamos que 21,74% dos inquiridos não responderam, o que poderá significar também que estes professores não dominam o conceito de literacia.

Tipo de literacia conhecidos

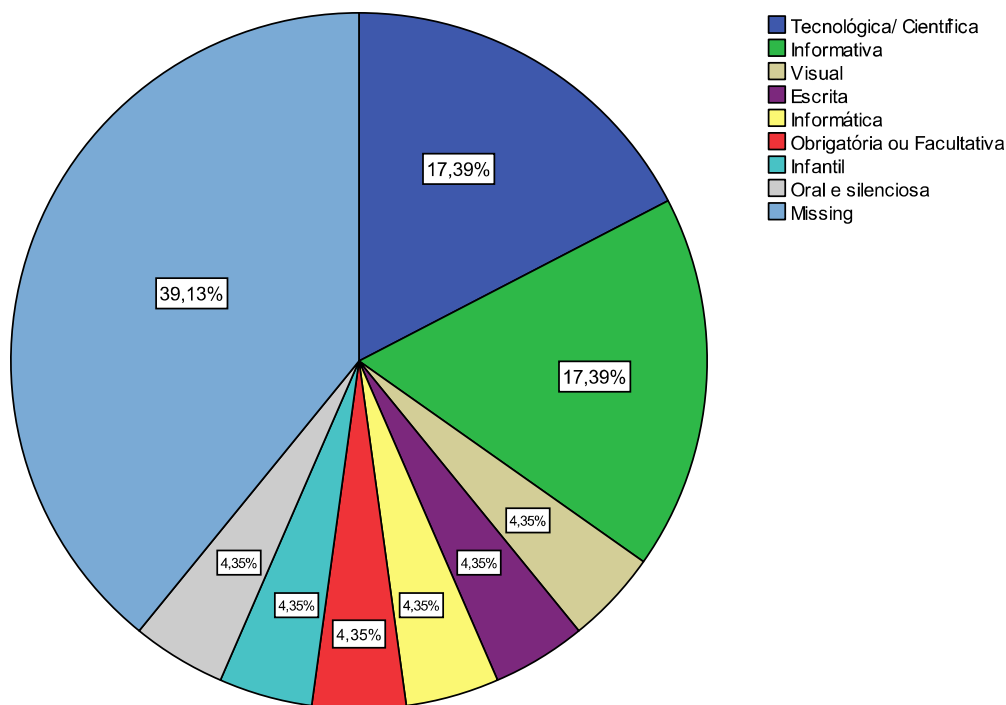


Gráfico 34 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão sobre “os tipos de literacia conhecidos”.

#### 4.5.31. Análise e interpretação do gráfico 34

À questão sobre os tipos de literacia conhecidos, 39,13% dos professores não respondeu. Ora, consideramos que esta percentagem não é animadora porque um professor que não sabe o que é a literacia, não pode desenvolver nos seus alunos as competências que lhe estão associadas.

### Se lê livros na sala de aula

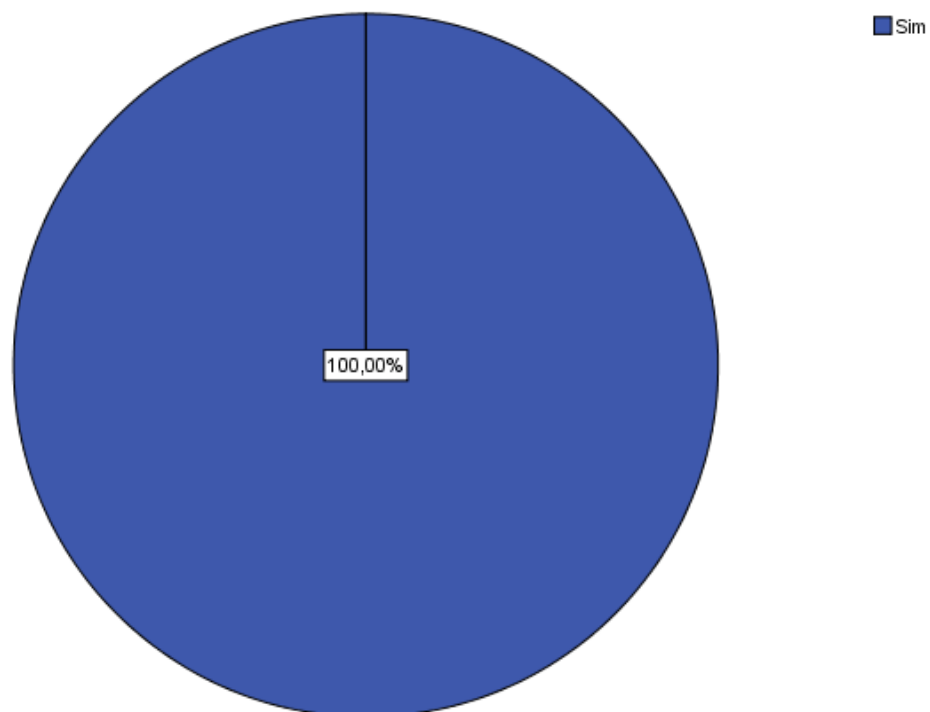


Gráfico 35 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se os inquiridos lêem livros na sala de aula”.

#### 4.5.32. Análise e interpretação do gráfico 35

O gráfico 35 mostra-nos um resultado de 100% para a questão “se o inquirido lê livros na sala de aula”.

## Quantas vezes por semana

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	1 A 2	14	60,9	60,9	60,9
	3 A 4	7	30,4	30,4	91,3
	4 A 5	1	4,3	4,3	95,7
	MAIS DE 5	1	4,3	4,3	100,0
	TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro 10 - Tabela de frequência sobre a questão nº 11.

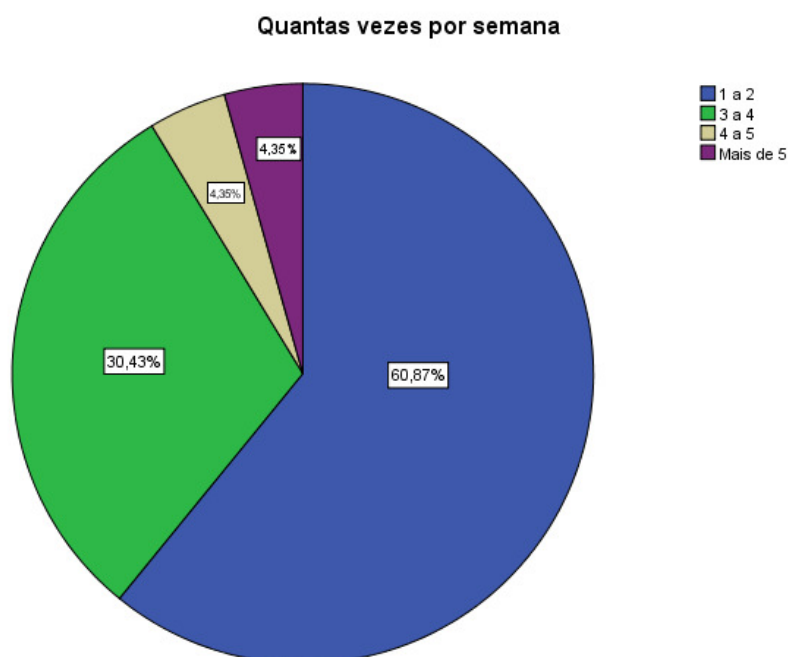


Gráfico 36 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão "quantas vezes lê livros na sala de aula por semana".

