



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

As Competências Literácitas no Ensino Básico. Aprendizagens (Im)perfeitas em Escrita e Leitura.

Cristina Maria de Almeida Gonçalves

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Letras
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Co-orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, Março de 2014

AGRADECIMENTOS

Este estudo, para ser concretizado, teve necessariamente de envolver a colaboração ou o apoio de outras pessoas e instituições, a quem não posso deixar de manifestar o meu reconhecimento. Assim, penhoradamente, agradeço:

- à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, por me ter orientado durante a elaboração deste estudo, bem como pelo incentivo, apoio, amizade e compreensão com que sempre me brindou ao longo deste percurso;

- ao Professor Doutor Paulo Osório, pelo prazer que me proporcionou, ao aceitar ser meu co-orientador e pela sábia orientação que sempre me disponibilizou;

- ao meu irmão, grande impulsionador deste trabalho, pelo seu grande apoio, sem o qual não teria sido possível a sua concretização;

- à minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e ao meu marido, aos quais roubei muito do tempo que habitualmente dispunha para eles;

- a todos os directores e elementos da direcção dos agrupamentos de escolas envolvidos no estudo, aos professores, encarregados de educação e alunos das turmas envolvidas, o meu verdadeiro reconhecimento.

Por último, *the last but not the least*, à força motriz desta tese: a minha filha! Agradeço-lhe pelas horas de mãe, de amiga e confidente que teve em menor quantidade ao longo destes árduos anos.

RESUMO

A presente tese aborda, tanto sob o ponto de vista teórico como empírico, a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento de leitores competentes e proficientes. Assim, procurámos verificar a importância da leitura e da escrita no desenvolvimento de capacidades leitoras que proporcionem uma integração na sociedade actual, cada vez mais exigente e complexa, esperando-se que os alunos sejam capazes de processarem informação escrita e de adequarem a leitura a qualquer situação leitora, revelando-se imprescindível a aquisição de competências literácitas para a formação de leitores competentes e autónomos.

Tendo o presente estudo uma parte consagrada a questões de índole teórica (onde problematizamos conceitos, desconstruímos teorias e enquadrámos conceptualmente certas posições acerca da temática em apreço), foi nosso primeiro objectivo levarmos, por diante, uma investigação, de carácter empírico, que nos desse dados acerca da necessidade de se adquirirem hábitos de leitura precoces no seio da família, no Jardim-de-infância (literacia emergente), na escola, na comunidade (literacia científica, crítica...), a fim de desenvolver, nos alunos, capacidades leitoras, orais, escritas, cognitivas e metacognitivas.

Verificámos que diversos factores contribuem para a aquisição daquelas competências (ambiente familiar, social, escolar individual/motivacional). Realizámos, através de um inquérito, um estudo sobre competências literácitas dos alunos no ensino básico. Para o efeito, seleccionaram-se alunos, encarregados de educação e professores do ensino básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos) em treze agrupamentos, seleccionados aleatoriamente, do Distrito de Castelo Branco. Após responderem a questões formuladas que incidiram sobre os factores que influenciavam e/ou promoviam o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita e, por conseguinte, capacidades literácitas, procedemos à respectiva análise com base num protocolo metodológico previamente definido.

Concluimos que tanto nas famílias como na escola, particularmente os professores e também os alunos, houve unanimidade na crença de que para se ser um leitor capaz, fluente e proficiente é fundamental que os hábitos leitores se instalem precocemente, sejam regulares e constantes, recorrentes a suportes variados. Os resultados são explicitados em lugar próprio da tese, fazendo-se uma súmula na Conclusão deste estudo, onde, igualmente, apontamos algumas limitações da investigação.

Palavras-chave: leitura; escrita, capacidades literácitas.

ABSTRACT

The current thesis addresses, both theoretically and empirically, the importance of reading and writing in the development of competent and proficient readers.

We have tried to ascertain the importance of reading and writing in the development of reading skills that provide integration in today's society, growingly complex and demanding. Students are expected to be able to process written information and perform adequate reading in any reading situation, being mandatory the acquisition of literacy skills in the formation of competent and autonomous readers.

Having this study a section devoted to theoretical aspects (where concepts are questioned, theories deconstructed and some options are conceptually framed), our primary objective was to lead an empirical research that would provide us data regarding the need of precocious reading habits acquisition in the family, Kindergarten (emerging literacy), school and community (scientific literacy, critical thinking, ...) in order to develop reading, writing, oral, cognitive and metacognitive skills.

We ascertained that there are several factors which contribute to the acquisition of those skills (family, social, school, individual and motivational environments). We effected, through the use of an questionnaire, a study regarding the literacy skills of the basic education students. Students, parents and basic education teachers (1st, 2nd and 3rd level - "1º, 2º e 3º ciclo") were randomly selected from thirteen schools in the district of Castelo Branco. After the questions, which were about factors that influenced/promoted the development of reading and writing skills, and therefore the literacy skills, were answered we proceeded to analyze the collected data, based on a previously defined protocol.

We concluded that in all the studied groups there was an unanimous belief that to become an able, fluent and proficient reader it is fundamental that the reading habits are installed precociously, in a regular and constant form, resorting to various supports. The results are detailed on the appropriate chapter of this thesis, being made a summary in the conclusion of this study, where we also point some limitations of this research.

Keywords: reading; writing, literacy skills.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO.....	II
ÍNDICE.....	IV
LISTA DE FIGURAS	VI
LISTA DE TABELAS	VII
LISTA DE QUADROS	VIII
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	X
INTRODUÇÃO.....	1
0.1 - OBJECTIVOS	3
0.2 – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	5
1- AQUISIÇÃO DA LITERACIA.....	6
1.1 - ESTUDOS INTERNACIONAIS	6
1.2 - ESTUDOS NACIONAIS	9
1.3 - DEFINIÇÃO E EVOLUÇÃO DO TERMO LITERACIA	11
1.4 - LITERACIA FAMILIAR	17
1.5 - LITERACIA ESCOLAR	20
1.6 - LITERACIA INDIVIDUAL.....	25
1.7 - LITERACIA INFORMACIONAL.....	26
2 - COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS	29
2.1 - A LEITURA E A ESCRITA: PERSPECTIVAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	32
2.1.1 - A leitura	36
2.1.2 - A escrita	44
2.1.3 - O papel das novas tecnologias na aquisição de competências leitoras.....	52
2.2 – FACTORES QUE INFLUÊNCIAM AS COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS DOS ALUNOS	54
2.2.1 – Factores do ambiente familiar e social	55
2.2.2 – Factores do ambiente escolar.....	61
2.2.3 – Factores do ambiente individual/motivacional	65
3 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA.....	71
3.1- DESCRIÇÃO DO ESTUDO	71
3.1.1 - Esquema da investigação	72
3.1.2- População e amostra.....	73
3.1.3 - Recolha de dados	75
3.1.4 - Tratamento estatístico dos dados	80

3.2 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	83
3.2.1 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS	83
3.2.1.1 - Caracterização da amostra.....	83
3.2.1.2 - Hábitos de leitura	85
3.2.1.3 - Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura.....	91
3.2.2 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	101
3.2.2.1 - Caracterização da amostra.....	101
3.2.2.2 - Hábitos de leitura	105
3.2.2.3 - Aferir métodos e teorias no âmbito da leitura por nível de ensino.....	111
3.2.3 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	116
3.2.3.1 - Caracterização da amostra.....	116
3.2.3.2 - Hábitos de leitura	119
3.2.3.3 - Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura.....	125
3.3 - APROFUNDAMENTO DE ALGUNS DADOS	131
3.4 - FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA UM DESEMPENHO EM LEITURA DIFERENCIADO	142
CONCLUSÃO.....	148
BIBLIOGRAFIA	157
WEBGRAFIA	181
ANEXOS.....	184
Descritores de desempenho	184
Carta de aplicação de questionários	191
Questionário destinado aos alunos	192
Questionário destinado aos professores.....	195
Questionário destinado aos encarregados de educação	199

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: LITERACIAS MÚLTIPLAS, UM QUADRO CONCEPTUAL SEGUNDO MASNY E DRUFRESNE	13
FIGURA 2: LITERACIAS MÚLTIPLAS, BASEADAS EM MARC BISSONNETTE	13
FIGURA 3: DEFINIÇÃO DE LITERACIA DA INFORMAÇÃO.....	15
FIGURA 4: ESPECTRO AO LONGO DA VIDA	16
FIGURA 5: DIMENSÃO DA ESCRITA	46
FIGURA 6: MODELO DOS FACTORES QUE INFLUÊNCIAM AS COMPETÊNCIAS LEITORAS DOS ALUNOS.....	54
FIGURA 7: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	64
FIGURA 8: MODELO COMPONENTIAL DE LEITURA DE JOSHI (2007)	66
FIGURA 9: RESUMO DAS FASES ORIENTADORAS NA INVESTIGAÇÃO.....	72
FIGURA 10: RAZÃO PARA A NÃO EXISTÊNCIA DE HÁBITOS DE LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO.....	86
FIGURA 11: TIPO DE LEITURA DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO.....	86
FIGURA 12: FREQUÊNCIA DA LEITURA DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO.....	87
FIGURA 13: SENTIMENTO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO	87
FIGURA 14: FORMAS DE INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DOS FAMILIARES POR NÍVEL DE ENSINO	89
FIGURA 15: MOTIVO PARA O NÃO INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DAS FAMÍLIAS POR NÍVEL DE ENSINO	89
FIGURA 16: BENEFÍCIOS DA LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO	90
FIGURA 17: QUEM DEVE DESPERTAR, NO ALUNO, O GOSTO PELA LEITURA, POR NÍVEL DE ENSINO	91
FIGURA 18: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR NÍVEIS DE ENSINO	105
FIGURA 19: TIPO DE LEITURA DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO.....	106
FIGURA 20: FREQUÊNCIA DA LEITURA DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	106
FIGURA 21: SENTIMENTO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO	107
FIGURA 22: FORMAS DE INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO.....	108
FIGURA 23: BENEFÍCIOS DA LEITURA SEGUNDO OS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	109
FIGURA 24: QUEM DEVE DESPERTAR, NO ALUNO, O GOSTO PELA LEITURA, POR NÍVEL DE ENSINO	110
FIGURA 25: RAZÃO PARA A NÃO EXISTÊNCIA DE HÁBITOS DE LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO.....	120
FIGURA 26: TIPO DE LEITURA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.....	120
FIGURA 27: FREQUÊNCIA DA LEITURA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO	121
FIGURA 28: SENTIMENTO EM RELAÇÃO À LEITURA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO	121
FIGURA 29: FORMAS DE INCENTIVO À LEITURA POR NÍVEL DE ENSINO	123
FIGURA 30: BENEFÍCIOS DA LEITURA SEGUNDO OS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.....	123
FIGURA 31: QUEM DEVE DESPERTAR, NO ALUNO, O GOSTO PELA LEITURA, POR NÍVEL DE ENSINO	124
FIGURA 32: VARIÁVEIS ASSOCIADAS À LEITURA	131
FIGURA 33: COMPARAÇÃO DOS BENEFÍCIOS QUE PODEM ADVIR DA LEITURA	135
FIGURA 34: VARIÁVEIS ASSOCIADAS AO BOM LEITOR.....	136
FIGURA 35: O MODO COMO OS ALUNOS ESCREVEM MENSAGENS ATRAVÉS DAS NOVAS TECNOLOGIAS INFLUÊNCIA A SUA ESCRITA ESCOLAR.....	141
FIGURA 36: COMPARAÇÃO MÚLTIPLA DE MÉDIAS: USO DE TECNOLOGIAS VERSUS NÍVEL DE ENSINO.....	146
FIGURA 37: COMPARAÇÃO MÚLTIPLA DE MÉDIAS: CONTRIBUTO DO PROFESSOR VERSUS NÍVEL DE ENSINO	147

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	85
TABELA 2: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	88
TABELA 3: RÓ DE SPEARMAN TEST	92
TABELA 4: RÓ DE SPEARMAN TEST	94
TABELA 5: RÓ DE SPEARMAN TEST	95
TABELA 6: RÓ DE SPEARMAN TEST	96
TABELA 7: RÓ DE SPEARMAN TEST	97
TABELA 8: RÓ DE SPEARMAN TEST	98
TABELA 9: RÓ DE SPEARMAN TEST	99
TABELA 10: RÓ DE SPEARMAN TEST	100
TABELA 11: RÓ DE SPEARMAN TEST	101
TABELA 12: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	119
TABELA 13: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	122
TABELA 14: RÓ DE SPEARMAN TEST	130
TABELA 15: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	132
TABELA 16: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	133
TABELA 17: RÓ DE SPEARMAN TEST	137
TABELA 18: RÓ DE SPEARMAN TEST	138
TABELA 19: CHI-SQUARE TESTS E CRAMER'S V TEST	139
TABELA 20: KMO AND BARTLETT'S TEST	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: NÚMERO DE INQUÉRITOS ENVIADOS E RECEBIDOS (ALUNOS)	74
QUADRO 2: NÚMERO DE INQUÉRITOS ENVIADOS E RECEBIDOS (ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)	74
QUADRO 3: NÚMERO DE INQUÉRITOS ENVIADOS E RECEBIDOS (PROFESSORES)	74
QUADRO 4: MATRIZ DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS	77
QUADRO 5: MATRIZ DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	78
QUADRO 6: MATRIZ DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS PROFESSORES	79
QUADRO 7: ANO DE ESCOLARIDADE POR NÍVEL DE ENSINO	83
QUADRO 8: GRUPO ETÁRIO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO	84
QUADRO 9: DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS, SEGUNDO O GÉNERO, POR NÍVEL DE ENSINO	84
QUADRO 10: HÁBITOS DE LEITURA DOS ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO	85
QUADRO 11: INCENTIVO A LEITURA POR PARTE DOS FAMILIARES POR NÍVEL DE ENSINO	88
QUADRO 12: RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DE UM PROFESSOR E A PROMOÇÃO DA LITERACIA	92
QUADRO 13: RELAÇÃO ENTRE UM PROFESSOR ESTUDAR E OS ALUNOS APRENDEREM MELHOR A LER	93
QUADRO 14: RELAÇÃO ENTRE UM BOM LEITOR E CONHECIMENTO EM TODAS AS DISCIPLINAS	93
QUADRO 15: RELAÇÃO ENTRE BOM LEITOR E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA EXPRESSÃO ESCRITA	94
QUADRO 16: FRACOS LEITORES E A INFLUÊNCIA NEGATIVA DOS COMPUTADORES, INTERNET E TELEMÓVEL	95
QUADRO 17: O MODO DE ESCRITA DE MENSAGENS NA INTERNET OU TELEMÓVEL INFLUENCIA A ESCRITA	96
QUADRO 18: OS ALUNOS SÃO FRACOS LEITORES POR PASSAREM DEMASIADO TEMPO EM FRENTE À TELEVISÃO, AO COMPUTADOR OU AO TELEMÓVEL	97
QUADRO 19: PESSOAS QUE LÊEM BEM SÃO CAPAZES DE PARTICIPAR MELHOR NA SOCIEDADE	98
QUADRO 20: ALUNOS SÓ LÊEM O QUE OS PROFESSORES E ESCOLA PEDEM POR NÍVEL DE ENSINO	99
QUADRO 21: OS LIVROS ESCOLARES RECORREM A TEXTOS/DOCUMENTOS DE DIVERSAS ORIGENS O QUE PERMITE AOS ALUNOS LER MELHOR	100
QUADRO 22: TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	101
QUADRO 23: GRUPO ETÁRIO DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	102
QUADRO 24: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, SEGUNDO O GÉNERO, POR NÍVEL DE ENSINO	102
QUADRO 25: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	103
QUADRO 26: FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	103
QUADRO 27: SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	104
QUADRO 28: GRUPO DE RECRUTAMENTO DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	104
QUADRO 29: HÁBITOS DE LEITURA DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	105
QUADRO 30: INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DOS PROFESSORES POR NÍVEL DE ENSINO	107
QUADRO 31: RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO OU FORMAÇÃO E A PROMOÇÃO DA LITERACIA	111
QUADRO 32: RELAÇÃO ENTRE UM BOM LEITOR E CONHECIMENTO EM TODAS AS DISCIPLINAS	112
QUADRO 33: RELAÇÃO ENTRE BOM LEITOR E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA EXPRESSÃO ESCRITA	112
QUADRO 34: LITERACIA E A INFLUÊNCIA NEGATIVA DOS COMPUTADORES, INTERNET E TELEMÓVEL	113
QUADRO 35: A ESCRITA ESCOLAR E A FORMA COMO ESCREVEM MENSAGENS NA INTERNET OU TELEMÓVEL	113

QUADRO 36: OS ALUNOS SÃO FRACOS LEITORES POR PASSAREM DEMASIADO TEMPO EM FRENTE À TELEVISÃO, AO COMPUTADOR OU AO TELEMÓVEL.	114
QUADRO 37: RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E A CAPACIDADE DE SE PARTICIPAR ACTIVAMENTE EM SOCIEDADE.....	114
QUADRO 38: OS ALUNOS LÊEM SOMENTE O QUE OS PROFESSORES E A ESCOLA PEDEM	115
QUADRO 39: OS MANUAIS ESCOLARES RECORREM A TEXTOS/ DOCUMENTOS DE DIVERSAS ORIGENS O QUE PERMITE AOS ALUNOS CONHECER TODO O TIPO DE LEITURAS	115
QUADRO 40: GRAU DE PARENTESCO POR NÍVEL DE ENSINO	116
QUADRO 41: GRUPO ETÁRIO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO	117
QUADRO 42: HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.....	117
QUADRO 43: PROFISSÕES DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO	118
QUADRO 44: HÁBITOS DE LEITURA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO	119
QUADRO 45: INCENTIVO À LEITURA POR PARTE DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO.....	122
QUADRO 46: RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO DE UM PROFESSOR E A PROMOÇÃO DA LITERACIA	125
QUADRO 47: RELAÇÃO ENTRE UM PROFESSOR ESTUDAR E A PROMOÇÃO DA LITERACIA	126
QUADRO 48: RELAÇÃO ENTRE UM BOM LEITOR E CONHECIMENTO EM TODAS AS DISCIPLINAS	126
QUADRO 49: RELAÇÃO ENTRE BOM LEITOR E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA EXPRESSÃO ESCRITA	127
QUADRO 50: LITERACIA E A INFLUÊNCIA NEGATIVA DOS COMPUTADORES, INTERNET E TELEMÓVEL	127
QUADRO 51: O MODO DE ESCRITA DE MENSAGENS NA INTERNET OU TELEMÓVEL INFLUENCIA A ESCRITA	128
QUADRO 52: OS ALUNOS SÃO FRACOS LEITORES POR PASSAREM DEMASIADO TEMPO EM FRENTE À TELEVISÃO, AO COMPUTADOR OU AO TELEMÓVEL.	128
QUADRO 53: PESSOAS QUE SABEM LER TORNAM-SE CIDADÃOS CAPAZES INTERVIR EM SOCIEDADE	129
QUADRO 54: OS ALUNOS LÊEM SOMENTE O QUE OS PROFESSORES E A ESCOLA PEDEM POR NÍVEL DE ENSINO	129
QUADRO 55: OS LIVROS ESCOLARES PERMITEM AOS ALUNOS SABER LER MELHOR	130
QUADRO 56: HÁBITOS DE LEITURA E A FREQUÊNCIA DA LEITURA	132
QUADRO 57: HÁBITOS DE LEITURA E INCENTIVO À LEITURA.....	133
QUADRO 58: RELAÇÃO ENTRE UM BOM LEITOR ESCRIVE MELHOR E SABER MAIS SOBRE TODAS AS DISCIPLINAS	137
QUADRO 59: RELAÇÃO ENTRE UM BOM LEITOR SABER MAIS SOBRE TODAS AS DISCIPLINAS PARTICIPAR MELHOR NA SOCIEDADE	138
QUADRO 60: HÁBITOS DE LEITURA E SER MAU LEITOR DEVIDO AO TEMPO GASTO NAS NOVAS TECNOLOGIAS.....	139
QUADRO 61: SOLUÇÃO FACTORIAL: QUESTÃO 10 DO QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS	143
QUADRO 62: DESEMPENHO EM LEITURA EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS INDIVIDUAIS, ESCOLARES E HÁBITOS DE LEITURA: MRLM	144
QUADRO 63: COMPARAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO EFEITO NEGATIVO DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO DESEMPENHO EM LITERACIA	145
QUADRO 64: COMPARAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AO CONTRIBUTO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS NOS ALUNOS	147

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALA - *American Library Association*

CPP/2010 - Classificação Portuguesa das Profissões de 2010

CITP/2008 - Classificação Internacional de Tipo de Profissões de 2008

COFA - *Coalition Ontarienne de Formation des Adultes*

DAL - Dispositivo de Aquisição da Linguagem

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

ENL - Estudo Nacional de Literacia

FCAF - *Fédération Canadienne pour l'Alphabétisation en Français*

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação

IALS - *International Adult Literacy Survey*

IEA - *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

IGE - Inspeção Geral da Educação

LAD - *Language Aquisition Device*

LASS - *Language Aquisition Suport System*

OCDE - Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económica

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study*

PISA - *Programme for International Student Assesement*

PNEP - Programa Nacional de Ensino do Português

PNL - Plano Nacional de Leitura

PRBE - Programa Rede de Bibliotecas Escolares

SSAL - Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem

SPSS - *Statiscal Package for Social Sciences*

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

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

INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver nos alunos, das nossas escolas, a capacidade de pensar e de utilizar adequadamente processos mentais no quotidiano, onde, como sujeitos activos, devem ser capazes de adquirir conhecimentos que lhes permitam o prosseguimento de estudos, bem como a capacidade de vivenciar experiências que lhes dêem oportunidade de sentir apreço pelos valores relacionados com a identidade, a língua, a história e a cultura de um país, contribuindo, assim, para se sentirem cidadãos interventivos e proficientes não se nos apresenta como um problema social novo, mas, pelo contrário, um dos processos que tem vindo a merecer um olhar cada vez mais atento, tanto no contexto pedagógico, como para além dele, dando origem a variados estudos (Costa 1985; Morin 1999; Estêvão 2012).

No que concerne à educação, cremos ser evidente que a escola está num percurso de mudança. A prová-lo, estão medidas profundas e equilibradas como foi o caso do PNEP - *Programa Nacional de Ensino do Português* - que teve como objectivo primeiro levar os professores do primeiro ciclo do ensino básico a repensarem as suas práticas, bem como as suas metodologias. Pretendeu-se que os alunos fossem estimulados a pensar, desde tenra idade, por forma a poderem tornar-se autónomos e detentores de um saber fazer ao longo da vida¹. Outra novidade, inserida no PNL - *Plano Nacional de Leitura*² -, foi o termo competência³, significando e problematizando um saber em uso, que tem vindo ostensivamente a ganhar um novo estatuto em contexto pedagógico. A partir de 2001, com a chamada reorganização curricular, os termos *competências gerais, transversais e específicas* surgem consagradas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*⁴. Assim, os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico prevêem a definição das competências essenciais que integram conhecimentos, capacidades e atitudes e que podem ser entendidas como *saber em acção* ou em *uso*, cujo domínio envolve treino e ensino formal. Por conseguinte, a educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, não se identificando com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. Porém, em nosso entender, parece-nos que não basta a mudança do termo. Estamos em crer que as práticas

¹ O *Programa Nacional de Ensino do Português* teve início no ano lectivo de 2006/2007, deixando de ter continuidade, por razões que não cabem aqui enumerar, no ano lectivo de 2009/2010.

² O *Plano Nacional de Leitura*, criado em 2006, é da iniciativa do Governo e da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Visa elevar os níveis de literacia dos portugueses.

³ Chomsky (1975: 158) refere que “Tanto a gramática como o senso-comum são virtualmente adquiridos por toda a gente, sem esforço, rápida e uniformemente apenas por viverem numa comunidade em condições mínimas de influência, contacto e atenção.” Assim, para Chomsky o termo “competência” é universal, ou seja, a criança nasce com a capacidade de falar e falará qualquer língua, se crescer num ambiente linguístico apropriado. Obviamente, que as palavras chomskianas têm de ser enquadradas à luz de um quadro teórico específico: a teoria generativa (ou gerativa).

⁴ *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, do Ministério da Educação, 2001. Actualmente, o Ministério da Educação e Ciência definiu metas curriculares (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de Abril) que surgiram na sequência da revogação do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro).

pouco adequadas dos professores, frequentemente arreigadas em crenças já instaladas, devem ser substituídas por *metodologias activas*⁵ que levem o aluno à realização das mais diversas actividades, ou seja, do *aprender ao saber fazer*, privilegiando-se o papel da língua, visando-se a formação integral de todos os cidadãos. Igualmente, os novos programas, através dos descritores de desempenho (cf. anexo: 184), indicam o que os alunos devem ser capazes de fazer ao nível da oralidade, da escrita e da leitura. Contribuindo, assim, estes descritores como orientação para a mobilização de recursos e conhecimentos mais adequados para cada etapa de aprendizagem dos alunos, é imprescindível que os alunos detenham uma polivalência de competências que, aliás, Butlen (1996: 47) agrupa em cinco categorias:

“as competências que revelam da atitude para variar os modos de leitura: leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura rápida, leitura selectiva, leitura lenta, leitura aprofundada... Trata-se, em suma, de ensinar o leitor em formação a adaptar o seu modo de leitura ao seu projecto, à situação de comunicação e aos próprios textos com os quais é confrontado;

as competências que dizem respeito à atitude para se apropriar dos mais diversos tipos de escritos e textos: escritos literários, escritos técnicos, escritos científicos... O leitor em formação alarga, assim, o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais;

as competências que remetem para a capacidade de ler em diferentes suportes: ler na página do jornal, na enciclopédia, no ecrã do computador...;

as competências que remetem para a atitude de elaborar projectos com motivações variadas: ler por prazer, por dever, por interesse, por necessidade...; segundo as situações, os lugares, as horas e os estados de espírito...;

as competências que conduzem o leitor a realizar, com eficácia, uma tripla “viagem”: viagem aos diferentes lugares da leitura (biblioteca, mediateca, livraria...), viagem pelos objectos a ler (capítulos, índices, prefácios, notas sobre o livro...), viagem pela prática pessoal do sujeito que lê (avaliar as suas estratégias de leitura, os seus comportamentos, as suas capacidades para descobrir outros percursos de leitura...).”

É fundamental que os alunos se apropriem de modelos que lhes facultem e capacitem para poderem vivenciar experiências com a linguagem escrita, interagindo com a oralidade, criando, assim, oportunidades no uso da leitura e da escrita que os capacitem com variadíssimas habilidades básicas, potenciando a compreensão e produção de todo o tipo de textos. Saliente-se, igualmente, que a exigência social, em matéria de capacidade de leitura e de escrita, também se alterou, daí a necessidade de formação e de informação. Refere Laplantine (2010) que a informação utiliza várias linguagens para as quais é necessário estar preparado. É, por conseguinte, através da leitura, que se adquire geralmente os léxicos científicos e técnicos. A quantidade e a riqueza destes léxicos especializados cresceram de forma considerável. Também é pela escrita que os sujeitos adquirem competências em leitura e vice-versa. Contente (2000), a propósito, refere que os sujeitos, ao serem leitores

⁵ Metodologias activas, como refere Azevedo (2006: 3), é “[...] desenvolver a actividade pedagógica por forma a que o aluno, confrontado com usos múltiplos e polifacetados da língua, aprenda a exercitá-la numa pluralidade de contextos e situações, conhecendo-a não apenas passivamente, mas principalmente, de forma activa [...]”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem não considera o aluno como um sujeito passivo, mas sim um sujeito activo e participativo em todo o seu processo de aquisição e exercitação de competências em uso.

competentes⁶, vão despertando em simultâneo uma percepção acerca da estrutura frásica e lexical do texto, levando-os a produtores de textos cuja escrita é considerada eficaz. Relembramos, igualmente, Azevedo (2006) que remete para a influência da leitura na expressão escrita enquanto fonte de informação, já que, na óptica deste autor, os sujeitos bons leitores apresentam uma competência enciclopédica⁷ necessária nos modelos de organização textual. A recursividade percebida em Cassany (2001), nesta interacção de escrita e leitura, encontra eco nos passos que vão da simples escuta, à complexidade da fala, até à aprendizagem da leitura e da escrita. Aliás, esta relação, de escrita e leitura, encontramos-la nos Programas de Português do ensino básico, tratando-se de uma relação indissociável. É, portanto, hoje, ponto assente, que o sujeito que não dominar técnicas de escrita e de leitura está alheado da literacia. Assim sendo, a literacia⁸ vem ocupando, cada vez mais, um papel predominante na potencialização de *Skills*⁹ nos nossos alunos, permitindo que estes possam obter melhores desempenhos escolares.

A nossa tese desenvolve-se, assim, em torno da temática da literacia. O objectivo principal da dissertação consiste em estudar as competências literácitas dos alunos no ensino básico numa perspectiva de influência, ou não, dos professores e encarregados de educação, tendo em conta a evolução da sociedade, ou seja, verificar se o contacto com material literário, em família e na escola, poderá, ou não, contribuir para a formação literácita dos alunos, permitindo o desenvolvimento de competências leitoras que implicam, por conseguinte, o desenvolvimento da competência escrita, visto estas não se poderem dissociar, para uma completa formação ao nível da literacia.

0.1 - Objectivos

Segundo a Eurydice, (2010), os estudos internacionais sobre as aquisições da leitura dos alunos analisam os factores que influenciam o desempenho em leitura a três níveis: características dos alunos, professores, escolas e sistemas educativos. Alguns atributos dos alunos, a nível individual, como o contexto doméstico e familiar, não são susceptíveis de ser directamente influenciados pelos sistemas de ensino, mas é importante conhecer o seu efeito para planear intervenções específicas. Outros factores, como o nível de interesse pela leitura ou a qualidade da formação dos professores, são mais susceptíveis de melhorias.

No âmbito da problemática enunciada, subjazem questões que merecem aprofundamento e investigação, ou seja, indagar a opinião dos alunos, professores e

⁶ Na óptica de Azevedo (2006: 18-19), um leitor precisa do conhecimento e do domínio de um conjunto de protocolos de leitura que o ensinam a ler e a interagir adequadamente com um texto literário: “Esse saber que é simultaneamente um saber-fazer, e que, em larga medida, amplifica a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não é inato, mas social e culturalmente adquirido.”

⁷ Para Azevedo (2006: 23) “constitui um saber não estático, estritamente pessoal, que se altera e enriquece em função da experiência vital do sujeito e do seu conhecimento do mundo. É ela que lhe permite com reduzido esforço, conjugar diversos sistemas sócio-culturais e mobilizá-los na interpretação do mundo.”

⁸ Mais adiante, dedicamos um espaço devidamente desenvolvido literacia.

⁹ Este termo da língua inglesa é usado para designar a capacidade de concretização de forma rápida e eficiente de um determinado objectivo. Significa, portanto, habilidades ou capacidades.

encarregados de educação acerca da forma como a leitura pode influir nas competências da escrita e na aquisição de competências que permitirão aos alunos interagir em sociedade. Constatar, ainda, se a comunidade envolvente e os meios tecnológicos influem nessa aquisição de competências. Em termos gerais, o objectivo principal desta tese consiste no estudo das competências literárias dos alunos no ensino básico, numa perspectiva de influência ou não dos professores e encarregados de educação, tendo em conta a evolução da sociedade. Para tal, foram estabelecidos objectivos para validar algumas das premissas para as quais nos remeteu a literatura sobre esta temática, considerando no primeiro, segundo e terceiro ciclos, a percepção dos alunos, professores e encarregados de educação, nomeadamente:

- saber em que medida existe a percepção por parte dos alunos, professores e encarregados de educação da importância da leitura na aquisição de mais competências transversais;
- indagar de que forma existe a percepção por parte dos alunos, professores e encarregados de educação de que um bom leitor contribui melhor para o desenvolvimento da sociedade em que se encontra inserido;
- constatar em que medida existe a percepção por parte dos alunos, professores e encarregados de educação da importância da leitura na medida em que possa contribuir para a aquisição das competências leitoras e das competências da escrita;
- analisar em que medida, para os alunos, professores e encarregados de educação, os hábitos de leitura são influenciados pelo tempo utilizado no uso das novas tecnologias;
- verificar em que medida o desempenho em leitura é influenciado pelas características individuais, escolares e por hábitos de leitura dos alunos.

Para dar resposta a estas questões, e tendo em consideração a revisão da literatura, foram formuladas um conjunto de hipóteses de investigação, que serão testadas através da análise rigorosa da informação recolhida nos questionários, no distrito de Castelo Branco:

H₁: Existe relação entre um bom leitor e a aquisição de competências transversais como meio de construção de um conhecimento capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

H₂: Existe relação entre um bom leitor e a aquisição de competências leitoras e de escrita.

H₃: Existe relação entre os hábitos de leitura e o tempo gasto nas novas tecnologias.

H₄: Existe a mesma percepção entre os alunos, professores e encarregados de educação relativamente ao modo como os alunos escrevem as mensagens através das novas tecnologias e a influência na sua escrita.

H₅: Os alunos percebem que as suas características individuais, escolares e hábitos de leitura têm um efeito significativo sobre o desempenho em Leitura.

0.2 - Organização do Estudo

Do ponto de vista da estrutura, a nossa investigação desenvolve-se ao longo de três capítulos precedidos de uma introdução e finalizando com a conclusão. Na introdução, é feito o enquadramento geral da investigação, fazendo-se o levantamento da problemática, bem como a apresentação da proposta de investigação e a definição de objectivos e hipóteses.

No primeiro capítulo, definiu-se o termo literacia, realizando-se uma retrospectiva do conceito. Verificámos que este não tem uma forma única e debruçámo-nos, mais concretamente, sobre a literacia emergente, científica e crítica. Ainda, nesta parte e alicerçados em estudos internacionais e nacionais, analisámos as competências de literacia, bem como as medidas tomadas para aumentar as competências literácitas. Define-se, igualmente, a evolução do termo literacia e analisam-se os vários tipos de literacias: familiar, escolar, individual e informacional. Examinam-se, assim, todos os meios, recursos físicos e humanos que interferem, ou não, para que um aluno adquira competências literácitas.

No que diz respeito ao segundo capítulo, abordámos a aprendizagem e a aquisição da linguagem, analisando-se a evolução da criança, aquando da apropriação do código linguístico, durante as várias etapas de crescimento e de desenvolvimento, estando esta inserida na família e na comunidade em que se encontra. Salienta-se a importância de um bom domínio da linguagem oral enquanto condição fundamental para um posterior domínio do uso da linguagem escrita, bem como o contacto com a leitura desde tenra idade. Realiza-se uma análise social da leitura, percebe-se como é efectuada a leitura, recorrendo à análise dos processos cognitivos envolvidos. Perscruta-se em que consiste a compreensão leitora e efectua-se uma breve abordagem da evolução da escrita, analisando-se a aprendizagem da escrita e descortinando-se a relação entre a escrita e o escrevente e discutindo-se a relação entre a leitura e a escrita. Descortina-se, igualmente, a importância das novas tecnologias na aquisição das competências leitoras e, posteriormente, analisam-se os factores que influenciam as competências literácitas dos alunos, desde os factores do ambiente familiar, escolar, individual/motivacional e social.

No que concerne ao terceiro capítulo, este alicerça-se na investigação empírica, sustentando-se em questionários realizados a Encarregados de Educação, Professores e Alunos, a partir do terceiro ano até ao nono ano de escolaridade do ensino básico. Estrutura-se da seguinte forma: primeiro, procede-se à descrição do estudo, justificando e descrevendo as opções metodológicas, formulação de hipóteses (já avançadas na Introdução) e descrição dos métodos de recolha de dados. Seguidamente, efectua-se a apresentação dos resultados e, por último, realiza-se a interpretação e aprofundamento de alguns resultados.

Em relação à conclusão, para além da síntese do conteúdo da investigação e das observações críticas, realizou-se igualmente uma apreciação sobre as limitações da investigação.

1- AQUISIÇÃO DA LITERACIA

1.1 - Estudos internacionais

Os primeiros estudos de avaliação directa das competências de literacia realizaram-se nos Estados Unidos da América. Estas pesquisas, neste domínio, tinham como objectivo principal a avaliação da aquisição de competências específicas por parte das populações escolares. Posteriormente, passou a abranger também as populações adultas. Os primeiros estudos junto de adultos tiveram lugar no início da década de 70 e pretendiam identificar os segmentos da população que não possuíam as competências mínimas para uma participação integral na vida em sociedade. Em meados dos anos 80, realizam-se as primeiras pesquisas no Canadá, ao mesmo tempo que, nos Estados Unidos da América, se fazem novos estudos que culminam, em 1993, com o *National Adult Literacy Survey* (Kirsch, Jungeblut, Jenkins e Kolstad 1993). Pela primeira vez, o conceito de literacia é entendido como um contínuo de competências, considerando-se que não faz qualquer sentido tratar a literacia como uma capacidade “dicotómica” que os indivíduos têm ou não têm. O objectivo principal passou a ser a determinação do perfil de literacia da população a partir da análise dos seus desempenhos num amplo conjunto de tarefas que reflectem os vários tipos de materiais e de usos com que se defrontam na vida quotidiana (Gomes, Avila, Sebastião e Costa 2002).

Actualmente, existem dois grandes estudos internacionais (PIRLS e PISA) que avaliam os níveis de literacia em leitura entre os diversos países. O PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) é um estudo da IEA (*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement*) que avalia a aquisição de competências de leitura dos alunos do quarto ano de escolaridade na maioria dos países participantes. Praticamente, na totalidade dos sistemas educativos europeus, estes alunos têm aproximadamente 10 anos (Mullis *et al.* 2007). Os dados do PIRLS são recolhidos em ciclos quinquenais. Foram realizados levantamentos em 2001, 2006 e 2011. Por sua vez, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um programa da OCDE que avalia os conhecimentos e as competências de alunos de quinze anos ao nível da matemática, da leitura e das ciências, organizado em ciclos de análise trienais. Embora avalie o desempenho dos alunos nos três principais domínios temáticos, cada estudo PISA dedica especial atenção a um dos domínios. A leitura foi o domínio principal em 2000 e 2009. Os dois estudos focam-se em duas etapas diferentes da leitura. O PIRLS centra-se em crianças do ensino primário e avalia as competências de leitura necessárias para fazer a transição para “ler para aprender” (Mullis *et al.* 2006). O PISA, em contrapartida, visa avaliar a aquisição de conhecimentos e de competências necessárias para a vida adulta. Versa as competências de literacia dos alunos numa altura em que fazem a transição da escola para a vida profissional ou para o ensino pós-obrigatório, analisando a literacia em leitura como um indicador de preparação para a vida em sociedade, assim como para o emprego (OCDE 2009). Ambos os estudos baseiam-se numa noção mais abrangente de

leitura, designadamente “literacia em leitura” em vez da simples “leitura”. Além dos processos e das competências ao nível da compreensão da leitura, este conceito engloba ainda as utilizações da leitura e as atitudes em relação à leitura que caracterizam os leitores proficientes. Tanto o PIRLS como o PISA encaram a leitura como um processo interactivo e construtivo e realçam a importância da capacidade dos alunos para reflectirem sobre a leitura e utilizarem a leitura para diferentes finalidades (Mullis *et al.* 2006). O PIRLS apresenta a seguinte definição de literacia em leitura:

“A capacidade para compreender e utilizar as formas de linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os jovens leitores são capazes de construir significado a partir de diversos textos. Lêem para aprender, para participar em comunidades de leitores na escola e na vida quotidiana, assim como por prazer”.