## 4.5.33. Análise e interpretação do quadro 10 e do gráfico 36

Em relação à questão nº 11, sobre quantas vezes os inquiridos lêem livros na sala de aula, a maioria, 60,87%, afirma lê-los uma ou duas vezes por semana, o que não se enquadra nos objectivos do PNL em relação à leitura em sala de aula.

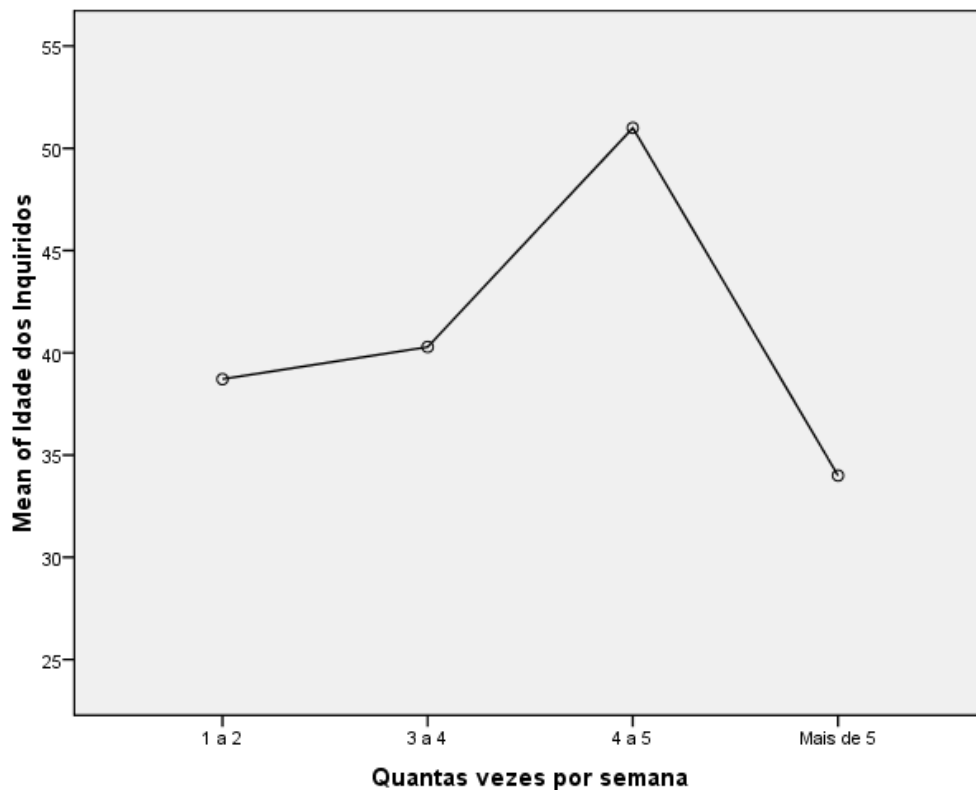


Gráfico 37 - Gráfico com a relação entre as idades dos inquiridos e quantas vezes por semana lêem livros na sala de aula.

#### 4.5.34. Análise e interpretação do gráfico 37

Em relação ao gráfico 37, este não é um indicador que se preste a qualquer interpretação.



Se faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	SIM	19	82,6	82,6	82,6
	NÃO	2	8,7	8,7	91,3
	MISSING	2	8,7	8,7	100,0
	TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro 11 - Tabela de frequência sobre a questão nº 12.

Se faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola

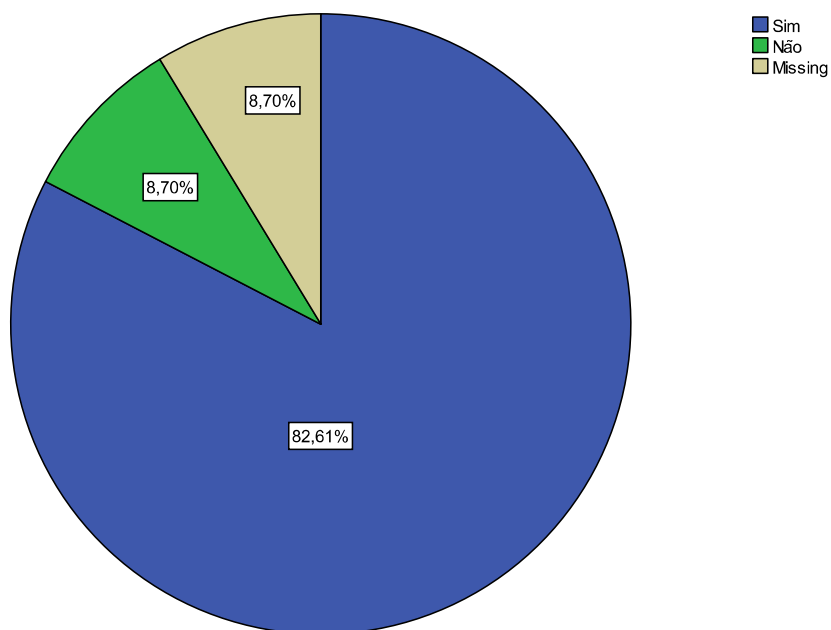


Gráfico 38 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “se o inquirido faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola”.

#### **4.5.35. Análise e interpretação do quadro 11 e do gráfico 38**

O quadro 11 e o gráfico 38, apresentam os resultados das respostas dadas à questão “Costuma fazer actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola?”.

Verificamos que 82,61% dos inquiridos responderam que sim, o que significa uma maioria significativa. Existem contudo duas faixas de professores que responderam “não” ou que não responderam.

Salientamos aqui, o que já referimos neste trabalho, que a biblioteca escolar, para cumprir o seu papel, deve integrar-se no processo educativo, podendo e devendo tornar-se um núcleo organizativo da actividade pedagógica da escola. Para isso acontecer, os professores terão que mostrar pelas suas práticas que recorrem com frequência à biblioteca da escola, confirmando assim a importância que a biblioteca assume no processo educativo.

Nesse sentido, quisemos saber quantas vezes por semana os professores fazem actividades de leitura na biblioteca escolar.

**Vezes por semana**

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
VALID	1 A 2	17	73,9	77,3	77,3
	3 A 4	1	4,3	4,5	81,8
	99	4	17,4	18,2	100,0
	TOTAL	22	95,7	100,0	
MISSING SYSTEM		1	4,3		
TOTAL		23	100,0		

Quadro 12 - Tabela de frequência sobre a questão nº 12.1.

**Quantas vezes por semana**

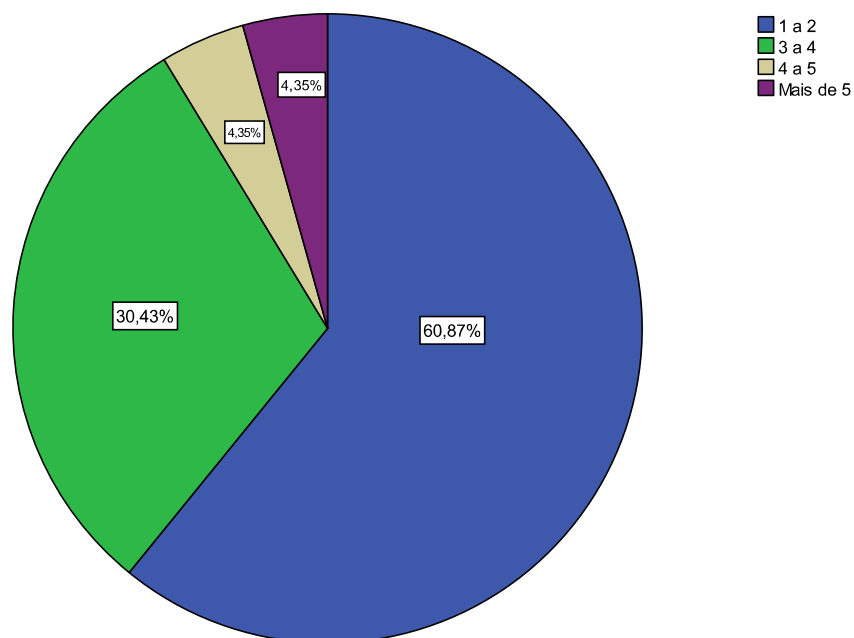


Gráfico 39 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão "quantas vezes faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola".

#### **4.5.36. Análise e interpretação do quadro 12 e do gráfico 39**

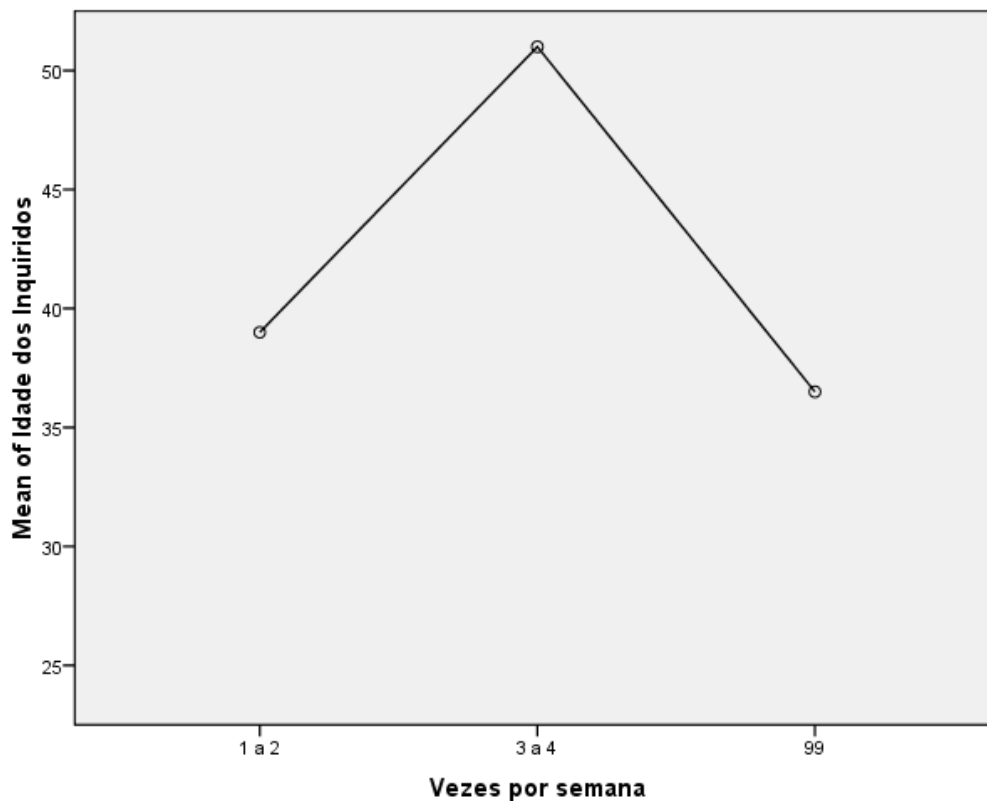
No âmbito da questão “quantas vezes por semana se deslocam à Biblioteca”, o quadro 12 e o gráfico 39 mostram que a maioria dos professores inquiridos vai 1 a 2 vezes por semana, o que significa que a biblioteca é um lugar pouco representativo no que concerne aos hábitos de leitura dos professores.

Há com efeito uma correlação entre as idas dos professores à biblioteca e os hábitos de leitura em sala de aula.

Como já dissemos anteriormente, a biblioteca é um espaço fundamental para a promoção da leitura e para a criação de hábitos de leitura nas crianças. Por isso a biblioteca deverá transformar-se em centro de aprendizagens por excelência.

Sendo intenção do PNL promover a leitura, criando condições favoráveis ao seu desenvolvimento, o papel das bibliotecas escolares tem sido reforçado por este programa, especialmente através das Orientações para Actividades de Leitura para o 1º Ciclo.

Consideramos que fazer actividades de leitura na biblioteca, uma ou duas vezes por semana não é suficiente para fomentar nos alunos o gosto pela leitura e a prática leitora.



**Gráfico 40 - Gráfico com a distribuição de respostas à questão “quantas vezes faz actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola”.**

#### **4.5.37. Análise e interpretação do gráfico 40**

Em relação ao gráfico 40, observamos uma incidência maior das actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola nos professores mais velhos, visto os professores que vão 3 ou 4 vezes por semana à biblioteca são os professores com 51 anos.

Observamos a mesma tendência no gráfico 13 e no gráfico 20, onde parecia verificar-se que os professores com mais idade dão maior importância à leitura.

Com a questão nº13 procurámos saber o que os professores pensam sobre as razões que levam os alunos a gostarem ou não de ler.

Motivos para os alunos gostarem de ler

	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
PORQUE SÃO INCENTIVADOS OU MOTIVADOS PELA FAMÍLIA	12	52,2	52,2	52,2
POR CURIOSIDADE/ INTERESSE	6	26,1	26,1	78,3
PARA TREINAR A LEITURA	2	8,7	8,7	87,0
PORQUE LHES DÁ PRAZER	2	8,7	8,7	95,7
MISSING	1	4,3	4,3	100,0
TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro 13 - Tabela de frequência sobre a questão nº 13.