Por sua vez, o PISA apresenta a seguinte definição de literacia em leitura:

“Compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a alcançar os seus objectivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial, e participar na sociedade”

O primeiro estudo (*Reading Literacy*) sobre literacia em contexto de leitura, no qual Portugal participou, foi organizado pela IEA, em 1991. Participaram 32 países e observou-se alunos que frequentavam o 4º e o 9º ano de escolaridade. O desempenho médio dos alunos portugueses do 4º ano de escolaridade foi bastante fraco, tendo Portugal ocupado a 23ª posição entre os 27 países cujos dados foram analisados (Elley 1992). Verificando o desempenho de acordo com o tipo de textos de suporte, notamos que, embora as diferenças não sejam abissais, os nossos alunos obtiveram melhores pontuações nos itens referentes a textos narrativos e expositivos e piores nos itens referentes a documentos. Relativamente aos alunos de 9º ano, entre os 32 países que participaram no estudo, Portugal ocupou o 14º lugar, com uma média de desempenho ligeiramente superior à média obtida para todos os países participantes e idêntica para os três tipos de texto utilizados no estudo. Segundo Sim-Sim e Ramalho (1993), neste primeiro estudo, terá sido a baixa percentagem de jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade, em 1991, que ajuda a explicar a diferença de posição destes alunos comparativamente à dos seus colegas mais novos. Segundo as autoras, o facto de haver menos alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico resulta numa maior selecção dos mesmos. A disparidade observada no estudo entre ambas as faixas etárias teve como explicação as taxas de escolarização que, no 4º ano, se situavam acima dos 90% e, no 9º ano, pouco ultrapassavam os 50%. Neste contexto, o substancial aumento da taxa de escolarização no 3º ciclo poderá ajudar a explicar a diferença entre os resultados de 1991 e os de estudos mais recentes, nos quais os alunos portugueses do 9º ano têm vindo a apresentar resultados abaixo das médias obtidas a nível internacional. Em 1999, outro estudo realizado pela IAL, conjuntamente com a cooperação do Ministério da Indústria do Canadá, pretendeu avaliar em 20 países, os níveis de literacia dos indivíduos, entre os 16 e os 65 anos. Este estudo incidiu sobre três domínios: literacia em prosa (que compreende a informação normal de um jornal),

literacia documental (que compreende documentos tais como preenchimento de cheques ou mapas) e literacia quantitativa (que compreende a leitura de montantes, percentagens, entre outros). Os resultados relativos à população portuguesa situaram-se nos níveis mais baixos em todos os domínios (literacia em prosa; literacia documental e literacia quantitativa) (Sá 2010).

Relativamente ao PISA, a primeira recolha de informação ocorreu em 2000 e, de acordo com o relatório disponibilizado pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional), responsável no nosso país pela implementação do PISA, teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. Participaram cerca de 265 000 alunos de 32 países, 28 dos quais membros da OCDE (Gave 2001). Os estudantes foram avaliados quanto à capacidade para extrair e recuperar determinada informação, para interpretar aquilo que liam e para reflectir sobre e/ou avaliar o conteúdo e formato do texto, com base nos seus conhecimentos. A cada um destes aspectos da literacia de leitura corresponde uma classificação baseada na dificuldade das tarefas que conseguiram realizar com sucesso. Uma classificação global resume um desempenho global na leitura. Foi atribuído a cada aluno, um de cinco níveis¹⁰, com base na classificação obtida. Cerca de 60% dos jovens de 15 anos, no espaço da OCDE, foram bem-sucedidos na realização das tarefas correspondentes aos níveis 3, 4 ou 5. Em Portugal, esta percentagem não atingiu os 50%. No nível 5, situaram-se 4% dos estudantes portugueses de 15 anos, contra uma média de 9% no espaço da OCDE. No nível 4, situaram-se 17% dos estudantes portugueses, contrariamente a uma média de 22%, no que diz respeito à OCDE. No nível 3, situaram-se 27% dos alunos portugueses, em comparação com 29%, no espaço da OCDE. No nível 2, situaram-se 25% dos alunos portugueses e 22% na OCDE. Finalmente, no nível 1 existiram 17% dos nossos alunos, contra a média de 12% no espaço da OCDE. Segundo os dados recolhidos, a situação mais preocupante situou-se nos alunos que não atingiram sequer o primeiro nível de literacia (8,3 % de alunos portugueses) em contraste com a média de alunos nesta situação no espaço da OCDE (6%). Em conclusão, comparativamente com a situação média no espaço da OCDE, em Portugal, 49,7% dos alunos de 15 anos apresentaram níveis de literacia iguais ou inferiores a 2, enquanto no espaço da OCDE, se situaram nos 40%. Quanto ao PISA 2006, o aspecto mais relevante foi a redução da percentagem de alunos portugueses com desempenhos que se situavam abaixo do nível 1, passando de 8,3%, em 2000, para 5,8%, em 2006. De um modo geral, registou-se uma evolução positiva relativamente ao ano de 2000, mas negativa relativamente a 2003, continuando os alunos portugueses a evidenciar desempenhos incipientes no que respeita à leitura. No PISA 2009, pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se aproximam da média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura. Portugal conseguiu a proeza de ser o 4.º país que mais progrediu em leitura. Tal progressão resultou fundamentalmente da redução da percentagem de alunos com desempenhos negativos e do aumento da percentagem de alunos com desempenhos médios a excelentes.

¹⁰ O nível 5 corresponde ao mais alto e o nível 1 corresponde ao mais baixo.

1.2 - Estudos nacionais

Fomentar o gosto pela leitura e formar leitores é uma realidade à qual ninguém parece poder alhear-se. Portugal começou a consciencializar-se dessa importância aquando do primeiro estudo PISA no quadro da OCDE que teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. A tarefa de alfabetizar a população nacional tem constituído, ao longo dos últimos séculos, um processo marcado pela lentidão, recuos e resistência (Sebastião 2009).

Em Portugal, o primeiro estudo de avaliação directa das competências de leitura, escrita e cálculo da população adulta foi o Estudo Nacional de Literacia (ENL), realizado por uma equipa coordenada por Ana Benavente, da qual faziam também parte Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila. O estudo deu origem ao livro *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica* (Benavente, Rosa, Costa e Ávila 1996). Os resultados revelaram os fracos níveis de literacia dos portugueses. Numa escala de zero a quatro¹¹ encontram-se 10% dos inquiridos no nível 0; no nível 1, 37%; no nível 2, 32%; no nível 3, 13% e, finalmente, no nível 4, 8%. O estudo permitiu concluir fundamentalmente que o nível de literacia se encontra fortemente relacionado com os hábitos de leitura, ou seja, observou-se que apenas os indivíduos que se situaram nos níveis mais elevados afirmaram ter práticas significativas de leitura.

Segundo Freitas e Santos (1992), terá sido, em 1988, que o primeiro inquérito, *Hábitos de Leitura em Portugal*, de carácter sociológico, se realizou no âmbito da leitura. Participou, neste estudo, a população portuguesa residente no continente, nas localidades com 1000 habitantes e mais, alfabetizada e com 15 e mais anos, tendo por base uma amostra aleatória constituída por 2000 indivíduos. Posteriormente, realizou-se, em 1995, o segundo inquérito sociológico, *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*, tendo participado neste estudo a população portuguesa residente no continente, incluindo os habitantes nas localidades com menos de 1000 habitantes, com 15 e mais anos e alfabetizada, tendo por base uma amostra de 2506 indivíduos (Freitas, Casanova e Alves 1997). Em 2007, realizado pelo Observatório das Actividades Culturais, realizou-se um terceiro inquérito à população portuguesa para o estudo *A Leitura em Portugal* (Gepe 2007). Este inquérito teve como objectivo facultar informação necessária para a avaliação do estado da leitura em Portugal e orientar as decisões políticas, numa área onde se alicerça o desenvolvimento educativo e cultural, no âmbito da implementação do Plano Nacional de Leitura (PNL). No estudo são apresentados dados sobre a forma como evoluiu a leitura na população portuguesa relativamente ao precedente inquérito sociológico em Portugal. Torna-se importante salientar e referir algumas conclusões consideradas pertinentes. Uma primeira conclusão consistiu na observação da existência de um significativo retrocesso dos não-leitores, que passaram a

¹¹ 0 correspondente à total incapacidade para resolver qualquer das tarefas de leitura, escrita e cálculo propostas e 4 correspondente à resolução das tarefas de maior complexidade e que implica competências que envolvem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos do que os dos níveis precedentes.

situar-se nos 5% face aos anteriores 12%. Outra conclusão observada teve a ver com o crescimento das percentagens dos leitores dos jornais (83%), revistas (73%) e livros (57%). Relativamente aos leitores de livros, verificou-se um crescimento ligeiro dos pequenos leitores, aqueles que declaram ler até 9 livros por ano, acompanhado de igual diminuição dos grandes leitores, uma vez que a percentagem correspondente aos médios leitores permaneceu estável. Refira-se, ainda, de que 7 em cada 10 inquiridos são pequenos leitores, ao passo que os grandes leitores se situaram aproximadamente nos 4%. Segundo o estudo, o principal factor explicativo dos hábitos e das práticas de leitura é a escolaridade, ou seja, quanto mais elevada a escolaridade, maiores as percentagens daqueles que lêem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência, leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa. Aparentemente, esta relação verifica-se também no próprio processo de aprendizagem, uma vez que as percentagens de leitores, entre os estudantes com os 15 e mais anos, são por norma relativamente elevadas nos vários indicadores trabalhados no estudo.

São apontadas algumas transformações ocorridas na sociedade portuguesa no decurso dos anos abrangidos entre a realização dos dois últimos inquéritos (1995 e 2007) que remetem para factores que podem influenciar directa ou indirectamente a actividade da leitura, nomeadamente, a escolarização média da população, a radicação em meio urbano da população, a terciarização da economia e o impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação na sociedade portuguesa. Por outro lado, fomentar o gosto pela leitura e formar leitores é uma realidade à qual ninguém parece poder alhear-se. Portugal começou a consciencializar-se dessa importância aquando do primeiro estudo PISA no quadro da OCDE que teve como principal domínio de avaliação a literacia em contexto de leitura. O trabalho do professor torna-se assim essencial, mas também complexo e difícil porque, ao seleccionar este ou aquele texto, terá de trabalhar as leituras com as quais pretende alcançar diferentes objectivos: informação, instrução, diversão, imaginação, etc. Daí, a legitimada necessidade de introduzir todo o tipo de textos: banda desenhada, teatro, prosa, poesia, recolhidas em livros didácticos, jornais, revistas, internet, ou até, material que faz parte da cultura ou tradição de qualquer localidade onde esteja inserido o aluno ou não: provérbios, canções, orações, lendas, contos, como forma de adjuvar a aprendizagem dos alunos, no sentido de criar uma boa experiência, abrindo caminho para a criação de novos leitores. E como a aquisição das competências de leitura é uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura, é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino das habilidades leitoras. Também se depreende a razão pela qual o Governo aumentou a importância e a valorização da realização de Provas de Aferição e cujos resultados permitem uma monitorização da eficácia do sistema de ensino, devendo ser objecto de uma reflexão ao nível de escola, que contribua para alterar práticas em sala de aula, que assim podem e devem ser ajustadas de modo sustentado. No ano lectivo de 2010/2011, o Ministério da Educação lançou como fase experimental as Testes Intermédios, no primeiro (segundo ano) e terceiro (nono ano) ciclos de escolaridade, e que têm como principal finalidade permitir a cada professor

aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa. Assim, e ao nível da Língua Portuguesa, estas provas foram criadas para verificar o nível de aprendizagem e de competências dos alunos no primeiro e segundo ciclo de escolaridade (GAVE)¹².

O Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE), lançado pelo Ministério da Educação e da Cultura, foi criado em 1996, com o intuito de instalar e desenvolver as bibliotecas escolares de todos os níveis de ensino. Passou, assim, a ser um recurso educativo indispensável em todas as escolas, pois é um local de informação, de cultura escolar e extra-escolar, onde ocorrem várias actividades dinamizadas pelo professor bibliotecário (responsável pelo desenvolvimento das literacias e da formação de leitores). Existe um acesso à informação em suporte analógico, electrónico e digital, promovendo-se hábitos de leitura acessíveis a todos, visto que este espaço permite igual acesso a livros e/ou outros materiais culturais, estimulando a curiosidade, o desenvolvimento de hábitos de leitura e de pesquisa para todas as crianças, evitando, deste modo, a exclusão social e o acesso a todos aos mesmos recursos. Como nos referem Yopp e Yopp (2010: 14):

“Literature should be at the heart of our literacy programs. Not only does it support many aspects of literacy development - language, comprehension, writing, attitudes, and perceptions - but it also provides an excellent context for deep thinking and personal response. Literature inspires us and informs us; it nurtures our imaginations; it moves us laughter, to tears, and to action”.

Por conseguinte, o desenvolvimento de programas direccionados para a literacia é fundamental, pois fomentam um maior desenvolvimento da linguagem, da compreensão, da escrita e da leitura. Através desses programas, a leitura irá permitir capacitar os alunos de diversas ferramentas cognitivas.

1.3 - Definição e evolução do termo literacia

O termo literacia é, frequentemente, utilizado em diferentes contextos para fazer referência à alfabetização e ao alfabetismo. Tal como a palavra literacia, ambos os termos têm sido interpretados de diferentes maneiras, dando origem a numerosas definições, cuja evolução sucedeu de acordo com as várias mudanças que ocorreram no mundo da educação (UNESCO, 2006). De acordo com a definição proposta pela UNESCO, o alfabetismo consiste num conjunto de competências ou habilidades, nomeadamente competências cognitivas

¹² Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação. No ano lectivo de 2012/2013, de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, e no desenvolvimento do disposto no nº 1 do artigo 2º do Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Despacho Normativo nº 36/2002, de 4 de Junho, no Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de Dezembro e, ainda, nos termos do estabelecido no calendário escolar aprovado pelo Despacho nº 8771-A/2012, de 2 de Julho, determina a existência de provas finais de ciclo no primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico a Língua Portuguesa.

relacionadas com a leitura e escrita, enquanto a alfabetização é mais considerada como um processo de aprendizagem ou de ensino básico do código da escrita e não como o resultado de uma intervenção educacional (UNESCO 2006). Além disso, ambos os termos são, muitas vezes, utilizados em contexto de ensino e aprendizagem junto dos adultos.

Por seu lado, o termo literacia superou o significado transmitido pelo conceito de alfabetização (Pierre 2003) e registou uma evolução importante ao nível do significado, uso e seu objectivo. Consequentemente, surgiram diferentes conceitos durante os últimos vinte anos (Brothers 2004; Champagne 2008). Inicialmente, vista exclusivamente como a capacidade de ler e escrever, o significado do termo literacia expandiu-se com o objectivo de incluir muitos conhecimentos, competências e habilidades (Miniac 2003; Brothers 2004), ou seja, a literacia evoluiu e passou a incluir aspectos culturais e socioculturais (Maltais 2001). Neste sentido, a literacia abrange uma variedade de áreas, tais como, a cultura, a identidade, a religião, etnia, o sexo, a ideologia e o poder político (Heath 1983; Masny 2001; Masny & Dufresne 2007). Por sua vez, com os progressos observados, ao nível científico e técnico, a própria definição do termo literacia tem vindo a transformar-se por forma a poder acompanhar a evolução das novas tecnologias e, assim, retratar o acesso a novos modos de comunicação. Na verdade, actualmente, cada vez mais, as nossas sociedades constroem o seu conhecimento, utilizando diversos meios de comunicação que apelam a diferentes suportes mediáticos, tais como a Internet, os vídeos ou os aparelhos multimédia, que permitiram o aparecimento de conceitos como a literacia informacional, ou ainda, a tecnoliteracia. Todas essas mudanças modificaram as nossas referências culturais e os nossos meios de comunicação. Todas estas alterações tecnológicas e sociais incentivaram alguns investigadores (New London Group 1996) a falar não de “literacia” mas sim de “literacias”, de forma a reflectir a diversidade das práticas associadas à utilização das formas orais e escritas, bem como ainda às mudanças causadas pela globalização e da proliferação de tecnologias da informação e da comunicação (Cope e Kalantzis 1996; Maltais 2001). Neste contexto, não se pode considerar que exista apenas uma forma de literacia, mas sim várias/múltiplas literacias ou literacias múltiplas que se manifestam de formas diferentes, dependendo do tempo e do espaço (Street 2003). O conceito de literacias múltiplas, segundo Diane Masny, fica assim definido:

“La littératie est un construit social qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d’écrire et de valoriser - bref, une façon d’être dans le monde [...]. Les littératies comportent des valeurs. Elles sont souvent imbriquées dans des dimensions relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, de l’identité, des idéologies et du pouvoir. [...] Quand on parle, écrit ou lit, on construit le sens en s’appuyant sur un contexte particulier. Plus exactement, cet acte de construction de sens qu’on qualifie de « littératie » est intégré à la culture et aux dimensions sociopolitiques et sociohistoriques d’une société et de ses institutions. Le sens de littératie s’opérationnalise ou s’actualise à partir d’un contexte particulier dans le temps et dans l’espace où il se trouve et il opère”. (Masny 2008: 10 e 67)

Nesta definição, Masny propõe quatro tipos de literacia (literacia individual, literacia escolar, literacia comunitária e literacia crítica), para se poder responder às novas exigências da

integração em sociedade, situando as respectivas literacias, numa perspectiva de escola-casa-comunidade, como ilustra o esquema que se segue na figura 1:

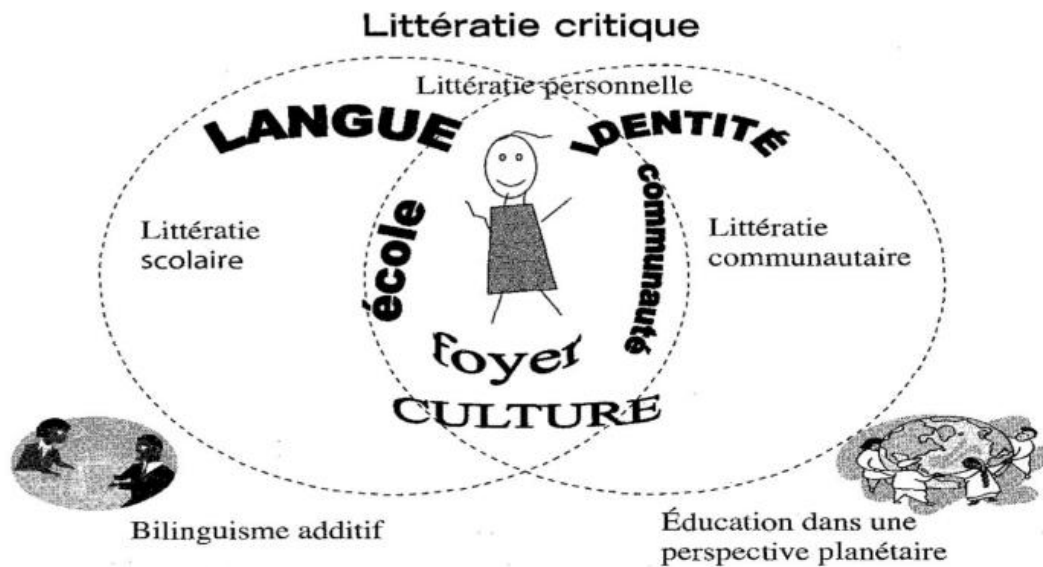


Figura 1: Literacias múltiplas, um quadro conceptual segundo Masny e Drufresne¹³

Por sua vez, a Coalition Ontarienne de Formation des Adultes (COFA), baseando-se na interpretação de literacias múltiplas de Marc Bissonnette, apresentam um esquema relativamente às literacias múltiplas, adaptado do esquema original de Masny e Drufresne, onde, em primeiro lugar, o pai e filho foram colocados no centro do diagrama, adicionando a componente parental, realçando a importância da família. Em segundo lugar, a literacia crítica foi incluída num círculo para representar melhor o seu aspecto transversal no conceito de literacias múltiplas. Finalmente, apesar da sua importância, o bilinguismo e a educação, numa perspectiva global, foram retirados do sistema. Esta escolha é explicada pela intenção de simplificar a representação por forma a conservar apenas os elementos considerados chave ou essenciais:

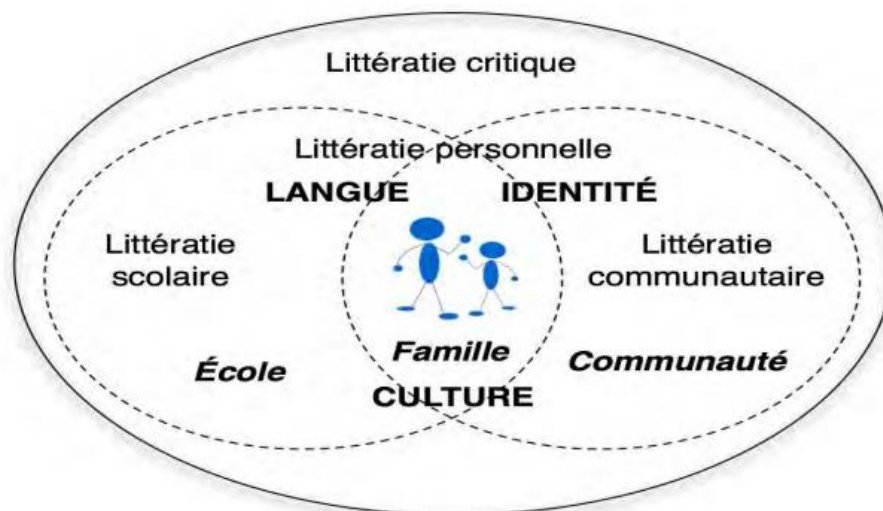


Figura 2: literacias múltiplas, baseadas em Marc Bissonnette¹⁴

¹³ Fonte: Brunet, Breton e Laberge (2009: 19).

Segundo Coster (2006), a Fédération Canadienne pour l’alphabétisation en Français (FCAF) propõe quatro tipos de literacias múltiplas: literacia cultural, literacia escolar, literacia comunitária e literacia crítica. A FCAF e seus investigadores não mencionam a literacia individual ou pessoal na sua definição, porque, segundo a organização, é parte integrante da definição da palavra “literacia”, encontrando-se, por conseguinte, implícita nas outras literacias (cultural, escolar e comunitária). Consequentemente, estes investigadores realçaram a importância da Literacia familiar, apresentando, em 2005, a seguinte definição de literacia familiar:

“...[la littératie familiale] est une démarche qui soutient le parent ou l’adulte significatif dans la vie d’un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l’enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire”. (Brunet, Breton e Laberge 2009: 16)

Constitui um processo onde os pais ou adultos, como primeiros educadores de uma criança, contribuem para o desenvolvimento das suas literacias culturais, escolares e comunitárias. Na verdade, a literacia implica uma caminhada contínua, durante a qual o indivíduo constrói e adquire a sua relação com o mundo da escrita. Este caminho implica que exista uma prática social, na qual intervêm outros actores sociais. Torna-se, por isso, de primordial importância que se considerem os vários meios, processos ou condições diferentes que contribuem para a aquisição da literacia ou das literacias, ou seja, a aprendizagem da escrita e da leitura não se limita unicamente à escolaridade, mas também inclui qualquer contacto que exista fora da escola e que contribua para conduzir à aquisição da escrita em contexto individual, social ou familiar. Perfetti e Marron (1998: 7) propõem duas definições para a aquisição da literacia:

“The acquisition of literacy is learning how one’s writing system encodes one’s language”.

“The function of literacy is the application of literacy (see definition 1) to a wide range of circumstances across an individual life span”.

Neste sentido, é de extrema importância que a sociedade, em geral, compreenda o quanto é indispensável que as nossas crianças e jovens aumentem os seus níveis de leitura e escrita, pois é através desse aumento que se irá elevar, igualmente, o nível de literacia e, consequentemente, ao desenvolver a leitura e a escrita, tal como refere Beard (2010). A relação existente entre o nível de escolaridade e as capacidades de leitura e escrita é muito estreita e, simultaneamente, complexa, pelo que a aquisição da literacia estende-se muito para além dos anos de escolaridade e de diversas outras formas. Hoje, existe cada vez mais uma divulgação constante e progressiva de informação diária, veiculada por vários meios de comunicação de massa, como sejam as redes sociais, a televisão, os jornais, cuja

¹⁴ Fonte: Brunet, Breton e Laberge, 2009: 19.

consequência imediata tem levado, segundo Miranda e Silva (S/data), ao aparecimento de muitos jovens que têm dificuldade em distinguir o essencial do acessório, o irrelevante do relevante e, mais inquietante ainda, em criar categorias e hierarquizar a informação, atribuindo valores diferenciados a coisas que não são semelhantes. Torna-se, por isso, fundamental saber gerir esta relação com a informação disponível, saber seleccioná-la e interpretá-la para que esta possa transformar-se em verdadeiro conhecimento, visto que nem toda a informação é útil. Segundo cordeiro (2011), com a proliferação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos anos oitenta, e para fazer face às potencialidades por elas oferecidas no que concerne ao fluxo avassalador de informação, foram muitos os autores, como Loertscher, Carol Kuhlthau e Ross Todd, que alertaram para a necessidade de adquirir novas competências intelectuais, nomeadamente as habilidades para localizar, aceder e fazer um uso efectivo e crítico da informação e, com este entendimento, a partir de meados da década de oitenta, o conceito literacia da informação começa a aparecer associado a três factores determinantes: educação, aprendizagem ao longo da vida e bibliotecas.

De acordo com American Library Association (ALA), a literacia informacional compreende um conjunto de competências que permite aos indivíduos:

“reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária”. (ALA 1989: 1).

Nishimuro (1999) refere que o conceito de literacia informacional incluiu os outros dois conceitos, isto é, literacia tradicional e literacia computacional:



Figura 3: Definição de Literacia da Informação¹⁵

¹⁵ Adaptado de Nishimuro, 1999.

Segundo este autor, a educação para a literacia da informação deve começar ao mesmo tempo que a da literacia computacional, pois só assim estarão habilitados a responder aos desafios do actual mercado de trabalho. Refere, ainda, que a educação para a literacia da informação deve tornar-se obrigatória, propondo uma hierarquia formativa no que respeita ao alcançar deste objectivo, conforme ilustrado na figura 4:

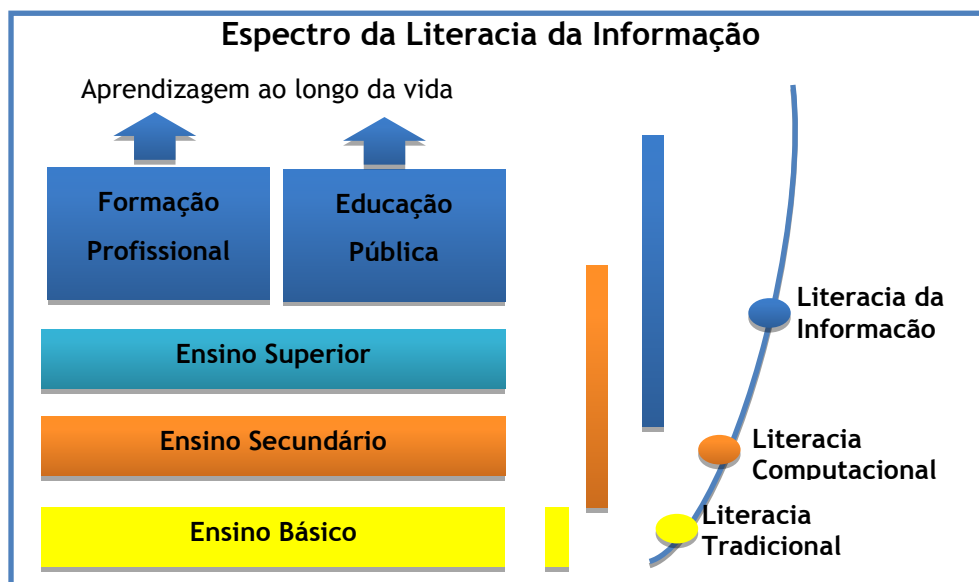


Figura 4: Espectro ao longo da vida¹⁶

Evidentemente, que se torna imprescindível que exista um envolvimento da família com a escola e a comunidade, de modo a conseguir que a criança inicie o percurso que a levará a ser uma boa leitora, visto haver tanta facilidade de acesso às novas tecnologias e a outros interesses. Por isso, como refer Cerrilho (2006: 45):

“ [...] a leitura necessita de uma profunda reflexão neste tempo de grandes mudanças sociais, porque a leitura literária, a que tem no livro o seu suporte essencial, é acompanhada agora por outras leituras, umas electrónicas, outras icónicas e outras mediáticas, que são, em princípio, mais acessíveis, porque não necessitam do recurso a um caminho prévio elaborado, voluntário e, em certas ocasiões, difícil e esforçado, e que são enormemente atractivas para as crianças e os adolescentes”.

Consequentemente, na formação e na criação de leitores, assim como na promoção da leitura, torna-se de primordial importância o papel do mediador seja ele pai, professor, educador, familiar, bibliotecário, etc. (Cerrilho, 2006). A comunidade, em geral, tem actualmente o discernimento de perceber que é extremamente importante ler e continuar a ler com frequência e ao longo da vida, pois permite um maior crescimento intelectual; o desenvolvimento da imaginação; um aumento da criatividade; a independência de raciocínio; o desenvolvimento da expressão oral; a aquisição de novos modelos sintácticos, morfológicos e semânticos; um maior enriquecimento vocabular; um aumento da capacidade informativa; o acesso a quase todos os tipos de informações; melhorar a ortografia; ajudar a sonhar, a

¹⁶ Adaptado de Nishimuro (1999).

imaginar e a descobrir novos mundos. Todos os alunos são, assim, fortemente influenciados pelos outros (pais, familiares, escola, alunos, professores e pela própria sociedade em que se encontram inseridos) no processo de aprendizagem da lecto-escrita¹⁷. Por estes motivos, Cerrilho (2006) define as principais funções de um mediador: criar e fomentar hábitos leitores estáveis; ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária; orientar a leitura extra-escolar; coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários; preparar, realizar e avaliar animações da leitura. Por estas razões e, ainda segundo Cerrilho (2006), existem requisitos fundamentais para se ser um bom mediador: ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer pela leitura; ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação; ter uma certa dose de imaginação e criatividade; crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo; ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada; possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima que lhe possibilite, entre outros, conhecimento sobre o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura; um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo; a teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora; a literatura infantil e os seus mecanismos editoriais; a contextualização histórica da literatura infantil; a evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura. Todas estas razões mostram grandemente o papel primordial na formação de novos leitores e, conseqüentemente, o acesso qualitativo, ou não, a textos literários. Daí que o universo que rodeia a criança seja igualmente fundamental, pois se esta estiver integrada numa família que não tem hábitos leitores e se na escola não houver mediadores capazes de desenvolver o gosto e hábitos leitores, dificilmente assistiremos à criação e formação de um novo leitor.

Resumidamente, a análise introdutória realizada neste ponto, permitiu evidenciar que existem múltiplas literacias ou literacias múltiplas, das quais, seguidamente, iremos aprofundar, principalmente, por ser nosso objecto de estudo a Literacia Familiar, a Literacia Individual, a Literacia Escolar e a Literacia Informacional.

1.4 - Literacia familiar

O termo literacia familiar foi introduzido por Taylor em 1983, onde os seus estudos destacam a importância da literacia dos membros da família e o respectivo contributo para o sucesso escolar das crianças (Masny, 2008).

Segundo Dionne (2011), a Literacia Familiar consiste na implicação dos membros da família nas actividades associadas à aprendizagem da literacia por parte das crianças. Se as

¹⁷ Aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita de modo simultâneo, interdependente e articulado, ou seja, na aquisição da leitura e da escrita ambas são importantes, pois, como nos refere Pereira (2008: 48) “[...] a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita - bem ensinada - é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora”.

crianças forem estimuladas, confrontadas com os materiais escritos que as rodeiam, estas tenderão, precocemente, a criar um elo com a leitura, através do apoio e do estímulo familiar. Assim sendo, se o ambiente familiar for estimulante, motivador, um ambiente onde existe a presença de livros e onde quotidianamente existe a leitura, decerto que irá despertar na criança o interesse por aprender a ler e posteriormente o gosto pela leitura.

No entanto, a exclusão social, por vezes, não permite as mesmas oportunidades culturais e educacionais a todos os extractos sociais, pois as diferenças económicas não permitem o acesso a determinados bens essenciais e, por consequência, não será a literatura a prioridade social dessas famílias, daí que essa desvalorização familiar pela literacia influencie, desde tenra idade as crianças. Há, ainda, a salientar como obstrução para um envolvimento da família para a educação direccionada para a leitura: o pouco tempo de que as famílias actualmente dispõem para os filhos, pois os horários profissionais, muitas vezes, impossibilitam tempos ricos de interacção e de partilha familiar; a estrutura da família, pois, sofreu alterações resultantes da desagregação do lar; a alteração do papel da mãe; a insegurança social face ao aumento do desemprego; o emprego precário; a instabilidade financeira, entre muitos outros aspectos, que interferem na capacidade da família se envolver na educação literária dos filhos. A obrigatoriedade da frequência escolar alheada ao facto de no nosso país ter havido um aumento generalizado de alunos de países das antigas colónias portuguesas, ou seja, dos PALOP,¹⁸ e de outros Países Lusófonos¹⁹, bem como de outros países africanos (Senegal, Marrocos, Egipto, Argelina, Tunísia), dos Países da Europa do Leste²⁰, asiáticos (China, Índia e Paquistão) e é claro que não podemos esquecer a nossa minoria étnica cigana que vive no nosso País e que está inserida na comunidade escolar portuguesa, deu origem a uma escola de massas. Este novo tipo de escola está, portanto, assente numa diversidade de alunos de várias origens (social, cultural e étnica) que veio alterar a escola de hoje e exigir um modelo da educação pluridimensional, uma escola pública com abertura curricular que permita fazer face a todas estas alterações que a sociedade portuguesa sofreu. Assim, Marques (2001: 12) salienta:

“Daí, a exigência de um currículo pluridimensional ou, dito de outra forma, das dimensões lectivas, extra-lectivas e interactivas, porque só um currículo desse tipo contribui para a educação integral da pessoa humana, no respeito pela sua especificidade como pessoa, sem esquecer que cada pessoa faz parte de uma família com sua história específica, mas também faz parte de um grupo social mais alargado, com as suas tradições culturais e próprias”.

O que se pretende, presentemente, é que a escola e a família trabalhem em conjunto para o bem dos alunos. Assim, Marques (2001: 35-36) enuncia a tipologia de Joyce Epstein posta em

¹⁸ PALOP's - Países africanos de língua oficial portuguesa: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Angola e Moçambique.

¹⁹ Países lusófonos são países em que o Português é a língua oficial: Cabo Verde, Angola, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Moçambique, Brasil, Timor Leste, Portugal.

²⁰ Países da Europa do Leste: Ucrânia, Moldávia, Rússia e Roménia.

prática no Projecto Multinacional Sobre Escola e Famílias²¹ que consistia em actividades de vários tipos:

“Tipo 1- obrigações básicas da família - refere-se a todas as actividades que correspondem a responsabilidades da família por assegurar as condições básicas da existência humana, nomeadamente a saúde, a alimentação, o vestuário, a habitação, o afecto, a segurança e o conforto. [...] O Tipo 2 - obrigações básicas da escola - refere-se às actividades de comunicação escola-casa, ou seja, acerca da forma como a escola vai informando a família das actividades, das dificuldades e dos progressos do aluno. [...] O Tipo 3 - envolvimento da família na escola - refere-se às actividades de voluntariado dos pais que se oferecem para ajudar os professores na preparação de festas, comemorações, visitas de estudo e de actividades de ocupação educativa dos tempos livres. [...] O Tipo 4 - envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa - refere-se à ajuda em casa em actividades de aprendizagem da criança relacionadas com a escola e a educação em geral e que podem ser da iniciativa dos pais, professor ou da criança. [...] O Tipo 5 - envolvimento da família no governo das escolas - refere-se à tomada de decisões por parte da família através de organizações próprias (Associações de Pais) ou em órgãos escolares (Conselho de Escola e Conselho Pedagógico)”.

Diversos factores estão, assim, envolvidos no desenvolvimento das capacidades leitoras das crianças: factores biológicos, factores familiares e factores sócio-culturais. Em relação aos factores familiares, pode afirmar-se que a valorização ou desvalorização do trabalho escolar, o baixo nível cultural dos pais, o baixo nível de motivação para o trabalho escolar e o envolvimento afectivo familiar interferem na vontade da criança querer saber mais e no seu aproveitamento escolar (Diaz e Resa 1997: 188). No que diz respeito ao tema da literacia familiar, Mata (2006: 64 a 96) desenvolve este tema, através de uma abordagem a diversos autores, realçando a importância da influência da família e do contexto familiar como impulsionadores de múltiplas aprendizagens ao nível da literacia. Assim, analisou a situação dos pais como parceiros, as práticas de literacia na família, os efeitos das práticas de literacia familiar, as conjugações entre práticas familiares e práticas escolares de literacia, os hábitos e práticas de leitura de histórias (abordando a quantidade/acessibilidade de livros, a idade das crianças, a quantidade de crianças envolvidas e o tipo de livro).

Como nos indica Pereira (2008: 63), o caminho para o sucesso das crianças, independentemente do percurso que tenham efectuado até chegar à escola, é aquele que a escola traçar em conjunto com todos os educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das crianças, criando as mesmas oportunidades através de diversos mecanismos ou recursos para colmatar todas as lacunas que possam apresentar ao entrarem na escola. Ora, tendo em conta toda esta diversidade familiar, cultural e social será que a família terá a capacidade de envolver-se na educação das crianças, desde tenra idade, para que estas tenham o primeiro contacto com a leitura e a escrita e, posteriormente, em ligação com a escola (que acolhe crianças cada vez mais heterogéneas social e culturalmente)? Será que criam e desenvolvem todas as aptidões necessárias para se formarem cidadãos capazes de

²¹ Fizeram parte desse Projecto: a escola do 1º ciclo “Rumo ao Futuro” no Entroncamento; a escola do 1º ciclo nº 5 da Amora; a escola do 1º ciclo nº 101 em Lisboa e a escola do 1º ciclo de Sismaria da Gândara.

adquirirem todas as competências para viverem em sociedade de um modo integrado, como cidadãos capazes de interagirem e de envolverem na comunidade onde estão inseridos?

Segundo Dionne (2011), a literacia familiar é um conceito que pode ser definido de diversas maneiras. No entanto, seja qual for a perspectiva adaptada, existirá sempre uma forte influência do meio familiar relativamente ao sucesso escolar da criança. Esta implicação da família torna-se importante no que diz respeito à aprendizagem da leitura. Os factores socio-económicos influenciam fortemente a transmissão ou não da leitura nas crianças. Consequentemente, a literacia familiar pode influenciar, positiva ou negativamente, a literacia escolar.

1.5 - Literacia escolar

A literacia escolar encontra-se associada à cultura escolar de uma determinada sociedade, às suas tradições e os seus hábitos educativos. Refere-se, por isso, à implicação da escola, enquanto instituição educacional e meio social, na aquisição da literacia de um indivíduo. Sendo assim, como refere Souchon (2001: 13):

“le phénomène de la scolarisation de masse fait que l'école est de plus en plus associée au développement des compétences langagières liées à l'écrit. L'École devient le lieu par excellence où l'enfant apprend à maîtriser l'écrit et c'est par ce biais que va s'effectuer de façon privilégiée sa socialisation”.

A literacia escolar torna-se um meio de integração social, uma necessidade e um dever incontornáveis, pela qual o indivíduo entra em contacto com o mundo da escrita. Esta prática torna-se, por isso, uma necessidade imprescindível, que se baseia em programas predefinidos e influenciados pelas políticas educacionais da sociedade. A escola é, portanto, cada vez mais considerada uma passagem obrigatória para aprender a ler e a escrever, sem a qual esta aprendizagem dificilmente poderia existir.

É, indubitavelmente, urgente que todos os envolvidos na educação das crianças sejam responsáveis pela formação de novos leitores, pois deles depende o futuro da nossa sociedade. O professor tem, assim, um papel fulcral no desenvolvimento social e na aquisição da lecto-escrita dos alunos, para melhor desenvolverem as suas capacidades literárias. Todavia, para que exista uma real cativação da criança são necessários vários elementos fundamentais, mas o primordial de todos é que o professor goste de ler e que leia diariamente *com e para* os seus alunos. É imprescindível que o professor seja um bom leitor e que leia regularmente, pois é necessário que contagie os alunos e os faça amar o livro e a leitura e que, assim, iniciem juntos a viagem que irão percorrer durante a exploração dos textos, como leitores. Como nos refere Sobrino (2000: 77):

“ A atitude do professor é evidentemente fundamental, já que o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido. Se o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam”.