Motivos para os alunos gostarem de ler

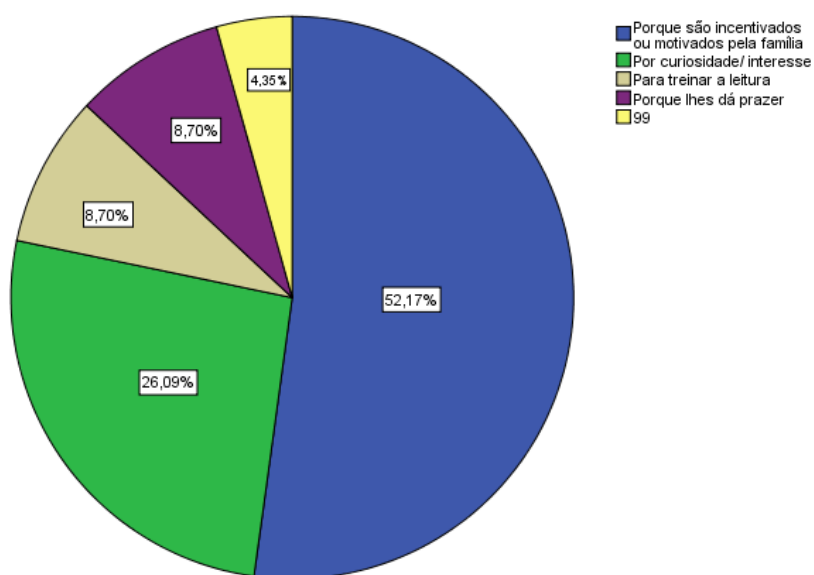


Gráfico 41 - Gráfico de opinião sobre os motivos que levam os alunos a gostarem de ler.

#### 4.5.38. Análise e interpretação do quadro 13 e do gráfico 41

O gráfico 41 mostra-nos que 52,17% dos inquiridos atribuem à família dos alunos a principal responsabilidade na motivação dos alunos para a leitura.

### Motivos para os alunos não gostarem de ler

		FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIV E PERCENT
VALID	NÃO SEI	1	4,3	4,3	4,3
	TÊM DIFICULDADES NA LEITURA	10	43,5	43,5	47,8
	NÃO FORAM MOTIVADOS PELA FAMÍLIA	12	52,2	52,2	100,0
	TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro 14 - Tabela de frequência sobre a questão nº 13.1.

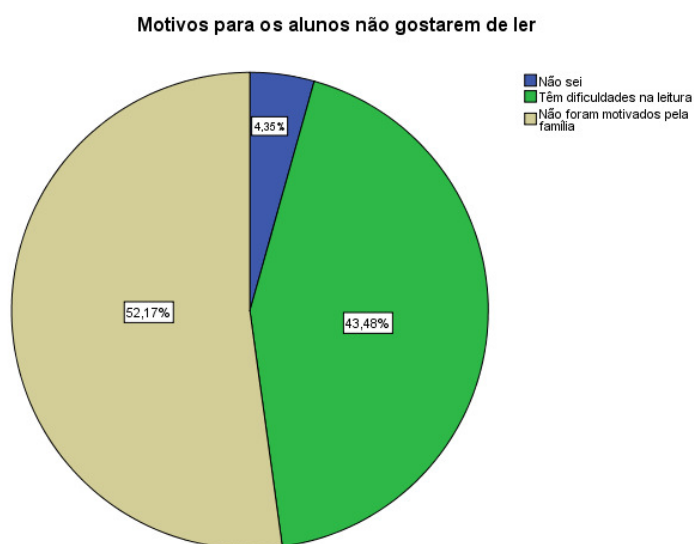


Gráfico 42 - Gráfico de opinião sobre os motivos que levam os alunos a não gostarem de ler.

#### 4.5.39. Análise e interpretação do quadro 14 e do gráfico 42

A análise do quadro 14 e do gráfico 42 revelam-nos que a maior parte dos inquiridos, 52,17%, pensam que a família dos alunos tem responsabilidade sobre a não apetência dos alunos para a leitura.

Com a questão 14, procurámos saber qual a percepção dos professores em relação às leituras preferidas pelos seus alunos.

## Livros preferidos pelos alunos

	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
FÁBULAS	5	21,7	21,7	21,7
FANTÁSTICO/ MAGIA	1	4,3	4,3	26,1
AVENTURA	5	21,7	21,7	47,8
CONTOS	8	34,8	34,8	82,6
POESIA/ LENGALENGAS	1	4,3	4,3	87,0
BD	1	4,3	4,3	91,3
OS QUE OUVEM NA BE	1	4,3	4,3	95,7
MISSING	1	4,3	4,3	100,0
TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro 15 - Tabela de frequência sobre a questão nº 14.

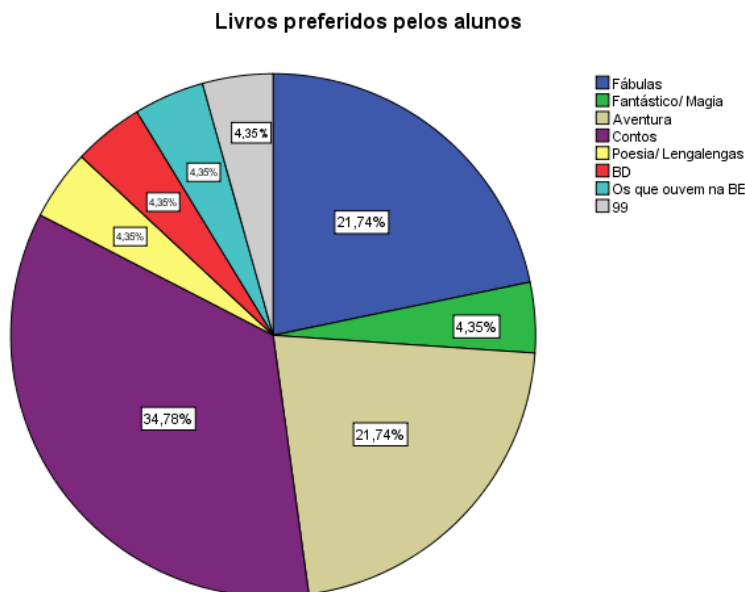


Gráfico 43 - Gráfico de opinião sobre os livros preferidos pelos alunos.

## 4.5.40. Análise e interpretação do quadro 15 e do gráfico 43

O quadro 15 e o gráfico 43 mostram-nos a distribuição das respostas dadas, sendo que 34,78% dos inquiridos respondeu que os seus alunos preferem contos.



Motivos

	FREQUENCY	PERCENT	VALID PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
SÃO OS QUE OUVEM LER	3	13,0	13,0	13,0
DEVIDO À DINÂMICA DA BE	1	4,3	4,3	17,4
PORQUE APRENDEM COM ELES	1	4,3	4,3	21,7
DESPERTAM A IMAGINAÇÃO	6	26,1	26,1	47,8
PORQUE GOSTAM DE ANIMAIS	3	13,0	13,0	60,9
PORQUE SE ENTUSIASMAM PELA HISTÓRIA	6	26,1	26,1	87,0
MISSING	3	13,0	13,0	100,0
TOTAL	23	100,0	100,0	

Quadro16 - Tabela de frequência sobre a questão nº 14.1.