Complementarmente, como nos refere Petitjean (1988), é também necessário ter em consideração a parte pedagógica, em que o professor estabelece um clima de confiança e de entreajuda em sala de aula, e a parte didáctica necessária na diversificação de estratégias ao nível da lecto-escrita. Ora, a literacia, como já referimos, representa a capacidade que um cidadão tem de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal). Assim, a literacia, ou seja, a aquisição de competências, depende das exigências sociais, dos programas em vigor, dos manuais utilizados e, também, da maneira como o professor transmite os conhecimentos. Pelo que, se torna imperativo mudar a mentalidade social, inculcando-lhes, aos professores, particularmente, a real necessidade em dotar os nossos alunos de ferramentas literárias, que lhes proporcionem uma formação que perfaça a aquisição de diversas capacidades para poderem interagir de uma forma activa e integrante na sociedade onde se encontram inseridos. Esta problemática enquadra-se na selecção de textos levados ao contexto pedagógico. Cabe, então, aos professores, como mediadores, inculcar nos alunos, o gosto pela literatura e transmitir essa importância aos pais, para que esse gosto se propague dentro do seio familiar e para que se torne uma continuidade e não uma actividade única e exclusivamente realizada no meio escolar. Por conseguinte, entendemos que ao seleccionarem-se textos de qualidade, deve este protocolo ser alargado às famílias, porque a escola isoladamente não pode desenvolver o gosto pela leitura do texto literário. Cabe, igualmente, ao professor, garantir o mesmo acesso a todas as crianças e permitir que estas vejam a leitura como uma actividade natural que lhes dá prazer e que lhes confere o uso da sua imaginação. É importante criar, dentro e fora do espaço escolar, a possibilidade de o aluno contactar com diversas obras (para além das trabalhadas em sala de aula) e poder escolher a que mais lhe despertar fascínio. É esta liberdade que irá possibilitar o desejo da leitura e a interacção do leitor com a obra e, conseqüentemente, com o texto e todas as suas potencialidades no despoletar de desenvolvimento cognitivo mais abrangente.

Segundo Yopp e Yopp (2010), as actividades de pré-leitura são fundamentais, pois estimulam para a leitura, promovendo o seu saber ou conhecimentos, experiências, ideias, sentimentos e crenças que são importantes, instigando-os sobre o assunto ou ideias que se encontram nos livros antes de estes serem lidos. Referem, ainda, que debates, partilha de experiências e a realização de diversas actividades podem aumentar a curiosidade sobre o livro ou texto, assim, poderão querer saber o que acontece, verificar se as hipóteses e predições sobre o texto estão correctas, entre muitas outras possibilidades. Para as actividades que apoiam os alunos durante a leitura, realçam as actividades que convidem, assim, os alunos a pensarem e a reflectirem sobre o que lêem e a partilharem as suas ideias com os colegas e professores. No que diz respeito às actividades realizadas após a leitura, esta torna-se essencial, pois permite que dentro da sala de aula, os professores providenciem todas as oportunidades para ler, ouvir e falar sobre literatura, facilitando o acesso a livros, por forma a promover o gosto pela leitura.

É imprescindível, para que os alunos se transformem em bons leitores, inculcar na sociedade envolvente a consciencialização de que sem a entrada dos alunos no mundo da literacia, jamais as crianças, futuramente, tornar-se-ão adultos capazes de se constituírem cidadãos interventivos e integrados na sociedade. Como refere Morais (1996: 272), ler é fundamental para se adquirir o verdadeiro prazer da leitura:

“ Ler é, pelo contrário, alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar crianças na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si”.

Existe, então, a necessidade de tornar os alunos leitores assíduos, para que entrem de uma forma espontânea no mundo da literacia e, conseqüentemente, consigam desenvolver as suas capacidades cognitivas e compreensivas durante o acto da leitura.

Concomitantemente, é de extrema importância a formação dos professores, para que possam evoluir e estar sempre capacitados para desenvolverem ou porem em prática todos os saberes ou novidades educativas. Não existe formação em leitura e escrita sem docentes especializados que ajudem a construir o verdadeiro mundo da literacia. Actualmente, deve-se conceber o professor como um profissional em constante formação, pois esta formação contínua é fundamental para a construção de uma competência mais ampla como professor pesquisador que procura reflectir sobre as suas práticas, as suas maneiras de pensar e de agir e as transformações que advêm das mudanças sociais. Como refere Morais (2010: 7), é necessário:

“[...] melhorar a formação dos professores, indispensável para o aumento da qualidade do ensino, em particular no que respeita à compreensão e ao conhecimento dos métodos fónicos, à capacidade de fazer ler e discutir vários géneros, incluindo a poesia, e também ao uso de técnicas como a leitura e a escrita partilhada e a leitura e escrita guiadas, [...]”.

Mas, o professor é, sobretudo, alguém preocupado com o evoluir da própria sociedade. A rapidez das mudanças impõe ao professor a adaptação a novas realidades e a necessidade de respostas imediatas no que diz respeito às práticas educativas. Assim, a formação inicial dos professores é de extrema importância, pois é uma etapa fundamental no processo de socialização dos alunos-professores, certificando-os como profissionais e dotando-os de conhecimentos científicos e pedagógicos imprescindíveis para o desempenho da sua actividade profissional. Por outro lado, a formação contínua é um factor fundamental para a adaptação a novas estruturas sociais, bem como para o desenvolvimento técnico e científico. Ensinar é um processo cognitivo exigente e complexo, assim é atribuído ao professor a capacidade de tomar decisões, de acordo com os vários domínios do conhecimento. O professor enquanto educador é responsável pela condução, sistematização e estruturação de conteúdos e de estratégias de ensino mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem para um desenvolvimento integral da criança.

Tendo em conta que a sociedade actual vive uma enorme incerteza humana e social, fruto da instabilidade económica, vindo a repercutir-se igualmente no meio escolar e influenciando todos os intervenientes directa (alunos, professores e funcionários) e indirectamente (pais, comunidade local e instituições), ligados ao meio escolar, sobrevém, conseqüentemente, a necessidade de os professores agirem profissionalmente em equipa (como entidade colectiva) no diálogo do trabalho: troca de experiências, partilha e confronto de saberes. Pois, o professor passou do trabalho da sua sala (do individualismo) para o trabalho em grupo e organizacional. Passou a ser como refere Alarcão (2002: 18) membro de um grupo que vive numa organização que tem, por finalidade, promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada. Ser professor nestes tempos conturbados e em constante mudança é uma missão difícil, onde o amor pelos alunos, pelo saber, pela transmissão de conhecimentos e pela profissão que desempenham revelam ser uma tarefa cada vez mais heróica.

Complementarmente, na literacia escolar, não se pode descurar a importância do manual escolar, pois este traduz os programas curriculares oficiais do Ministério da Educação, sendo a partir dele que o professor estrutura as suas aulas e organiza as actividades a desenvolver conjuntamente com os alunos. Pelo que, directa ou indirectamente, o manual é dirigido aos alunos e ao professor, reflectindo um conjunto de sugestões pedagógicas que o professor adoptará ou não. Segundo a sistematização de Alain Choppin (1992), referido por Farinha (2007: 18), os manuais detêm um certo número de papéis:

- “Produto de consumo - constitui primeiramente um livro publicado, que resulta de um processo de produção sujeito a avanços de ordem tecnológica (composição tipográfica, impressão, encadernação), e concorrencial, nomeadamente pelo desenvolvimento de outros suportes da comunicação. A sua comercialização e difusão dependem especificamente do mundo da edição, mas também dos contextos económico, político e legislativo. O mercado do manual encontra-se na realidade em estrita conexão com: as políticas educativas (escolaridade obrigatória e aumento do número de anos, multiplicação do número de disciplinas, etc.); a evolução demográfica (o aumento da natalidade corresponde para este mercado a um aumento dos seus potenciais consumidores); e, ainda, a percepção por parte do poder político do papel a desempenhar pelas editoras quanto à elaboração, fabricação e difusão dos manuais (os poderes políticos podem promover concursos, comissões e fiscalização, etc.);
- Suporte de conhecimentos escolares - suporte privilegiado de conteúdos educativos, depositário de conhecimentos e técnicas, que possibilitam a perpetuação de valores sociais a transmitir às jovens gerações. O manual, sinónimo de programa oficial, reflecte a imagem que dada sociedade quer dar de si, do seu estado de conhecimentos e dos seus estereótipos, tanto pelo que revela, como pelo que oculta;
- Vector ideológico e cultural - ultrapassa as prescrições curriculares ao ser veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Através dos textos, das imagens, dos exemplos e dos títulos favorece subtilmente o poder instituído das classes dominantes;
- Instrumento pedagógico - enquanto obra estruturada e coerente é inseparável das condições e dos métodos de ensino historicamente determinadas, reflectindo tradições, inovações e inclusivamente as utopias pedagógicas de dada época”.

Não devemos esquecer que os textos escritos detinham o papel primordial no manual. Actualmente, podem já não deter esse papel preponderante, pois a utilização de imagens passou a ser uma constante e se anteriormente se subordinavam ao texto e eram escassas,

passaram agora a ajudar na compreensão do texto. De acordo com Choppin (1992), nos textos escolares, os mecanismos utilizados para dar sentido às imagens podem ser os seguintes:

- “Referência no texto - pelo recurso a um título, legenda, ou uma questão, pelo qual a “língua impõe à imagem uma significação”;
- Sequência de imagens - a sequência pode ser portadora de sentido, as imagens agrupadas podem expressar um significado diferente daquele que teriam se estivessem isoladas;
- Percepção global que impõe uma significação - encontram-se nomeadamente nesta categoria as sequências de imagens cômicas;
- Seleção do tipo de imagem - optar entre uma foto a preto e branco ou a cores induz a sentidos diferentes;
- Jogo de distintas variáveis da imagem - internas (escala, cor, contraste, etc.) e externas (dimensão, localização da página, etc.)”.

Para além do texto, passou a haver outros elementos que, nos últimos anos, têm vindo a aumentar de importância e que Choppin (1992) assinala (cotexto²² e paratexto²³):

“Todo este espaço, que não está ocupado pelo corpo do texto ou pela textualidade, e cuja importância não pára de crescer nos últimos anos, constitui para Choppin (1992), o cotexto. Já por paratexto, entendem-se os títulos e subtítulos, a paginação, as notas, as referências, as ilustrações e todos aqueles elementos para os quais o texto remete, tais como notas de pé de página, e outras indicações”. (Farinha 2007: 20)

O manual irá, portanto, estabelecer uma relação de intimidade com o aluno e permitirá a transmissão de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e competências, a consolidação de conhecimentos, bem como a sua avaliação. No entanto, o professor deve complementar a sua pedagogia de ensino com outros materiais, para além dos que são sugeridos pelos manuais. Tendo em conta que o manual escolar é fruto de uma simbiose pública, porque é um produto político e um produto de uma construção histórica sociocultural, e comercial, porque a sua dinâmica concorrencial do mercado editorial para venda do produto (manual) joga ainda com o preço, a promoção e a distribuição, num mercado cada vez mais competitivo, assim, existe uma heterogeneidade nas linhas editoriais que permite uma grande variedade de propostas, propostas essas cada vez mais arrojadas, pois no plano gráfico e, graças à incorporação de novas tecnologias, existem cada vez mais propostas diferenciadas e inovadoras que permitem uma multiplicidade de propostas. Actualmente, os manuais de Língua Portuguesa, tendo em conta a crescente importância da literacia em Portugal, foram remodelados no sentido de inserirem mais excertos de diversas obras de autores conhecidos como por exemplo: António Torrado, Álvaro de Magalhães, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares, Sérgio Godinho, Ilse Losa, António Mota, etc. Optaram. Ainda, pela proposta de CD áudio com histórias inéditas de autores e de canções de alguns cantores conhecidos como: Luís Represas, André Sardet, etc. No entanto, se é verdade que tem havido uma grande melhoria dos manuais ao nível da relação com os programas, uma maior atenção

²² Cotexto é todo o espaço ocupado pelos desenhos e imagens que, nas últimas décadas do século XX, derivado ao avanço tecnológico das artes gráficas, permitiram um grande desenvolvimento ao nível da ilustração e do desenho editorial.

²³ Paratextos são elementos que estão para além do texto: capa, contracapa, lombada, título, índice, nota de rodapé, prefácio, bibliografia.

ao tipo de linguagem usada para que esta esteja adequada ao nível etário dos alunos, menos erros de linguagem, científicos e imprecisões conceptuais, não podemos esquecer o que refere Pinto (1998: 18) acerca dos manuais escolares:

“ [...] não são algo abstracto; são antes algo que se destina a uma população que tem características próprias e que não pode ser nem demasiado infantilizado nem objecto de um tratamento que ultrapasse as suas capacidades cognitivas. Os manuais devem por isso acompanhar o desenvolvimento intelectual dos alunos e exigir deles no momento próprio a(s) capacidade(s) cognitiva(s) que deve(m) ser posta(s) em acção”.

Morais (2010: 6) salienta que, após análise de alguns manuais, se verifica: pobreza dos manuais, fruto de orientações curriculares demasiado genéricas e de falta de fundamentação científica; insuficiência de um treino das habilidades fonológicas e em particular das habilidades fonéticas; não existe a imposição de um trabalho sistemático e a sua progressão é caótica; no treino da identificação das palavras existem demasiados exercícios de discriminação visual; ao nível da compreensão há uma insuficiência de actividades consagradas ao enriquecimento do vocabulário e da consciência sintáctica e morfológica. Em relação à escrita, Moraes (2010: 7) salienta o escasso recurso ao ditado e à escrita autónoma, em comparação com actividades de cópia. Faltam muitas actividades necessárias à compreensão de textos (pouco variados) e não existe indicação de livros para a prática de leitura fora da escola. Assim, embora o manual seja uma ferramenta que pode ser utilizada, o professor deve certificar-se que este está bem elaborado para uma correcta formação dos alunos, tendo em conta, para além de muitos outros factores, a linguagem e os textos inseridos nos manuais, pois estes são as primeiras janelas para o mundo da literacia, pelo que devem ser cuidadosamente seleccionados.

1.6 - Literacia individual

Para além da dimensão escolar e familiar, há uma especificidade em cada um de nós e, portanto, cada indivíduo desenvolve uma relação pessoal com a escrita. A literacia individual refere-se à forma como um indivíduo utiliza o seu olhar crítico sobre a escrita em geral, com o objectivo de melhorar a sua própria realidade. Como refere Pierre (2003: 124):

“au plan individuel, le concept de littératie réfère à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui”.

Este conceito de literacia refere-se à situação de alguns indivíduos que assimilaram a escrita nas suas estruturas cognitivas, de tal forma que influencia os seus processos de pensamento e de comunicação e, depois de terem sido assimilados, eles não conseguem mais ser definidos sem eles. Segundo Masny (2008: 68), a literacia individual:

“se traduit par le fait que l'individu passe de l'acte de lire un texte imprimé à l'acte de lire un texte dans le sens large du mot, soit de « se lire » et de « lire le monde»”.

Este complexo modelo de literacia corresponde a uma visão de mundo em que o indivíduo está inserido, considerando os diferentes ambientes de uma sociedade (escola, casa e comunidade), cada um localizado em diferentes contextos sociais, culturais e políticos. Na verdade, é possível que um indivíduo desenvolva uma literacia que seja contra a literacia social, familiar ou escolar, ou seja, o indivíduo apresenta hábitos e aproximações à escrita diferente dos da sua família. Por conseguinte, este indivíduo poderia desenvolver uma relação com a escrita totalmente diferente da sua família. Neste caso, a literacia não é devida a uma herança de família, mas especialmente resultante de um interesse pessoal ou de uma vontade própria para entrar no mundo da escrita ou devido à existência de outros motivos pessoais. Esta literacia corresponde à forma com que uma pessoa olha criticamente sobre o que está escrito e é divulgado, sobre os eventos, palavras e acções dos indivíduos, com a finalidade de transformar a sua realidade, encontrando-se dependente de outras literacias. Corresponde ao caminho individual que permite ao indivíduo ter um olhar crítico, ou seja, decodificar, compreender, analisar e interpretar textos, não só, mas também, os eventos e situações quotidianas, bem como as palavras e acções pessoais.

Segundo a Alberta Education (2008), mesmo antes do nascimento e até à sua entrada no jardim-de-infância, a criança, na sua casa, na creche ou na comunidade, está rodeada de palavras, gestos, sons, imagens, atitudes, maneiras de falar, ler, e escrita, para as quais é chamado a interpretar e a utilizar. Pelo que a criança começa, assim, a construir a sua literacia pessoal ou individual. Este tipo de literacia é de alguma forma a porta, através da qual, a criança entra no “mundo globalizado”, para se tornar um indivíduo activo e capaz de reflectir, independentemente do contexto em que se verificar a aprendizagem.

1.7 - Literacia informacional

Procedendo a uma breve abordagem à evolução deste conceito, terá sido, segundo Eisenberg, Lowe e Spizer (2004), em 1974, que Zurkowsky, numa proposta para a Comissão Nacional dos EUA sobre Bibliotecas e Ciência da Informação, ao considerar “information literates” as pessoas treinadas na aplicação de recursos de informação ao seu trabalho, que a primeira referência à literacia da informação foi utilizada. Em 1983, no mesmo estudo de Eisenberg, verificou-se que a utilização do conceito literacia da informação, para o distinguir de literacia computacional, designando este a compreensão do que a uma máquina pode fazer, através do conhecimento do *hardware* e do *software*, enquanto o primeiro, aponta já a consciência das possibilidades que a tecnologia oferece no acesso e obtenção da informação (Eisenberg, Lowe, e Spitzer 2004).

Como já referido, segundo a American Library Association (1989), a literacia informacional compreende um conjunto de competências que permite aos indivíduos reconhecer quando a informação é necessária e ter a capacidade para localizar, avaliar e usar

efectivamente a informação necessária. Na pesquisa realizada, foi possível observar que o mundo tecnológico que nos rodeia difunde discursos que nem sempre são consensuais, no que diz respeito às relações entre a escola e as novas tecnologias. De um lado, existem as opiniões que consideram que as novas tecnologias levam à perda de hábitos de leitura e consequente diminuição do tempo de estudo por parte das crianças. Por outro lado, subsistem opiniões que consideram que é suficiente equipar todas as escolas com computadores e acesso à rede da Internet para que as crianças consigam melhores resultados no seu processo de ensino aprendizagem.

Como refere Nascimento (2006), o impacto das Redes Digitais está longe de ser conhecido. Sucodem-se hoje rupturas e conflitos relativamente a práticas anteriores, a interesses estabelecidos ou a modos de trabalhar há muito estabelecidos. Evidenciam-se também perigos: a virtualidade informática tem leveza, mas pode conduzir a desvirtuamentos; explora as matrizes da racionalidade humana, mas pode subvertê-las; serve para a comunicação, mas escapa ao controlo do próprio que conduz o diálogo. Para o autor, a informática, nas suas origens, manipula zonas de valor humano e humanístico, pois dirige-se à estruturação de conhecimento e à comunicação racionalizada, vencendo a distância que vai entre o pensar, o escrever e o transmitir. No entanto, a superficialidade com que se usa é inquietante. As consequências são evidentes como refere Nascimento (2006: 307):

“o texto passa a circular sem filtros e sem a chancela de um editor - que, sendo intermediário, deveria também ser intérprete de normas e comportamentos colectivos; a publicação indiscriminada, com a facilidade permitida, cria excesso de ruídos e dificuldade de selecção - o que acarreta distorções para a noção basilar de «leitura» (ler é escolher)”.