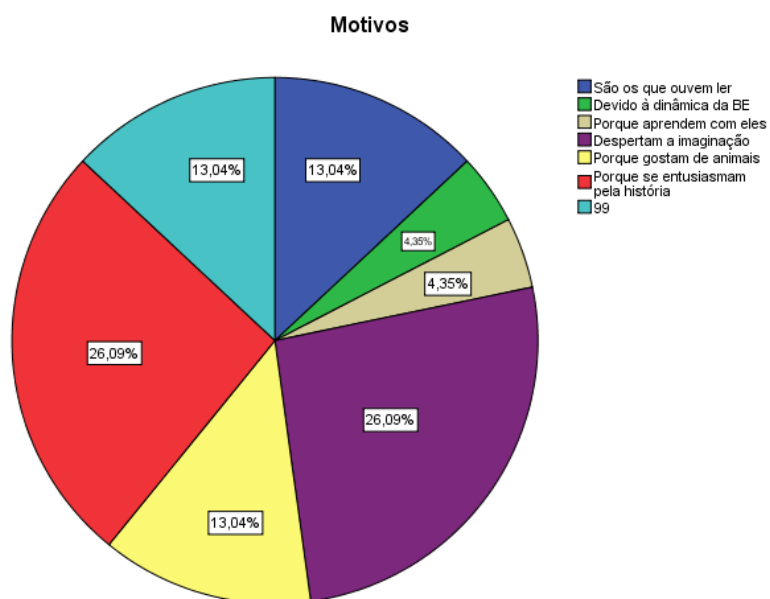


Gráfico 44 - Gráfico de opinião sobre os motivos dos alunos preferirem determinado tipo de livros.

#### 4.5.41. Análise e interpretação do quadro 16 e do gráfico 44

Em relação à questão 14, “quais os livros preferidos pelos alunos e porquê”, a maior parte dos inquiridos afirmam que os livros escolhidos pelas crianças despertam a imaginação e porque se entusiasmam pela história.

## CONCLUSÕES

A investigação, tal como a diplomacia, é a arte do possível. (M. Q. Patton)

Na sociedade moderna, em que a informação se tornou um factor de produção, aprender a ler e a escrever tornou-se uma necessidade básica e fundamental, para se poder viver, trabalhar e participar nos recursos que ela disponibiliza. Assim, ser analfabeto, numa sociedade evoluída, é ficar dependente dos outros, é ficar limitado, perdendo a oportunidade de usufruir e participar dos variados recursos que a sociedade dispõe e oferece aos seus cidadãos.

Hoje em dia, já não basta possuir uma certa iniciação à leitura, de modo a não estar incluído no grupo designado de analfabetos totais.

A sociedade evoluiu de tal modo e com tal rapidez, científica e tecnologicamente, que começa a exigir dos cidadãos uma mudança cultural igualmente rápida, requerendo uma formação consistente e contínua que permita dotá-los de ferramentas pessoais que os levem à descoberta e ao acesso ao conhecimento.

Terão os professores, consciência do seu papel enquanto principais actores desta mudança?

E demonstrarão as suas práticas, que acreditam na importância da leitura como pilar desta mudança?

Ao longo da avaliação do inquérito aplicado tentámos conhecer a crença na leitura como factor decisivo para a construção da identidade do sujeito leitor. Cremos que o professor que não for leitor não poderá transmitir essa mensagem, porque obviamente as suas práticas acabarão por revelar falta de hábitos de leitura.

“Quem lê, quem efectivamente lê, sabe mais e pode mais.” (Ministra da Cultura de Portugal em 01/06/2006).

Quando nos propusemos fazer este estudo, formulámos duas perguntas de partida:

- Será que o PNL capta os professores no sentido de utilizarem as práticas de leitura numa perspectiva transversal? Serão eles próprios leitores activos?

Após a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos preenchidos pelos professores a leccionarem o 1º ciclo, em escolas do Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho, podemos afirmar que, em traços gerais, os professores desenvolvem as actividades propostas pelo PNL, embora as suas representações revelem fraca apropriação de conceitos estruturantes para essa prática.

Para que a análise dos dados recolhidos fosse ao encontro do que procurávamos saber, formulámos questões que apelidámos de hipóteses.

Em relação à Hipótese 1: *Os professores mostram pelas suas práticas que dão muita importância à leitura*, esta hipótese foi infirmada, visto que apenas 4,35% dos professores inquiridos consideram a leitura como a actividade mais importante nos seus tempos livres, e 52,17% desses docentes lê apenas três a cinco livros por ano, o que também é um indicador da pouca importância que estes professores dão à leitura.

Verificámos também uma relação entre a idade dos inquiridos e a importância que os mesmos dão à leitura, havendo uma correspondência entre as idades mais jovens e a menor importância dada à leitura.

Será que esse facto tem que ver com a própria formação dos docentes, quer a formação inicial, quer a profissional? Ou, terá que ver com a própria característica inquieta da juventude, menos propensa à reflexão?

Quer num, quer noutro caso, a situação é preocupante, já que, um professor que não é leitor não consegue despertar nos alunos o prazer de ler. Só acreditando na importância da leitura, enquanto elemento da própria identidade, o professor consegue cultivar nos alunos o desejo e a necessidade de ler continuamente.

Vários estudos internacionais têm revelado a existência de problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita nas nossas escolas, transportando para a vida adulta

um fraco domínio das competências a ela associadas.

Na Finlândia, onde os professores têm uma especialização em leitura e bibliotecas, os mesmos estudos têm demonstrado bons resultados na literacia leitora.

Este facto reforça a afirmação já feita de que só professores leitores podem ser modelo, mediadores de leitura, conquistando os alunos para uma melhor e mais completa compreensão do mundo. Lembramos aqui Sequeira (2004), quando diz que “é proibido que o professor não leia”.

Em relação à segunda hipótese que formulámos “*Os professores conhecem os objectivos do PNL*”, esta hipótese foi infirmada, porque embora quase todos os professores inquiridos tenham respondido afirmativamente à questão “se leu os objectivos do PNL”, consideramos que, nas suas práticas, os professores, de uma forma geral, não demonstram conhecer bem os objectivos do PNL.

Embora praticamente todos os inquiridos afirmem conhecer esses objectivos, quando confrontados com a questão: “Em que consiste o PNL?”, podemos observar no gráfico 29 que 65,22% dos inquiridos afirmaram que o PNL é um projecto que pretende motivar para a leitura. Apenas 17,39% dos professores inquiridos responderam que o PNL pretende melhorar os níveis de literacia. Ora, consideramos que limitar os objectivos do PNL à motivação para a leitura, é redutor e um sinal preocupante daquilo que os professores sabem acerca do PNL. Este projecto – PNL- é recente, mas para ter caminho é preciso que os professores acreditem nos seus objectivos e entendemos que não se pode acreditar naquilo que não se conhece.

Tal como citado, Patton afirma que a investigação é a arte do possível, e neste estudo não conseguimos concluir se os professores de facto leram os objectivos do PNL, ou se responderam como pensaram ser “politicamente correcto”. Contudo, se os professores fizeram uma afirmação que corresponde à verdade, então a situação torna-se ainda mais preocupante: Leram, mas não entenderam a informação.

Se esta hipótese se concretizasse estaríamos perante um caso de iliteracia da informação.

Também nas suas práticas os professores inquiridos não demonstraram conhecer os objectivos do PNL, visto que 60,87% desses docentes apenas lê livros na sala de aula uma a duas vezes por semana, o que não corresponde às orientações do PNL, que propõem a leitura diária de obras escolhidas.

A análise das respostas dadas no inquérito aplicado permite-nos tirar algumas

conclusões sobre a confirmação ou infirmação da hipótese três, “*Os professores dominam o conceito de literacia*”. Em relação a esta hipótese, a mesma foi infirmada, visto que 39,13% dos professores inquiridos não responderam à questão “O que é a literacia?”, o que pode revelar uma fraca apropriação do conceito de literacia. Esta conclusão vê-se reforçada com a análise das respostas dadas à questão referida, em que 31,82% afirmam que literacia é “ler e escrever bem”. Consideramos, mais uma vez redutor este conceito, que se aproxima mais do anterior conceito de leitura como descodificação de símbolos gráficos.

Se, como vimos anteriormente, o actual conceito de literacia traduz a capacidade de usar as competências de leitura no quotidiano (Benavente, 1995), nas várias situações do dia-a-dia e em vários suportes, a não apropriação deste conceito pelos professores poderá significar pouco empenho em desenvolver, na sua prática docente, as competências com ele relacionadas.

Salientamos também que 39,13% dos professores inquiridos não responderam à questão “Que tipos de literacia conhece”.

Mais uma vez nos parece, que os professores têm uma fraca apropriação do conceito de literacia e por isso evitam responder a estas questões.

Outro exemplo do que afirmamos são as respostas dadas à questão se “Literacia e identidade são conceitos próximos e porquê” em que 21,74% dos professores não responderam e em que a maior parte das respostas se dividem entre “a leitura desenvolve a identidade”, afirmação que consideramos confusa e “implica aquisição de conhecimentos”, afirmação que também não é clara (é a literacia que implica a aquisição de conhecimentos, ou a identidade?).

Podemos assim inferir que existe fraca apropriação do conceito de literacia por parte dos professores inquiridos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pestalozzi avisava: “Não sonhes com uma obra acabada. Momentos de extrema elevação se alternam com horas de desordem, de desgostos e de preocupações.”

Se citamos Pestalozzi, é porque as suas palavras reflectem muito daquilo que sentimos ao terminar este trabalho. Os momentos de angústia, de euforia, de cansaço e de regozijo fazem parte de qualquer “escalada”, e esta não foi diferente. Contudo, são as palavras iniciais da afirmação de Pestalozzi que nos dão o mote para estas considerações finais.

A nossa dissertação trouxe-nos uma nova consciência. O professor deve ser um contínuo problematizador/investigador. O factor tempo constituiu, de algum modo, um entrave a outras leituras que gostaríamos de ter efectuado.

Cremos todavia, que os objectivos foram atingidos. Os dados recolhidos com a aplicação dos inquéritos permitiram-nos chegar a conclusões, que já enumerámos e que respondem às questões inicialmente formuladas.

Chegamos ao fim, com a sensação que o caminho ainda tem muito para andar e por isso não consideramos esta “obra acabada”. Como já referimos ao longo deste trabalho, às questões iniciais foram-se juntando outras, que surgiram ao longo da investigação e que não nos foi possível ver tratadas, quer porque fugiam ao âmbito desta dissertação, quer porque o tempo não o permitiu.

Utilizando a metáfora da “escalada”, quanto mais alto se sobe, mais longe está o horizonte e esta premissa também é verdadeira neste caso: os nossos horizontes alargaram-se e o que vemos à nossa frente aguça o nosso desejo de partir noutra viagem. Se, como dizia Sebastião da Gama, “pelo sonho é que vamos”, quem sabe?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Alarcão**, Isabel (1991). “A leitura como meio de desenvolvimento linguístico. Intercompreensão”. In *Revista de Didáctica das Línguas*, nº 1, 53-70.

**Alçada**, Isabel; **Calçada**, Teresa; **Martins**, Jaime; **Madureira**, Ana; **Lorena**, Alexandra (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Antão**, Jorge (1997). *Elogio da leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

**Azevedo**, Fernando (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares.” In Fernando Azevedo (coord.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (149-164). Lisboa: LIDEL.

**Baleiras**, Alda, et al. (1995). “Educação para todos: gostar de ler: os livros e a escola: um caminho para o sucesso escolar.” In *Cadernos PEPT 2000, Programa de Educação Para Todos*, 6. Lisboa: M.E.

**Bardin**, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

**Bell**, Judith (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação - Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.

**Benavente**, Ana (coord.), (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Benavente**, Ana (coord.); **Rosa**, Alexandre; **Costa**, António; **Ávila**, Patrícia (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Bonboir**, Anna (1970). *Pédagogie corrective*. Paris: P.U.F.

**Cadório**, Leonor (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

**Cagneti**, Sueli (1996). *Livro que te quero livre*. Rio de Janeiro: Nórdica.

**Caldin**, Clarice (2003). *A Função social da leitura da literatura infantil*.

**Correia**, Zita (2005). “A biblioteca pública como espaço de cidadania.” In *Actas da Conferência Internacional “Bibliotecas para a vida: Literacia, conhecimento, cidadania”*. Universidade de Évora e BPE, 27-29, Outubro 2005.

*Dicionário da Língua Portuguesa* (2006). Porto: Porto Editora.

**Elkind**, David, (1976), *Egocentrism in adolescence*. Child Development, nº18.

**Ferreras**, Aníbal (2001). “Como formar buenos lectores”. In Cerrillo, Pedro.

**Forte**, Cristina (2007). “Promoção da poesia em contexto escolar.” In Lopes João (org), *Práticas de Dinamização de Leituras*, Porto: Setepés, pp. 61-69.

**Fourez**, Gérard; **Englebert-Lecompte**, Véronique; **Grootaers**, Dominique; **Mathy**, Philippe; **Tilman**, Francis; **Gómez de Sarría**, Elsa Haydée, (1994). *Alphabétisation scientifique et technique – Essai sur les finalités de l’enseignement des sciences*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

**Freire**, Paulo (1992). *A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam*. 27ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polémicas do nosso Tempo).



**Freitas, Eduardo, Casanova, José; Alves, Nunes** (1997). *Hábitos de leitura: um inquérito sociológico*. Lisboa: D. Quixote.

**Freitas, Eduardo; Santos, Maria** (1992). *Leituras e leitores II: reflexões finais em torno dos resultados de um inquérito*, Editor: CIES-ISCTE / CELTA.

**Gave** (2004). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003*. Lisboa.

**Gomes, José** (1996). *Da nascente à voz: Contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

**Hunt, Peter**, (1994). “An introduction to Children’s Literature.” In *Encontros Bibli*, nº15. Brasil: Universidade Federal Santa Catarina. Oxford: Oxford.