Segundo Cordeiro (2011), com a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação, nos anos oitenta, e para fazer face às potencialidades por elas oferecidas no que respeita ao grande fluxo de informação disponível diariamente, foram muitos os autores, como Loertscher, Carol Kuhlthau e Ross Todd, que referiram e salientaram para a necessidade de adquirir novas competências intelectuais, nomeadamente as habilidades para localizar, aceder e fazer um uso efectivo e crítico da informação. Consequentemente, a partir de meados da década de oitenta, o conceito literacia da informação começa a aparecer associado a três factores determinantes: educação, aprendizagem ao longo da vida e bibliotecas. Como refere a autora, o conceito de literacia da informação tem, ao longo dos anos, registado modificações, acompanhando a evolução da sociedade, sendo possível encontrar-se na literatura o contributo de múltiplas instituições, organizações e investigadores que participaram na construção e definição da mesma em cada época. Através da literatura, ultimamente, tem-se dado especial importância aos aspectos que, na literacia da informação, têm a ver com o pensamento crítico e com as competências de comunicação, para dar resposta à crescente adesão das novas gerações aos média e à Internet. A autora considera ainda que qualquer indivíduo com boa formação em literacia da informação deve identificar bem as suas necessidades de informação, ou seja, definir bem o problema que as

suscita. Deve saber pesquisar, ser selectivo, analisar criticamente e interpretar a informação recolhida, incorporando-a no seu conhecimento, de maneira a utilizá-la eficazmente, solucionando o seu problema inicial. Deve, ainda, saber comunicar as suas escolhas e resultados e entender as implicações culturais e económicas das suas decisões na sua vida e na vida da comunidade.

A literacia da informação é, portanto, uma área de saberes transversais e deve ser integrada transversalmente nas aprendizagens e nos domínios curriculares de qualquer instituição educativa.

2 - COMPETÊNCIAS LITERÁCIAS

Actualmente, cada vez mais, na sociedade contemporânea, surge a necessidade das pessoas se apropriarem de competências transversais, essenciais e indispensáveis ao exercício da cidadania, ao acesso à cultura e ao desenvolvimento de novas aprendizagens:

“A aprendizagem ao longo da vida sempre foi uma realidade, sempre fez parte integrante do processo de desenvolvimento do homem, mas nunca foi tão valorizada como no actual contexto da Sociedade do Conhecimento, defensora de que a riqueza da sociedade reside nas competências e nos conhecimentos das pessoas”. (Pires, 2005: 99)

Expressões como a de sociedade da informação, do conhecimento, da aprendizagem, ou educativa dão conta dos desafios que se colocam às pessoas e às organizações, nos actuais quadros sociais. Como refere Avila (2005), duas tendências indissociáveis estão presentes: não só as exigências são cada vez maiores, principalmente na esfera profissional, como tendem a evoluir a um ritmo sem precedentes. Ao longo da sua vida, e após a escolaridade formal, as pessoas são cada vez mais colocadas perante diversas situações que requerem novas aprendizagens. Consequentemente, as novas e constantes exigências dos contextos e o que eles solicitam aos sujeitos projectou a noção de competências para uma relevância e uma visibilidade social cada vez maiores. Segundo Costa (2005:108), reforça-se a necessidade de:

“às velhas competência básicas (ler, escrever e contar) acrescerem agora as «novas competências básicas para todos» designadas pelo Memorando da Comissão Europeia sobre Aprendizagem ao Longo da Vida como sendo as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Internet, a utilização corrente do computador e, também, o espírito empreendedor e científico, a par do espírito de cooperação e de abertura num mundo que se globaliza a ritmos impensáveis”.

Considera-se, hoje, que estas competências básicas são fundamentais e transversais, segundo o autor. Então, sem essas competências básicas ou chave (literacia linguística, numérica, tecnológica, científica, cultural e comportamental), não poderá existir aprendizagem autónoma (ou mesmo assistida por professores ou pelos tutores) ao longo da vida pessoal e profissional de cada indivíduo. Estas competências básicas assumem-se, assim, como um imperativo ético, social, solidário, estratégico e mesmo imprescindível relativamente ao melhor desempenho profissional e individual, bem como à qualificação do país e das suas organizações: educativas, formativas, culturais, científicas, económicas e empresariais. A nova sociedade do conhecimento supõe, cada vez mais, as competências chave, adquiridas em diferentes contextos, que constituem ferramentas imprescindíveis para que os indivíduos possam participar e movimentarem-se mais facilmente na dita “sociedade do conhecimento”. Avila (2005), num estudo realizado sobre as competências dos adultos, o mesmo fez ressaltar: a ideia de que nas sociedades da informação e do conhecimento, cada vez mais, a literacia constitui uma competência imprescindível, sem a qual a acção dos indivíduos nos mais diferentes contextos fica comprometida, ou bastante limitada, e que segundo o autor, muitas das restantes competências, também consideradas chave, não poderão ser exercidas de forma

completa. Nesta linha de pensamento, esta é uma ideia que tem vindo a ser defendida por alguns autores, como Murray (2003) que afirma que, de todas as competências múltiplas estudadas, a literacia é a mais importante, podendo ser pensada como a “cola”, ou elemento aglutinador, que faz a ponte com as outras competências e, principalmente, como a competência que possibilita a aprendizagem ao longo da vida de um indivíduo. Um dos exemplos mais nítidos onde é possível observar a veracidade da afirmação de Scott Murray, a esse respeito, são as chamadas tecnologias da informação e da comunicação, que nas sociedades contemporâneas, têm tido repercussões sociais e económicas indiscutíveis. Segundo Cardoso (2006), as tecnologias da informação e da comunicação constituem um domínio que, requerendo competências novas e muito específicas, não pode dispensar outras, como a literacia. Por exemplo, quando um indivíduo tem a necessidade de obter informação numa determinada área, quando utiliza as tecnologias da informação e da comunicação obriga não só ao domínio de competências técnicas (como saber aceder à Internet e utilizar um motor de busca), como também à mobilização de competências cognitivas, entre as quais se destacam, precisamente, as que têm a ver com a literacia (Avila 2005). Por sua vez, como o autor refere, a posse de competências básicas de literacia constitui uma condição prévia indispensável para a utilização das referidas tecnologias, sendo que, em sentido inverso, estas podem potenciar, e transformar, as práticas de leitura e de escrita. Assim, pode verificar-se que existam pessoas com competências técnicas fracas, mas dotadas de competências de literacia, que ao adquirirem um nível mínimo de treino e prática passam a ser capazes de desenvolver, por si próprias, de forma rápida e independente, novas capacidades técnicas. Por seu lado, o inverso não acontece, pois as capacidades de aprendizagem de novas competências tecnológicas tendem a ficar seriamente limitadas na ausência de competências de leitura e de escrita, como referem autores como (Kirsch e Lennon 2005). Explorando os motores de busca, os emails, o Messenger, o Facebook, entre outros, percebe-se que a leitura não só de textos em prosa, mas principalmente de diversos documentos e de vários tipos de tabelas, matrizes, gráficos, assim como a escrita são ferramentas sem as quais a comunicação, ou o acesso ao conhecimento e à informação, não seriam praticáveis. Por outro lado, quanto mais a utilização das tecnologias da informação e da comunicação aumentam e se desenvolvem, vários autores têm vindo a defender que, e sendo a literacia uma componente indispensável nesse domínio, as práticas em questão poderão estar a modificar os modos de leitura e de escrita, bem como as competências exigidas nesses ambientes (Furtado 2000) e, ainda, segundo Snyder (1998), a sua aprendizagem. Tal permite indicar que o interesse pelas novas tecnologias da comunicação e informação está a contribuir para a aquisição de novos hábitos de leitura e escrita.

Em suma, todas as competências atrás referidas remetem para um saber agir comunicacional que a destreza em língua materna confere. Em Rato (2012: 44), encontramos a Língua Materna na assunção de um carácter multidimensional, integrador e de suporte responsável pela construção do pensamento e identidade do aluno. A autora sustenta-se em Bachman (1991) que defende que o indivíduo que domina a língua tem a capacidade de

utilizar o conhecimento desta de acordo com as características do contexto para criar e interpretar significados. Em simultâneo, o desenvolvimento de competências literárias ajuda na construção mental. Rato (2012: 43) apoia-se em Moretto (1999) que defende cinco competências: i) no domínio da linguagem; ii) na capacidade de compreender fenómenos; iii) na capacidade de argumentar; iv) na capacidade de solucionar problemas; v) na elaboração de propostas. No âmbito da competência literária IALS²⁴ - International Adult Literacy Survey- estabelece uma relação com as competências literárias e a literacia. Para o autor, a competência literária abarca três tipos de literacia: i) em prosa; ii) documental; iii) quantitativa. A noção de literacia em prosa está bem patente no relatório PISA (2003), que a considera uma capacidade que permite ao sujeito compreender diferentes tipos de textos e reflectir acerca deles, desenvolvendo os seus conhecimentos e potencialidades, sendo, assim, é um indispensável contributo para intervir, de forma activa, na sociedade. Ainda segundo o IALS, este tipo de literacia “reporta-se ao processamento de texto corrido em livros, jornais, informações comerciais ou institucionais, enunciados, notas e outras mensagens”. A leitura é, portanto, como nos indica Sardinha (2007), “um projecto de vida”, um auxílio na construção da identidade do indivíduo e da identidade colectiva da sociedade, facultando-lhes a capacidade de expressar a liberdade de pensamento e a exercitação da cidadania. Ao nível das competências, basta lembrarmo-nos da importância que a Língua Portuguesa ostenta e a sua relação com as competências gerais redigidas pelo Ministério da Educação no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001)²⁵, bem como com o *Programa de Língua Portuguesa* (1991)²⁶, para se perceber a sua importância ao nível do desenvolvimento linguístico, social e pessoal do aluno. No que diz respeito, ainda, às competências, as autoras Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz (1997) publicaram *A língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, evidenciando a importância das competências em Língua Portuguesa e aprofundando a noção

²⁴ A pesquisa Internacional de Alfabetização de Adultos com idades compreendidas entre os 16 e os 65 anos de idade foi iniciada em sete países no segundo semestre de 1994. Tinha como finalidade criar perfis de alfabetização comparáveis através de fronteiras nacionais, linguísticas e culturais. Os resultados publicados no relatório “A alfabetização, economia e sociedade: resultados da primeira Pesquisa Internacional de Alfabetização de Adultos” (Organização para a Cooperação Económica e Desenvolvimento (OCDE) e Statistics Canada, 1995) revelaram uma forte relação credível entre alfabetização e potencial económico do país. Posteriormente, esta pesquisa foi alargada a mais de 16 países, em 1996 e em 1998. No total, IALS inclui dados relativos à alfabetização de 23 países e regiões em todo o mundo. O seu principal objectivo é descobrir a aptidão com que os adultos utilizam a informação impressa em sociedade e recolher dados sobre a incidência e volume de participação na educação e formação de adultos, bem como investigar as relações entre a educação inicial de adultos, por um lado, e a proficiência em leitura e resultados económicos e sociais mais amplas, por outro.

²⁵ No *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* (2001: 31) consta que o aluno terá: i) “de compreender e produzir discursos orais, formais e públicos; ii) interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; iii) ser um leitor fluente e crítico; iv) usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio da estética de composição de vários tipos de textos; v) explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.”

²⁶ O *Programa de Língua Portuguesa* (1991: 2) evidencia, igualmente, a importância da expressão oral, visto esta fazer parte integrante da vida do sujeito, pelo que o professor terá de sugerir experiências que digam respeito à “(...) tomada de consciência da especificidade do oral, que conduza à percepção de perdas e ganhos na transmissão de informações e que treine a escuta, a compreensão e a reflexão crítica”.

de competência essencial, operacionalizando-a, tendo em consideração as estratégias, o texto, a situação e, muitas das vezes, o destinatário. Assim, estes três documentos referenciam e desenvolvem o termo “competências” e, embora, o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais Gerais* aborde as competências gerais, transversais e essenciais, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* define as metas e práticas generalizadas para cada competência específica. No texto “A Língua Materna na Educação Básica”, especificam-se os objectivos de desenvolvimento e os níveis de desempenho relativos a cada competência específica, verificando-se, assim, que estes documentos regulam a importância da Língua Portuguesa na formação do aluno. Consequentemente, por tudo o que foi referido anteriormente, no ponto seguinte, serão analisadas as competências básicas da literacia (leitura e escrita) para, posteriormente, as associar com as novas competências chave resultantes da evolução da sociedade da informação.

2.1 - A leitura e a escrita: perspectivas e implicações pedagógicas

Segundo Rodrigues (2010), as competências de escrita e de leitura, enquanto literacias de base, são parte integrante do “aprender a fazer” e do “aprender a ser”, não estando por isso dissociadas de todas as outras que são trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem. O ser humano nasce com a capacidade inata para desenvolver a linguagem, estando esta biologicamente determinada. No entanto, a criança não poderia conseguir a aquisição da linguagem sem possuir, como nos refere Bruner (2007), ao mesmo tempo um conjunto único e propenso de capacidades de aprendizagem da linguagem, ou seja, um Dispositivo de Aquisição da linguagem (DAL)²⁷. Mas esse dispositivo, ainda segundo Bruner, não poderia funcionar se não tivesse a ajuda de um adulto que fornecesse um Sistema de Suporte à Aquisição da Linguagem (SSAL)²⁸. É a interacção entre o DAL e o SSAL que torna possível à criança na comunidade linguística e, por conseguinte, à cultura em que está inserido linguisticamente. Esta capacidade é exclusiva da espécie humana, o que permite expressar os nossos pensamentos, sentimentos, sensações. A linguagem falada, como nos lembram Clayton e Elliot (2006: 125),

“ [...] é o caminho do mundo concreto para o mundo do pensamento abstrato e da consciência. A linguagem é o veículo que abre as portas de um universo de infinitas possibilidades. Logo que o indivíduo consegue rotular as coisas que o rodeiam, o cérebro desenvolve um sistema de arquivo onde armazena essas representações do seu mundo. O potencial para colocar livremente esses ficheiros à frente, para os manipular, sobrepor e, nesse processo, criar novas ideias é vasto. E ao combinar a comunicação dessas ideias com outras, está a criar constructos²⁹ sociais, dando expressão prática às suas noções”.

²⁷ LAD - *Language Acquisition Device*.

²⁸ LASS - *Language Acquisition Support System*.

²⁹ Em Psicologia, é percepção ou pensamento formado a partir da combinação de lembranças com acontecimentos actuais.

A linguagem desempenha, assim, um papel fundamental no desenvolvimento da literacia, pois o cérebro detém mecanismos que permitem falar e ouvir, por conseguinte é no meio da família e na escola que devem desenvolver a linguagem oral discutindo as suas ideias, ou melhor, onde as crianças devem falar e ouvir para criarem os mecanismos essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. Não se pode deixar de salientar que a leitura e a escrita são competências de comunicação imprescindíveis para existir uma correta inserção na sociedade, como nos lembram Clayton e Elliot (2006: 126):

“A leitura e a escrita são competências de comunicação fundamentais na nossa sociedade. Ambas requerem o desenvolvimento da linguagem oral para serem aprendidas de forma eficaz. A leitura, como foi já referido, parece estar particularmente dependente do estabelecimento de fortes competências orais, ou seja, de linguagem falada”.

Estas competências na escrita e na leitura tornam-se, assim, uma questão de sobrevivência social, tendo em conta a sociedade em que vivemos actualmente. Dificilmente pessoas que adquiriram as competências da leitura e da escrita, de um modo deficiente, serão bem-sucedidas nas suas vidas pessoais, profissionais e sociais.

Não se pode falar de linguagem escrita sem primeiramente falar da consciência fonológica que, necessariamente, tem de estar desenvolvida, pois num sistema alfabético, como o nosso, indubitavelmente a iniciação à leitura passa pela associação da forma gráfica à fonologia da palavra. Como nos salienta Morais (2010: 5): nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se! Assim, a escrita tem uma vertente de recepção (leitura) e de emissão (escrita). Ferreiro (1986, 1987, 1995) construiu uma teoria psicogenética da aquisição da linguagem escrita, distinguindo três níveis. O primeiro nível é onde as crianças através das explorações activas chegam à diferenciação do desenho da escrita e conseguem reconhecer que a forma das letras nada tem a ver com a forma do objecto que representam. A partir destas distinções, chegam às características básicas de qualquer sistema de escrita: a arbitrariedade e a linearidade. O segundo nível é onde a criança começa a procurar possíveis modos de diferenciação entre o encadeamento das letras e a forma como elas substituem o nome dos objectos, fazendo as suas construções à volta de dois eixos: o quantitativo, quando começa a procurar o significado e/ou referente do nome que quer escrever (associa a quantidade de letras a variações nos aspectos quantificáveis); o de variações qualitativas internas, que funciona em função do número de letras de que a criança dispõe, permitindo, assim, que se o número for grande utilize letras diferentes para palavras diferente, se for reduzido, irá alterar, somente, algumas letras para escrever palavras diferentes ou trocar a posição das mesmas na ordem linear. O terceiro nível é aquele que corresponde à fonetização da escrita. Neste nível Ferreiro refere que as crianças constroem três hipóteses bem diferenciadas: silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Barbeiro (1993) alerta para a dificuldade que as crianças têm relativamente à apreensão do fonema como unidade isolável, sendo através do contacto da aquisição da linguagem escrita que se estabelece ou reforça o fonema (relação com a letra) como unidade susceptível de ser utilizada conscientemente pela criança na sua reflexão sobre a língua. Do

mesmo modo, Cuetos (1989) aponta para a divergência encontrada pelos sistemas grafema/fonema e fonema/grafema (palavras que o sujeito lê, mas não consegue escrever e vice-versa), nos primeiros anos de escolaridade. Refere, ainda, que essa divergência diminui, à medida que o percurso escolar aumenta, porque se adquire maior aprendizagem em ambos os sistemas, o que vem destacar que apesar de dependerem de mecanismos diferentes, a leitura e a escrita são actividades que estão relacionadas.

Segundo Rebelo (1990), no acto de ler (processo de descodificação), a resposta resulta da interacção do leitor com as formas gráficas, enquanto o principiante, no processo de codificação requerido pela escrita, se confronta com uma função complexa caracterizada por uma pluralidade de factores que convergem na sua realização: Fonéticos, semânticos, espaciais e motores. De um modo sintético, Morais (2010: 5) identifica o que é essencial na aprendizagem:

“Três condições são necessárias a esta aprendizagem: ser-se exposto regularmente aos seus símbolos, estes serem apresentados em sequências espaciais e temporais seleccionadas e organizadas de maneira a representarem validamente a linguagem, e alguém (chamemos-lhe professor, seja-o profissionalmente ou não) saber fazer compreender o que os símbolos simbolizam e quais são as chaves da sua estruturação. Pois, tal como não se descobre, também não se aprende espontaneamente o que teve de ser inventado. Aprende-se sendo ensinado e tanto melhor quanto se é mais bem ensinado”.

Sendo assim, a aprendizagem da escrita envolve em simultâneo múltiplos aspectos: os usos, as funções e a natureza da língua. Assim, aprender a escrever implica compreender que os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita não se reduzem exclusivamente aos usos praticados na escola; implica compreender as funções sociais, pois as pessoas lêem e escrevem para dar ou receber informação, para questionar, para convencer, para instruir, para se organizar no tempo e no espaço, assim como para o próprio prazer ou diversão.

A escrita, segundo Kato (1986), é o resultado de uma actividade mental interactiva com diferentes funções: discriminação dos fonemas; reconhecimento das palavras; descodificação de unidades de sons em unidades visuais; intencionalidade. Cabe ao professor cativar e envolver as crianças logo no início da sua aprendizagem na escola para que estas se tornem bons leitores e, posteriormente, para se tornarem bons escreventes. Como refere Stern (1965: 12):

“Nunca será demais acentuar que a leitura constitui a aptidão da qual depende tudo o que a criança aprenderá no futuro. É portanto decisivo para o aprendiz que o seu primeiro contacto com a leitura resulte em triunfo e não em fracasso. Mais do que qualquer outro campo, o êxito ou o malogro iniciais determinam a atitude da criança com a leitura [...]. A maneira como ensinamos a ler uma criança de seis anos não só influenciará toda a carreira escolar mas poderá também moldar a sua vida”.

É, então, através da leitura que interiorizamos a informação, que iremos guardar na memória de longo prazo que será posteriormente usada na escrita. Vários autores se pronunciaram acerca deste tema. Para Barbeiro (1994: 106):

“A influência da leitura na expressão escrita exerce-se enquanto fonte de informação, enquanto modelo de organização textual e também relativamente a outros aspectos (...)”.