.

**Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald** (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*, (Trad. portuguesa), Lisboa: Instituto Piaget.

**Lopes, João** (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

**Mialaret, Gaston** (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Ed. Estampa. (Edição original, 1968, Paris, PUF).

**Ministério da Educação** (1998). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 2ª ed., Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

**Ministério da Educação** (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional.

**Neves, José; Lima, Maria; Borges, Vera** (2007). *Práticas de promoção de leitura nos países da OCDE*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Nunes**, Henrique (1996). *Da biblioteca ao leitor – Estudos sobre a leitura pública à população portuguesa*, Lisboa: D. Quixote.

**Nunes**, Henrique (2005). “O livro e a leitura, uma prioridade.” In *Bibliotecas escolares: 1ªs jornadas de trabalho: actas*. Trofa: Câmara Municipal, pp. 25-28.

**Nunes**, Henrique (2007). “Rede de Bibliotecas Públicas.” In Lopes, João (org.). *Práticas de dinamização de leitura*. Porto: Setepés, pp. 29-58.

**Padrino**, Jaime (coord). *Hábitos lectores y animación a la lectura* Cuenca: Edicions de La Universidad de Castilha – La Mancha.

**Pereira**, Alexandre (1999). *SPSS – Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para as Ciências Sociais e Psicologia*, 2ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

**Pereira**, Íris (2009). “Literacia Crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade.” In *Modelos e Práticas em Literacia*, Azevedo, Fernando e Sardinha, Graça. Lisboa: Lidel.

**Pinto**, Graça, (2002). “Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal.” In *Revista Portuguesa de Educação*, nº1, Braga, pp. 95 – 123.

Ponte, João; **Boavida**, Ana; **Graça**, Margarida; **Abrantes**, Paulo (2002). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

**Popper**, Karl (1992). “Pós-Escritos à Lógica da Descoberta Científica.” Vol 3. In *A Teoria Quântica e o Cisma na Física*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

**Prates**, Cristina (1985). *Noções de Biblioteconomia*, Lisboa: Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis.

**Quivy**, Raymond & **Campenhoudt**, Luc (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ª ed. Lisboa: Gradiva.

**Rebello, Dulce** (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Sá, Cristina** (2006). “Novas tendências na formação de professores de Língua Portuguesa.” In *Til*, fragmentos de educação, nº 1, pp. 29-31.

**Santos, Elvira** (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.

**Sardinha, Fátima; Palhares, Pedro; Azevedo, Fernando** (2009). “Literacia e Numeracia: Uma experiência pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.” In *Modelos e Práticas em Literacia*, Azevedo, Fernando e Sardinha, Graça (2009). Lisboa: Lidel.

**Sardinha, Graça** (2007). “Formas de ler: ontem e hoje.” In Fernando Azevedo (Coord.), *Formar Leitores, Das teorias às práticas*, Lisboa: LIDEL.

**Sardinha, Graça**, (2009). *Literacia em Leitura – Identidade e Construção da Cidadania*, 9º Congresso Internacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas. Açores: Ponta Delgada.

**Sequeira, Fátima** (2004). *Reflexões sobre os testes internacionais de literacia – O PISA 2000e as suas implicações na literacia da leitura*. Universidade do Minho.

**Sim-Sim, Inês** (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria José** (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.

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

**Sousa**, Leonor (2000). “Atitudes dos professores face à biblioteca escolar.” In Sequeira, Fátima, *Formar Leitores: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**Steen**, Arthur (1999). *Numeracy: The new literacy for a data-drenched society*, *Educational Leadership*, nº 57 (October 1999), pp. 8-13, USA.

**Steen**, Arthur (2002). *Mathematics and Democracy: The Case for Quantitative Literacy*, editor National Council on Education and the Disciplines, USA.

**Toffler**, Alvin (1970). *Choque do futuro, do apocalipse à esperança*, Lisboa: Livros do Brasil, Coleção Vida e Cultura.

**Tuijnmen**, Albert; **Kirsch**, Irwin; **Jones**, Stan; **Murray**, Scott (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada, University Press, pp. 88-91.

**Veiga**, Isabel; **Barroso**, Cristina; **Calixto**, José; **Calçada**, Teresa; **Gaspar**, Teresa (1996). *Lançar a Rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

**Viana**, Fernanda; **Teixeira**, Margarida (2002). *Aprender a ler – Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

**Vygotsky**, Lev; **Luria**, Alexander; **Leontiev**, Aleksey (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP.

## WEBGRAFIA

**ALA** (1989). *Presidential Committee on Information Literacy Final Report* [online]. Chicago: American Library Association. Disponível em [http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White\\_Papers\\_and\\_Reports/Presidential\\_Committee\\_on\\_Information\\_Literacy.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Publications/White_Papers_and_Reports/Presidential_Committee_on_Information_Literacy.htm) (Consultado em 14-02-2010).

**Association of College and Research Libraries** (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [online]. Chicago: American Library Association. Disponível em [http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards\\_and\\_Guidelines/Information\\_Literacy\\_Competency\\_Standards\\_for\\_Higher\\_Education.htm](http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Information_Literacy_Competency_Standards_for_Higher_Education.htm) (Consultado em 14-02-2010)

**Calçada**, Teresa (1998). *Rede de Bibliotecas Escolares – Métodos de informação*, disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt/> (Consulta em 12-03-2010).

**Carvalho**, Ana (2006). *Trabalhando a essência da leitura e da escrita: A mediação da biblioteca escolar*. Buenos Aires, Argentina: Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas, 73-80, Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx:89/redalyc/pdf/277/27701003.pdf> (Consulta em 14-03-2010).

**Censos 2001**, Disponível em [www.dolceta.eu/portugal/Mod5/IMG/pdf/censo2001destaque.pdf](http://www.dolceta.eu/portugal/Mod5/IMG/pdf/censo2001destaque.pdf) (Consulta em 22-02-2010).

**Hunt**, Peter (2009). *O Declínio e a diminuição da literacia literária: Infância e literatura para a infância no Reino Unido na actualidade*, Disponível em [http://www.casadaleitura.org/congresso/Peter\\_Hunt.pdf](http://www.casadaleitura.org/congresso/Peter_Hunt.pdf) (consultado em 12-03-2010).

**IFLA /UNESCO** (2000). *Manifesto da biblioteca escolar*, disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf> (Consulta em 12-03-2010).

**Sabino**, Maria Manuela (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*, Revista Iberoamericana de Educación, nº45, Março de 2008  
<http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>.

**PISA** (*Programme for International Student Assessment*), disponível em [http://www.Plano Nacional de Leitura \(2006\), Disponível em http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.Plano Nacional de Leitura (2006), Disponível em http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html) (Consulta em 24-01-2010).

**Plan de Fomento de la Lectura**, Disponível em <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html> (Consulta em 22-02-2010).

**PNL**, *Práticas de Promoção da Leitura nos países da OCDE*, Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/dbpnl/> (Consulta em 22-02-2010).

**Programa da Rede de Bibliotecas Escolares** (1997), Disponível em <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2063> (Consulta em 18-03-2010).

**Programas de Rede de Bibliotecas Públicas** (1986), Disponível em <http://www.apbad.pt/Downloads/Comemoracao20anosRNBP.pdf> (Consulta em 18-03-2010).

**Relatório Síntese da RBE** (1996), Disponível em [www.dapp.min-edu.pt/rbe/](http://www.dapp.min-edu.pt/rbe/) (Consulta em 14-03-2010).

**RBE** – Rede de Bibliotecas Escolares, *Literacia da Informação* (2010). Disponível em <http://www.rbe.min-edu.pt> (Consultado em 10-03-2010).

**Sanches**, Tatiana (2007). *Biblioteca escolar e leitura em tempos de mudança*, In Leal, Filipe, *Leitura(s)*, Coleção Público nº1, Porto: Setepés, Disponível em [http://www.setepes.pt/Portals/0/SetePesEdicoes/Colec%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%BAblicos%20-%20Leitura\(s\).pdf](http://www.setepes.pt/Portals/0/SetePesEdicoes/Colec%C3%A7%C3%A3o%20P%C3%BAblicos%20-%20Leitura(s).pdf) (Consulta em 28-03-2010).

**Webber**, Sheila; **Johnston**, Bill (2003). *The information literacy place* [online], Disponível em <http://dis.shef.ac.uk/literacy/default.htm> (Consultado em 14-02-2010).

## OUTRA BIBLIOGRAFIA

**Azevedo**, Fernando (2007) (Coord.), *Formar Leitores, das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

**Azevedo**, Fernando (2009). “Literacias: Contextos e Práticas.” in *Modelos e Práticas em Literacia*, Azevedo, Fernando e Sardinha, Graça, Lisboa: Lidel.

**Barbosa**, José Juvêncio (1994). *Alfabetização e Leitura*. 2ªed. São Paulo: Cortez.

**Carvalho**, Graça, (2009). “Literacia Científica: Conceitos e Dimensões.” in *Modelos e Práticas em Literacia*, Azevedo, Fernando e Sardinha, Graça. Lisboa: Lidel.

**Sardinha**, Graça, (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Litora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

**Martins**, Isabel e Veiga, Luísa (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspectiva da Educação em Ciência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

**Ministério da Educação** (1999). *Ensino Básico. Competências gerais e transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

**Neves**, Rómulo; **Sá**, Cristina (2005). “Compreender e operacionalizar a transversalidade da Língua Materna na prática docente.” In *Palavras*, nº27.

**Valadares**, Lídia Maria (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto: Edições ASA.



## **ANEXOS**

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A APLICAÇÃO DOS INQUÉRITOS**

**Requerimento**

Excelentíssimo Senhor Director do Agrupamento Ribeiro de Carvalho

Eu, Maria Celeste Lourenço Vieira Rodrigues, em funções como sub-directora do Agrupamento Ribeiro de Carvalho, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a aplicação de inquéritos nas escolas do ARC. Estes inquéritos fazem parte da minha tese de Mestrado, cuja dissertação se intitula “O impacto do PNL no Agrupamento de Escolas Ribeiro de Carvalho - Representações e Práticas dos Professores”, sendo orientada pela Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, do departamento de letras da Universidade da Beira Interior.

Esta aplicação será devidamente articulada com a Direcção Executiva e consiste em inquéritos e entrevistas com o objectivo de analisar os hábitos de leitura dos nossos alunos, bem como as práticas dos docentes.

Comprometo-me a garantir o anonimato de todos os alunos e a apresentar os resultados do estudo à escola, no final do mesmo.

Prevê-se que este projecto se desenrole ao longo deste ano lectivo.

Cacém, 2 de Novembro de 2009

Pede deferimento,

---

Celeste Rodrigues

**INFORMAÇÃO DISTRIBUÍDA AOS PROFESSORES SOBRE A APLICAÇÃO  
DOS INQUÉRITOS**

COLEGAS:

Em virtude de me encontrar a fazer o Mestrado em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários, tenho necessidade de recolher dados junto dos professores do 1º ciclo.

Depois de ter obtido a necessária autorização por parte do director do nosso Agrupamento, estou a distribuir inquéritos pelos colegas.

Agradeço a vossa colaboração para o preenchimento dos mesmos, salientando contudo que o mesmo é facultativo e anónimo, pelo que só o preencherão se o desejarem.

Caso tenham a amabilidade de colaborar nesta recolha, agradeço que me façam chegar os inquéritos até ao dia 8 de Dezembro.

Obrigada!

2009-11-20

Celeste Rodrigues

**INQUÉRITO APLICADO AOS PROFESSORES**

**INQUÉRITO**

Este questionário destina-se aos professores do agrupamento Ribeiro de Carvalho, e tem como objectivo principal recolher informações acerca da representação e práticas dos professores.

Pede-se desde já a vossa colaboração para responder às perguntas que se seguem, com a intenção de se recolherem informações pertinentes para a realização de um trabalho de investigação sobre o tema acima referido.

Este questionário é anónimo.

**A – Caracterização dos Inquiridos**

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Anos de serviço: \_\_\_\_\_

**3. Sexo**

Masculino

Feminino

**4. Habilitações académicas:**

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

5. O que prefere fazer nos seus tempos livres?

(Numere as respostas de 1 a 7, sendo o 1 o mais importante e o 7 o menos importante)

Ver Televisão

Passear

Ler livros

Fazer Desporto

Estar com os amigos

Ouvir música

Estar com a família

6. Gosta de ler?

Sim

Não

Porquê?

---

6.2. O que é para si a leitura?

---

6.3. Quantos livros lê por ano?

0

De 1 a 2

De 3 a 5

De 6 a 10

Mais de 10

6.4. Que tipos de livros prefere?

---

6.5. Porquê? \_\_\_\_\_

6.6. Que outras leituras faz?

---

7. Em Portugal lê-se

muito

pouco

7.1. Que tipos de leituras fazem os portugueses?

---

8. O que considera um bom leitor?

---

8.1. E um mau leitor?

---

9. Em que consiste o PNL?

---

9.1. Já leu os objectivos do PNL?

Sim

Não

10. O que entende por literacia?

---

10.1. Considera que literacia e identidade são conceitos próximos?

Sim

Não

Porquê?

---

10.2. Que tipos de literacia conhece?

---

11. Costuma ler livros na sala de aula aos seus alunos?

Sim

Não

11.1. Quantas vezes por semana, lê livros na sala de aula?

1 a 2

3 a 4

4 a 5

Mais de 5

12. Costuma fazer actividades relacionadas com a leitura na biblioteca da escola?

Sim

Não

12.1. Quantas vezes por semana?

1 a 2

3 a 4

4 a 5

Mais de 5

13. Por que acha que alguns alunos gostam de ler?

---

13.1. Porque acha que alguns não gostam?

---

13.2. Que tipo de leituras fazem?

---

14. Quais são os livros preferidos dos seus alunos?

---

14.1. Porquê?

---

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!