Carvalho (1998: 88-89) considera que os bons leitores detêm um nível de escrita mais desenvolvido que provém da interiorização e reprodução das estruturas próprias da escrita que encontram nos livros que lêem. Por seu lado, Cassany (1998) destaca que para se usar a língua para comunicar o indivíduo deve dominar quatro habilidades: orais/escrita e receptivas/produativas. Salienta, ainda, que estas habilidades não funcionam isoladamente, mas sim integradas entre si. O utilizador da língua muda com frequência os papéis de receptor e emissor na comunicação. Neste sentido, Moreira (1988) refere que o domínio da leitura e da escrita desperta a mobilização e a coordenação de diversas estratégias que são adquiridas através de sucessivas experimentações de produção e de compreensão de textos escritos que são significativos para quem aprende. Verifica-se, então, que é imprescindível realizar actividades que estimulem o contacto frequente com o texto escrito, para que o prazer de ler contagie o prazer de escrever.

Tendo em conta que o aluno não é uma tábua rasa, pois já adquiriu conhecimentos que irão interagir com as aquisições escolares, estes iniciam, assim, a vida escolar com um reportório de capacidades básicas que os predispõem para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na verdade, nenhum aluno é uma ilha, pois, e embora aprenda individualmente, também é social, como todos os seres humanos, e por esse motivo constrói, com os outros, entendimentos e conhecimentos, quer estes sejam diretamente ou indiretamente adquiridos. Por esse motivo, existe o conhecimento formal e o pessoal, os professores trabalham o formal para que os alunos o tornem pessoal.

É verdade que muitos alunos terminam o ensino básico e continuam a revelar enormes dificuldades em extrair e ou seleccionar informação de textos escritos e de produzir discursos minimamente coerentes e com uma determinada intenção comunicativa (sejam estes de natureza formal ou informal; relacionados com o trabalho ou com o lazer). Iguamente verdade, é o facto de muitos destes indivíduos procederem de meios familiares onde a língua falada é um grande *handicap* (desvantagem ou obstáculo), pois a não existir uma correcta aprendizagem do código oral e sendo este fundamental, nos primeiros anos de escolaridade, deixará estes alunos num patamar inferior, ao nível das aprendizagens, àquele em que os alunos estão se tiveram, desde muito cedo, um correcto desenvolvimento do código oral. No entanto, tudo isto pode ser ultrapassado, como refere Pereira (2008: 12):

“Na medida em que aceitamos que ensinar a dominar a língua enquanto sistema de regras é preciso, mas que também é preciso que o aluno aprenda a dominar a (sua) linguagem enquanto sistema simbólico de significações cognitivas, subjectivas e referenciais, estamos a aceitar que o ensino da língua tem de ser feito de tal modo que seja capaz de levar a criança ou o jovem a alcançar significação (social, escolar, pessoal) das diferentes tarefas com a linguagem que leva a cabo. Estamos a aceitar que a criança, através desse ensino, é capaz de viver a linguagem e de criar laços afectivos com a palavra escrita, podendo, assim, tornar-se autor do que profere e, inclusive, fazer a ponte com a sua linguagem privada e com os saberes que já possui à entrada na escola”.

O que significa que na escola tem de existir uma aprendizagem e um acesso a diferentes textos, que circulam no espaço social e escolar, pois os alunos são seres sociais que vivem numa comunidade e estão inseridos numa família (quer esta seja estruturada ou não). Para que, assim, os alunos não fiquem desigualmente munidos ao nível da escrita e da competência leitora, ou seja, deve existir uma postura reflexiva sobre a língua, para que os alunos, do ensino básico, possam saber extrair e seleccionar informação de qualquer texto e possam desenvolver um discurso coerente e com uma intenção comunicativa dentro e fora da escola, pois deles depende o futuro da nossa sociedade.

2.1.1 - A leitura

Na pesquisa realizada, foi possível observar que existem muitos e diversos elementos associados ao entendimento do processo de leitura, que não iremos expor em termos teórico, mas isso sim, tentaremos realçar algumas implicações didácticas que têm vindo ultimamente a ser consideradas consensuais.

É cada vez menos inquestionável o facto de que nos nossos dias, o domínio da competência da leitura, considerada o pilar fundamental da literacia, ser essencial para uma verdadeira e plena integração dos indivíduos, o que tem sido defendido por autores como Caldas (2006) e Lages (2007), que referem a importância do domínio da competência da leitura no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Para Menezes (2010), actualmente, entende-se que a leitura é uma competência que, para além da descodificação gráfica, permite a compreensão, a inferência e a análise dos diversos textos encontrados. Neste sentido, Cruz (2007) afirma que ler não se limita única e exclusivamente à descodificação e reconhecimento das palavras, mas isso sim, que significa, principalmente em compreender a mensagem escrita de um texto onde a compreensão é o objectivo final da leitura.

Lages (2007: 9) refere que:

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

A leitura constitui, assim, uma forma de conhecimento, comunicação relacionada directamente com a escrita, acto de pensamento e interpretação. Para além desta dimensão comunicativa e contemplativa, ler é uma operação cognitiva em que entre o livro e o leitor se traça um caminho de percepção que depende do conhecimento prévio do leitor conduzindo a uma dada compreensão pessoal do livro. Para Machado (2005: 20), a leitura:

“é um processo sociocognitivo desencadeado pela relação entre o leitor [...] e o texto, em um dado contexto”.

ou seja, denota-se e observa-se que existe uma profunda relação entre significado, compreensão e aprendizagem da leitura. A leitura constitui ainda uma actividade crítica, com as interrogações desencadeadas a partir do texto lido, sendo por isso uma actividade de reflexão e de construção de saber crítico, contribuindo para a promoção de autonomia e de cidadania do indivíduo na sociedade. Nesta linha de pensamento, Silva *et al.* (2011: 7) referem:

“Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade”.

No entanto, por vezes, acontece que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil e mesmo negativo que, segundo o autor, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes.

Em Portugal, os baixos resultados obtidos pela população estudantil no que respeita à competência e hábitos de leitura encontram-se bem patentes em diversos estudos nacionais e internacionais. Ao nível nacional, refira-se o *Estudo de caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa* da responsabilidade de Sim-Sim e Ramalho (1993), bem como o *Relatório Nacional de Avaliação Integrada das Escolas*, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE, 2001). Ao nível internacional, deve-se referenciar *The Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e o *Programme for International Student Assessment (PISA)* (GAVE 2001; GAVE 2004; GAVE 2007; GAVE 2010).

Segundo Cadório (2001), o problema resulta do facto de os estudantes portugueses apresentarem profundos problemas na compreensão leitora o facto de a sociedade portuguesa carecer do hábito cultural de leitura. Nesta linha de pensamento, também Sim-Sim (2002: 1), apoiando-se nos estudos nacionais e internacionais, aponta esta característica nacional, afirmando que:

“os adultos e jovens portugueses lêem pouco e mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, i.e., quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal”.

Tornou-se, por isso, muito preocupante que, na sociedade se observasse ainda, mesmo depois da escolaridade obrigatória, uma incapacidade real dos cidadãos conseguirem ler e escrever correctamente informações no seu dia-a-dia, quer seja no seu local de trabalho ou em qualquer outro tipo de situação (preenchimento de documentos nos correios, segurança social e/ou outras instituições) necessária para a sua autonomia e para uma favorável integração social. Consequentemente, como refere Torre (2012), o Estado, consciente desta realidade tão adversa, criou nos últimos anos um conjunto de medidas, como o Plano Nacional de Leitura (PNL), que se desenvolveu constituído num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura particularmente entre as crianças e jovens em idade escolar, mas similarmente nas famílias, comunidades locais e

população em geral. A sua primeira fase findou em 2011. No decurso dos cinco primeiros anos, pese embora ter integrado atividades de promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização da leitura pública, a intervenção do PNL centrou-se, fundamentalmente:

“no incentivo e suporte a projetos de leitura nas escolas, tendo como público-alvo crianças e jovens em idade escolar. A prioridade concedida às escolas espelha a aposta política nos mais jovens, em virtude de estas idades serem fulcrais para o desenvolvimento de práticas, competências, hábitos e gostos de leitura. Contudo, integrou também atividades de promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização pública da leitura”. (Torre 2012: 27)

Costa *et al.* (2011:107), na avaliação realizada nos primeiros cinco anos do PNL, concluíram que:

“o Plano Nacional de Leitura tem tido impactos muito positivos na sociedade portuguesa - muito em especial nas escolas, mas também nas famílias, nas comunidades locais e na população em geral”.

Esses impactos são visíveis, segundo os investigadores: na promoção de um clima social que facilita a leitura; no envolvimento de uma diversidade de actores sociais na promoção da leitura; na criação, reforço ou actualização de recursos, instrumentos, perspectivas e capacidades de fomento da leitura e da literacia; na intensificação das actividades de leitura, na mudança de atitudes em sentido favorável à leitura e no desenvolvimento de competências de literacia (e das novas literacias) - sobretudo entre crianças e jovens em contexto escolar, mas também junto de outros contextos sociais e de outros segmentos da população, em particular familiares dos anteriores (crianças e jovens) e adultos em percursos de qualificação.

Segundo (Ribeiro *et al.* 2010; Silva *et al.* 2011), actualmente é consensual um modelo de compreensão em leitura assente na relação dinâmica entre três variáveis ou factores: o leitor, o texto e o contexto.

No que diz respeito ao “leitor”, nas últimas décadas, os estudos sobre a leitura têm vindo a posicionar o leitor num lugar de destaque, através de questões relacionadas com as estruturas do leitor quer ao nível cognitivo, quer ao nível afectivo e que influenciam a compreensão e a relação com os textos: os conhecimentos do leitor sobre a língua e sobre o mundo. A valorização do papel do leitor e do próprio acto de leitura na construção dos sentidos do texto tem vindo a contribuir para o aperecimento de estudos sobre a forma como os leitores processam os textos, como constroem esquemas sobre os textos ou que expectativas trazem para o acto de leitura (Silva *et al.* 2011). Estes aspectos acompanharam as discussões no plano pedagógico, com repercussões significativas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura, na medida em que:

“o trabalho do professor, enquanto criador de “tarefas de leitura”, deve, por um lado, considerar e dar prioridade ao papel activo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a

construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos”. (Silva *et al.* 2011: 8)

Segundo refere Torre (2012), um “mau leitor” é um aluno tendente ao insucesso escolar, isto porque ter dificuldades na leitura é, muitas vezes, causa de desencorajamento, de desinteresse e de insucesso e conseqüente abandono escolar. Por sua vez, contrariamente aos leitores com dificuldades, os considerados “bons leitores”, de acordo com Sousa (2007) utilizam estratégias enquanto leem, nomeadamente a clarificação do significado dos vocábulos e das frases, a antecipação da informação, o questionamento do texto, a separação do conteúdo essencial do irrelevante, que:

“servem para o leitor gerir a sua própria compreensão da leitura. É aplicando-os que o sujeito se apercebe do momento em que deixa de compreender e tenta reparar o problema, utilizando as estratégias apropriadas”. (Santos 1997: 22).

Um leitor tem a capacidade de reconhecer as palavras escritas e de lhes atribuir um significado (aprendizagem do código alfabético e da consciência fonémica). Assim, o primeiro impulso para a leitura acontece através da descodificação e como refere Smith (1971), a melhor forma de se aprender a ler é iniciando imediatamente textos significativos, pois o aumento da capacidade de leitura depende do treino dessa leitura. Ora, é imprescindível a automatização das palavras para que o processo de leitura se inicie verdadeiramente e flua naturalmente. No entanto, é importante que a criança mesmo antes de aprender a ler aprenda a ouvir livros, porque a criança descobre a leitura através da voz de alguém que lhe é próximo e a qual lhe proporciona desde cedo (literacia emergente) o gosto pela leitura através da afectividade que existe em família e posteriormente o gosto pela leitura contínua ao longo da pré-escola e do ensino básico. É, portanto, o contacto emergente com a leitura que irá criar a primeira ligação leitora, mas após o início do ensino formal é lendo que a criança automatiza os mecanismos da leitura (Morais 1997). Os bons leitores lêem melhor porque automatizaram os mecanismos da leitura, mas também porque posteriormente se sentem mais motivados para o fazerem e por isso lêem mais e conseqüentemente aumentam o seu vocabulário e melhoram a sua *performance* leitora. Os bons leitores são igualmente reforçados positivamente em família e na escola, melhorando a sua autoestima, o que permite que haja uma melhoria na sua capacidade leitora, pois sentem-se motivados para a leitura. Na perspectiva de Inês Sim-Sim (2006), a leitura é um “acto linguístico, cognitivo, social e afectivo”, pelo que a leitura para acontecer precisa de realizar a apropriação do sistema de escrita, ou seja, das regras de funcionamento da língua, para, posteriormente, se dominar e automatizar a leitura. Não se pode igualmente esquecer que os contextos sociais e as famílias em que estão inseridos os alunos, pois estes interferem na capacidade que os alunos têm de encarar a leitura.

Na realidade através da mecanização, o bom leitor deixa de pensar que está a ler (Morais 1997: 157-158) e começa a ler cada vez mais rapidamente e a compreender o que lê,

aumenta cada vez mais o seu vocabulário e por conseguinte adquire o significado de cada vez mais palavras, pelo que irá com certeza ler mais quer sejam livros, revistas, jornais ou outras leituras, irá portanto adquirir um maior gosto pela leitura, procurando conhecimento e informações através do acto de ler. Pelo contrário um mau leitor lê mais devagar, pois os mecanismos da leitura ainda não foram adquiridos, pelo que durante a leitura está mais preocupado em descodificar e por conseguinte não compreende o que lê, a sua leitura é mais vagarosa, continua a ter um vocabulário reduzido e conhece o significado de poucas palavras, por consequência lê pouco e não gosta de ler (Morais 1997: 232-233).

A leitura é a mais importante actividade humana, pois é através dela que o indivíduo se constrói, facilitando o seu enriquecimento individual constante, bem como o aumento de vocabulário e por consequência um aperfeiçoamento da expressão oral e escrita e permite a estruturação e construção do pensamento. Pelo que, indubitavelmente é essencial que a escola, que já não é a única entidade que controla o conhecimento, altere os seus *modus operandi*³⁰, porque como nos refere Tornero (2007: 36-37):

“A escola já não é a depositária privilegiada do saber ou, pelo menos, do saber socialmente relevante. As escolas já não são os âmbitos privilegiados da transmissão da educação. A escola é, talvez, a instituição mais eficaz para ensinar a ler e escrever (como no passado), mas está a ficar para trás na promoção da nova alfabetização da sociedade da informação: a linguagem audiovisual e da informática. Neste contexto, os professores já não são vistos como mestres possuidores de todas as capacidades e conhecimentos. Ao contrário do passado, as escolas já não detêm os únicos instrumentos de produção e sistematização do saber - ou perderam-nos em termos relativos. A escola já não é a fonte da racionalidade que fundamenta ou explica a ordem social. A escola tornou-se, além do mais, um elemento pouco prático. A escola está a perder, a olhos vistos, o poder outrora outorgado pelo sistema social tradicional”.

A escola tem, impreterivelmente, um papel importante, sendo necessário intervir e tomar as rédeas desta incapacidade de se promover a leitura e de formar cidadãos aptos em sociedade, adaptando-se e recorrendo às novas tecnologias e as novas formas de promover a leitura, pois é fundamental formar leitores e o modo e a forma como se percorre esse caminho é indubitavelmente nesta nova era bem diferente, mas no entanto muito mais cheia de recursos, de novas possibilidades e de ferramentas capazes de cativarem para a leitura e de outras formas não menos valiosas de transmissão de conhecimento.

Se inicialmente a leitura era concebida como uma actividade passiva de descodificação de um código, actualmente concebe-se a sua complexidade, visto que implica também uma interpretação e apropriação do seu sentido para a qual também contribuem as experiências prévias do leitor (Mata 2008).

Por sua vez, relativamente ao “texto” e as suas respectivas características, cada vez mais, se tem vindo a dar relevância visto que as mesmas vão influenciar o processo de leitura, na medida em que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura. Neste sentido (Silva et al, 2011: 9) referem que é sabido que as estruturas do texto influenciam o

³⁰ Expressão utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos

modo de leitura, pois não se lê de igual forma uma narrativa, um texto expositivo ou um texto instrucional, ou seja:

“a forma como nos “aproximamos” desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente”.

Sendo assim, o conteúdo também tem influência sobre a leitura, pelo que se torna de primordial importância:

“proporcionar múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar, nomeadamente, <<modelos mentais>> sobre os diferentes tipos de textos; também os textos em formato electrónico, muitos deles com uma estrutura não linear, que no entanto representam novos desafios em termos de compreensão”. (Silva *et al.* 2011: 9)

Segundo os autores, o tipo de texto produzido tem influência na forma como se lê. Por outro lado, é importante diversificar os tipos de texto que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um factor importante no âmbito da compreensão. Sendo assim, as diferentes estruturas textuais só poderão ser conhecidas se o professor criar oportunidades de trabalho que proporcionem esse contacto diversificado: este aspecto está explícito no Programa de Português, principalmente com a apresentação de um referencial alargado de textos para cada ciclo, e nas listas do Plano Nacional de Leitura. O leitor precisa, assim, de ter um plano de acção para ler um texto, que esteja adequado ao tipo de texto quer seja ele narrativo, poético, expositivo ou argumentativo. Pelo que, ser bom leitor não é só ler bem, mas também gostar de ler e ler por/com prazer. É imprescindível que o professor permita em sala de aula o contacto com diversos textos literários, pois estes permitem que a criança possa:

“[...] aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitivas, linguísticas e culturais), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efectiva à leitura. [...] os textos literários partilham sempre com os seus leitores determinados valores de natureza social, cultural, histórica ou ideológica”. (Azevedo 2006: 11 e 19).

Também Osório (2008: 81-82), neste sentido, salienta:

“Partindo de um jogo de actos de comunicação, num sentido social, encontramos a `textualidade´ como característica básica de toda a língua e linguagem, verbal e escrita, cujos constituintes linguísticos geram modos de interpretação no acto da recepção, durante o qual a mensagem é enriquecida por elementos não linguísticos, os quais, combinados com os componentes linguísticos, produzem um efeito comunicacional”.

Através da leitura de diversos textos, adquire-se, por conseguinte, um conjunto de normas e de mecanismos verdadeiramente necessários na linguagem verbal e escrita que irão contribuir para que o cidadão leitor saiba interagir em sociedade e em qualquer situação profissional, quer seja ela de lazer ou social, pois as informações contidas de um modo directo, ou não, nos diversos textos irão contribuir para formá-los e abrir novas janelas de aprendizagem

efectiva. Então, a verdadeira leitura para existir tem de apoiar-se na compreensão baseada no conhecimento que o leitor possui sobre a forma como esses textos se organizam. De acordo com Vaz (2008) ler consiste em compreender. Esta afirmação implica igualmente reconhecer que ninguém poderá saber ler se não compreender aquilo que está a ler. Ou seja, embora a capacidade de decifração seja fundamental no processo de leitura, se não existir compreensão, isto é:

“atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”. (Sim-Sim, 2007: 9)

não poderá haver, em boa verdade, competência leitora. Neste sentido, é fundamental construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de textos para que a compreensão não seja fruto do acaso, mas o resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se antecipam expectativas face a cada novo texto.

Esta preocupação acerca da compreensão não surge inesperadamente, pois já, na década de 1970, se destacam as investigações realizadas por *Clay*, na Austrália; os estudos psicolinguísticos de *Goodman*, *Smith* e *Charles Read*, nos Estados Unidos; as pesquisas sobre a leitura em crianças pequenas e os procedimentos pedagógicos realizadas por *Lourence Letin*, na França. Foi a partir de 1980 que começou a ser divulgado internacionalmente o trabalho pioneiro de Emília Ferreiro sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas. Não se podem deixar de registar, também, as pesquisas de Ana Teberosky (1988), em Espanha, bem como as que realizou em colaboração com Emília Ferreiro (1986). De grande importância é, ainda, o estudo de Eveline Charmeux (1994), no âmbito do fracasso escolar e, conseqüentemente, a sua relação com o domínio da leitura. Sendo assim, existem três etapas de aprendizagem ao nível da compreensão da leitura: a primeira fase - fase cognitiva - onde a criança se vai apercebendo do que é a leitura. A segunda fase onde aprende as regras necessárias para a codificação e a terceira fase onde desenvolve as técnicas de fluência (Viana e Teixeira, 2002). Autores como Frith (1985) e Ehri (1992) referem que a aprendizagem da leitura se realiza numa sequência de estádios: Estádio holográfico - as crianças identificam palavras com base em traços visuais pertinentes. A identificação destas palavras baseia-se no reconhecimento do contexto onde aparecer escrita; Estádio parcialmente alfabético - a criança apoia-se no conhecimento que detém de algumas letras e utiliza as relações letra/som para poder ler; Estádio alfabético - domínio do princípio alfabético, utilizando o procedimento fonológico de leitura, por correspondência grafema-fonema, permitindo o acesso a palavras desconhecidas. A consciência fonética começa a desenvolver-se, ou seja, a criança apropria-se do conhecimento das letras e das correspondências entre grafemas e fonemas; Estádio ortográfico - consolidação do conhecimento das correspondências e armazenamento de unidades ortográficas no léxico (consciência lexical). Devemos, porém, ressaltar, que a fase pertencente ao estádio

ortográfico necessita de procedimentos fonológicos sistemáticos antes e depois, pois assim se vai construindo o nosso dicionário mental.

A leitura, portanto, resulta de um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas, que levam à convergência com a linguagem falada e à compreensão do que se lê. Mediante as perspectivas apresentadas, aprender a ler é aprender a reconhecer e a decodificar. Por esse motivo, os alunos deverão ser cativados para a leitura, a fim de criarem automatismos, que lhes permitirão compreender o que lêem e, numa fase posterior, ler para aprender e ler para ser. Neste processo, o professor deverá ajudar o aluno a construir um conjunto de estratégias para melhorar a compreensão, pois a explicitação das estratégias ou caminhos seguidos para identificar e aprofundar o conhecimento de um texto é fundamental no desenvolvimento da compreensão. Tal explicitação, realizada pelo professor, numa primeira fase, ajuda o aluno a perceber os movimentos de leitura que poderá realizar para se apropriar de um texto (Silva *et al.* 2011).

Os aspectos que foram referidos relativamente ao leitor e ao texto apresentam, naturalmente, implicações sobre todo o percurso realizado pelo aluno ao longo do ensino básico e ciclos seguintes. No entanto, actualmente, cada vez mais se tem dado importância e destaque à influência do contexto no processo de leitura. De acordo com (Giasson 2007), esse contexto pode ser social (relacionadas com a actividade do professor ou a intervenção dos colegas), físico (como o tempo disponível e o barulho) ou psicológico (o interesse demonstrado pelo leitor relativamente ao tema, a motivação para a leitura e os objectivos de leitura são factores a ter em conta no processo de ensino). Neste sentido o contexto sociocultural no qual o aluno vive e aprende a ler deve ser tido em consideração, pois influencia a forma como este encara a leitura e a própria necessidade de ler, pela maior ou menor valorização que é dada a essa competência (Silva *et al.* 2011). Em contexto escolar e de sala de aula, a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar as experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspectivas sobre o que é o acto de ler. Daqui resulta a importância essencial do papel do mediador (professor), em todos os ciclos de escolaridade.

Mosenthal (1989) inclui no factor contexto outras variáveis que denomina de situacionais, tais como o organizador de situações (ex: o professor), a tarefa (conjunto de instruções, perguntas ou actividades) e o cenário (individual, pequeno grupo...). Como organizador de situações e como proponente de tarefas, o professor desempenha um papel fundamental. A forma como organiza as situações de leitura (incluindo a motivação, a activação dos conhecimentos prévios, a selecção de textos, as actividades propostas durante e após a leitura) serão determinantes, quer para o ensino da leitura, quer para a formação de leitores. Por isso, o papel do professor deve consistir em proporcionar momentos de leitura orientada, pois esta orientação regulará nos alunos possíveis estratégias para abordar o texto. Por sua vez, também Viana e Martins (2009: 25) consideram o papel da família, uma variável importante e que pode ter um papel determinante na promoção da curiosidade e da vontade de saber por parte das crianças. Referem que:

“as crianças que vivem em ambientes em que vêem adultos envolvidos numa procura activa de conhecimento, em que desenvolvem estratégias para a ele acederem eficazmente mobilizando recursos diversificados, tornam-se, por sua vez, mais aptas a demonstrar os mesmos comportamentos”.

Tendo em consideração a multiplicidade de factores implicados no processo de compreensão em leitura, segundo Viana *et al.* (2010), para a promoção da compreensão o professor deverá, não só ter em atenção os factores derivados do leitor e do texto mas também propor tarefas adequadas e incentivar a exploração dos textos através de um diálogo recíproco, ou seja necessitará de promover um contexto de comunicação no qual é estimulada a interacção entre alunos e dos alunos com o professor, permitindo assim, não somente a produção de uma única resposta, mas também a reflexão sobre o forma como a mesma foi construída e a explicitação do raciocínio que a sustenta.

Resumidamente, as competências de leitura e de escrita, enquanto literacias de base de qualquer sociedade, são parte integrante do “aprender a fazer” e do “aprender a ser”, não estando por isso dissociadas de todas as outras competências que são trabalhadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

2.1.2 - A escrita

Na revisão da literatura realizada, foi possível observar que existem muitos e diversos elementos associados ao entendimento do processo de escrita, que não iremos expor em termos teórico, mas isso sim, tentaremos realçar algumas implicações didácticas que têm vindo ultimamente a ser consideradas consensuais. Neste capítulo pretende-se apresentar a escrita enquanto competência fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno de qualquer indivíduo e respectivo contributo para o exercício de uma cidadania responsável e participativa. Como foi observado no ponto anterior, na sociedade actual o saber ler revela-se cada vez mais uma competência importante e vital para qualquer indivíduo, não só no meio escolar, familiar e profissional, mas também nas actividades do quotidiano e na vida em comunidade. Por todo o lado, é possível encontrar diversas mensagens escritas, pelo que consequentemente, a interacção diária com as mesmas torna-se inevitável.

A definição de leitura e de compreensão da escrita tem vindo a evoluir ao longo do tempo, acompanhando as mudanças da economia, da sociedade e da cultura. O conceito de aprendizagem, particularmente o da aprendizagem ao longo da vida, tem ampliado o conceito de compreensão da escrita e aumento das exigências que lhes estão associados. A literacia não é mais considerada uma habilidade que se adquiriu durante a infância e nos primeiros anos de escolaridade. É, hoje, considerada como um todo em expansão ao nível do conhecimento, das competências e de estratégias que os indivíduos constroem ao longo das suas vidas, nas mais diversas situações que lhes vão surgindo e nas suas interações com seus pares e nas comunidades em que vivem (OCDE 2002).

Nas sociedades onde a literacia se encontra generalizada, o poder que a escrita assume sobre as actividades do quotidiano é bastante profundo e fundamental para as comunidades, na medida em que como refere Fischer (2002: 83) a escrita:

“preserva a língua falada, nivela, estandardiza, prescreve, enriquece e gera muitos outros processos linguísticos com vastas implicações sociais”.

e, por isso, a sociedade actual dificilmente poderia funcionar ou mesmo existir sem a utilização da escrita. A escrita foi evoluindo, sobretudo a escrita fonética/alfabética em detrimento da escrita ideográfica, e a partir dos finais do século XIX a aquisição da escrita passou a ter e a despertar um maior interesse a todos os membros das diferentes classes sociais, visto que ser analfabeto era sinónimo de ser um indivíduo sem acesso à participação plena na vida pública. Consequentemente, o analfabetismo ficou associado ao insucesso social, ao fracasso e à exclusão do indivíduo como ser social, uma vez que nos padrões da sociedade actual é exclusivamente através da escolaridade que um indivíduo poderá vir a ter acesso ao saber e à cultura. Por conseguinte, e segundo Pereira e Cardoso (2005), a escrita é considerada uma megacompetência, cujo ensinamento tem de ser proporcionado, sistematizado, e instrumentado. Caberá principalmente à escola o papel de ensinar aos alunos, não apenas as dimensões ortográfica e gráfica da escrita, como sobretudo a sua dimensão compositiva, textual, e a razão da sua relevância para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Consequentemente, do correcto/incorrecto domínio desta competência depende o sucesso/êxito escolar do aluno, pois como refere Niza (2005: 126):

“a nossa compreensão do mundo, conhecimento científico e a compreensão da nossa vida psicológica são consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos”.

Por outro lado, Rodrigues (2010) refere ainda que, actualmente deve salientar-se a importância do surgimento de uma nova dimensão da escrita que importa desenvolver e que está ligada à literacia digital. O autor considera esta nova dimensão como sendo uma dimensão multimodal da escrita que resulta do registo escrito num suporte informático. Segundo Santana (2007: 17) a relevância da escrita tem vigorado ao longo do tempo e, na actual situação de crescente informação, o domínio da mesma:

“é uma questão de cidadania. O seu exercício pleno traduz-se nas competências de aceder à informação, de seleccionar criticamente o que é relevante, mas, fundamentalmente, na utilização da escrita, enquanto instrumento de intervenção social (...)”.

Por tudo o que foi referido anteriormente, convém antes de mais, entender e reflectir sobre a importância do complexo processo de aprendizagem da escrita. Pelo que, em primeiro lugar, torna-se primordial definir o que é escrever e, numa fase seguinte, aplicar esses conhecimentos para compreender as competências que este processo envolve. Sendo assim, White (1987) a escrita é um processo cultural complexo na medida em que não chega um

indivíduo ser mental e fisicamente apto para a dominar, visto que a escrita tem como necessidade ser reflectida e transmitida, socialmente, em contexto escolar. Como tal, a escola e o professor, assume por isso, um papel primordial no crescimento e desenvolvimento integral da criança, pois como refere Clanché (1977), a criança que tenha uma vez experimentado plenamente o difícil prazer da escrita, nunca mais o esquece. Por esta razão é necessário cativar as crianças para a escrita para que estas a possam utilizar na sua vida escolar, familiar e social. Escrever é uma exigência da sociedade e o acto de escrever implica um processo longo e lento e, por isso, como refere Mouquinho (2009), torna-se necessário visionar a escrita como sendo um objecto de estudo que se inicia com a escolaridade de todos os escreventes. Por sua vez, as competências de escrita, contrariamente às competências da oralidade, que se desenvolvem desde cedo, são adquiridas e desenvolvidas, de modo próprio, a partir do momento em que um indivíduo se encontra num contexto escolar. Pereira (2009), referida por Rodrigues (2010), explica que a escrita, durante muitos anos, não estava sujeita a um trabalho sistemático e instrumentado, em contexto sala de aula. No entanto, actualmente, é importante ter em conta três dimensões da escrita, com objectivos bem definidos e interligados entre si:

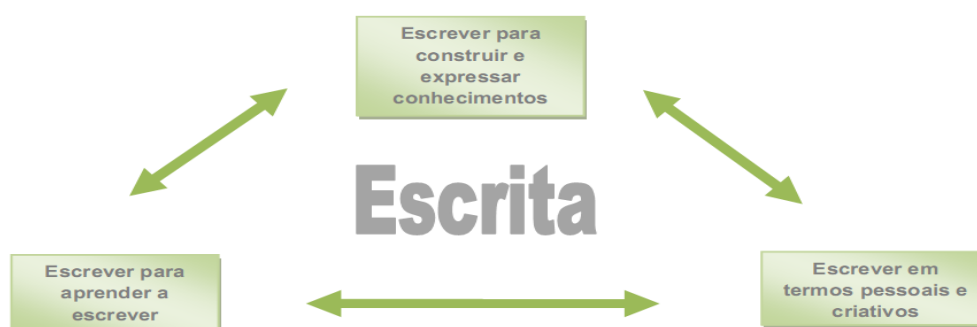


Figura 5: Dimensão da escrita³¹

Segundo a autora, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, o sujeito é chamado a tomar decisões, ou seja, os alunos têm oportunidade de tomar decisões acerca do que escrever e partilhá-las com os seus colegas. As decisões vão desde o desenho das letras, até à ortografia, à construção frásica e até à organização em grandes unidades. Neste sentido Rebelo (1990) explica que o processo de escrita é a capacidade que o indivíduo tem de comunicar pensamentos ou sentimentos através de signos visíveis para que os outros os possam compreender. Nesta linha de pensamento, Figueiredo (1994: 159) explica que:

“escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e organico”.

³¹ Rodrigues (2010).

A escrita é, assim, considerada uma actividade complexa que implica um “saber-escrever” e aspectos cognitivos e metacognitivos, que por sua vez necessitam de um “saber-fazer” específico composto por saberes conhecedores e aprofundados (Figueiredo, 1994).

Segundo Amor (2001: 164):

“a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem”.

Sendo assim, depreende-se que escrever é uma tarefa que apresenta muitas dificuldades e que envolve vários intervenientes, com diferentes papéis, mas principalmente, o que escreve e o que ensina a escrever.

Para Barbeiro (1999:63):

“ A escrita é, assim, entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos”.

Na aquisição da linguagem escrita, torna-se necessário ter consciência de que esta exige sempre uma atenção deliberada e intencional. Por esse motivo, temos de lhe prestar atenção para a percebermos, pois é necessário descodificá-la, isto é, transformar as palavras e as frases escritas numa representação interna, linguística, de base fonológica para assim obtermos o seu significado e, assim, compreendermos o que está escrito. A OCDE (2002: 28) explica o seguinte:

“Comprendre l’écrit, c’est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société”.

Nesta perspectiva, a competência textual é então a capacidade de processar a informação e a organização de textos e de dar coerência ao que está a ser lido e/ou produzido. Pelo que, a competência textual está intimamente ligada à noção de competência linguística, no sentido *chomskiano*³² do termo e à noção de competência comunicativa, definida por Hymes (1984), ou seja a capacidade de utilizar a língua em contextos culturais específicos (Pereira, 2006). O sistema de aquisição do processo de escrita engloba um conjunto de competências que devem ser trabalhadas durante o percurso escolar dos no sentido dos sujeitos desenvolverem a escrita reflexiva. Assim sendo, como podem os alunos aprender a lógica textual e adquirir uma capacidade de processamento da informação escrita, conquistando uma produção textual cada vez maior/melhor e mais complexa? Na óptica de Vygotsky (1995), a criança usa correctamente certas formas de estruturação linguística mesmo antes de entender as

³² Abram Noam Chomsky - Linguista e filósofo.

operações lógicas que representam. Pelo que o desenvolvimento da escrita tem início antes da entrada na escola.

Por volta dos 3 anos, as crianças têm esquemas de cenas, eventos, histórias... Por volta dos 4... 6 anos, os esquemas alargam-se a situações do quotidiano, objectos e conclusões que, embora rígidos permitem-lhes tanto a compreensão e evocação de histórias, como a comunicação e a lembrança ordenada, são capazes de resumir uma história se esta for familiar e tiver uma estrutura simples. Estes esquemas servem para a compreensão e memória de situações, para a predição de novos acontecimentos e planificação de acções do seu meio (Rumelhart 1975).

Por volta dos 5-6 anos, as crianças começam a codificar foneticamente a palavra. A partir dos sete anos, têm maior capacidade de atenção, quase uma correcta articulação e um bom nível de linguagem oral. Aumentou a organização do pensamento com a capacidade de identificação, o reconhecimento das partes e do todo, as suas relações espaço-temporais, a percepção visual, a percepção auditiva, a percepção táctil, a coordenação da vista e a realização do traço, a lateralidade, a motricidade grossa e fina, a coordenação entre a pressão dos dedos sobre o lápis, e sobre a folha de papel [...] (Martins e Niza 1998). À medida que crescem vão sendo mais rápidas e precisas, memorizando durante mais tempo, os seus esquemas tornar-se-ão mais articulados, flexíveis e conscientes. Estas mudanças no funcionamento cognitivo das crianças permite-lhes enfrentar actividades cognitivas complexas, como compreender e exprimir ideias, comunicar mediante o uso da linguagem escrita e utilizar estratégias que lhes permitem fazê-las de forma eficaz. As crianças vão desenvolvendo as suas capacidades neste processo de comunicação receptiva e produtiva e podem descobrir as possibilidades que oferecem a leitura e a escrita como fonte de prazer, fantasia, informação, saber e construção social do conhecimento (Sardinha, 2000). Portanto, a criança deverá observar por si, habituando-se a reconhecer, a comparar e a distinguir fonemas e grafemas, apropriando-se, progressivamente, do sistema da língua, podendo usá-la nas variantes do pensamento, personalizada e como meio de comunicação.

Segundo Luque e Vila (1985), dos nove aos doze anos, a criança já é capaz de reconhecer num texto as ideias mais importantes, conseguindo criar textos simples, respeitando as normas elementares da escrita (correspondência fonema-grafema, linearidade, separação de palavras, utilização de signos, emprego de maiúsculas, etc...).

Barbeiro (1994), nas suas investigações, concluiu que a consciência (meta) linguística deveria estar presente no processo de escrita ao longo do período de escolaridade, correspondente ao ensino básico. A reflexão metalinguística constitui um meio de atingir um maior conhecimento sobre o processo de escrita. A consciência metalinguística ajuda os sujeitos nas suas tomadas de decisão e a fazerem as suas escolhas ao escreverem um texto, pois segundo Barbeiro (1994: 384):

“a construção textual não se limita à disposição linear de palavras, mas... ganha profundidade com a possibilidade de escolha entre alternativas”. (Barbeiro 1994: 384).

Sardinha (2000) menciona que o desenvolvimento da linguagem manifestado na escrita se encontra ligado aos incentivos sociais e aos estímulos situacionais exercidos sobre o aluno ao aprender a escrever. Pelo que a progressão na aprendizagem da escrita é feita, simultaneamente, tendo em vista o plano cognitivo, o afectivo e o moral ligando diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Britton (1975) privilegia os modelos funcionais associando sempre o desenvolvimento da escrita à cognição. Defende que o aperfeiçoamento da escrita depende da maturação cognitiva do jovem e é directamente proporcional à assimilação completa das competências que vão sendo dominadas. A aprendizagem é feita através de etapas: *associative writing*, *performative writing*, *communicative writing*, *unified writing* e *epistemic writing*. Estas etapas do desenvolvimento da escrita não apresentam uma ordem cronológica e estão penderes do amadurecimento do jovem quer para a aprendizagem da leitura como da escrita (Sardinha 2000).

Os grandes impulsionadores do estudo da metacognição foram Flavell e Brown. Com efeito, Flavell (1976) acentua a existência de uma interacção de funções cognitivas e metacognitivas, sobretudo no domínio da leitura, de modo que as questões que se podem colocar acerca do que se está a ler podem implementar o conhecimento (função cognitiva), ou então, permitir a sua monitorização (função metacognitiva). A ênfase atribuída nos últimos anos ao papel da metacognição, no processo de aprendizagem, ainda não encontrou consenso quanto à sua definição, não se sabendo por vezes o que é cognitivo e o que vai além da cognição. A metacognição é um conhecimento do próprio conhecimento (Weinert 1987), que permite a avaliação e regulação dos processos cognitivos. É um processo activo e reflexivo que está dirigido à nossa própria cognição. Um processo através do qual nós saímos do sistema cognitivo para melhor podermos observar o nosso próprio processamento cognitivo, o que implica uma distinção entre conhecimento metacognitivo e processamento cognitivo (Simões, 2000). O conhecimento metacognitivo é o conhecimento de si como alguém que resolve problemas. É muito mais do que conhecimento acerca de estratégias e componentes da resolução de problemas, ou seja, há uma consciencialização da forma como determinadas variáveis interagem para influenciarem os resultados das actividades cognitivas. O processamento metacognitivo é um processo que se liga com a auto-monitorização e com a auto-avaliação das tarefas em que o sujeito está envolvido. O processamento cognitivo refere-se à aquisição de informação do tipo daquela que é descrita por Flavell (1976), como, por exemplo, conhecimento de si, conhecimento do domínio do problema e conhecimento da estratégia. Mas, para que se explore toda a sua utilidade, este conhecimento tem de ser adquirido através de processamento metacognitivo.

Constata-se, por tudo o que foi descrito, que se escreve perspectivando a construção de um texto, sendo fundamental sustentar a construção desse texto, e, para isso, é necessário compreender o texto como um produto final, mas, também, como um processo. Como refere Mouquinho (2009), o acto de escrever irá interligar várias competências específicas, que serão aplicadas no momento em que o escrevente produzir um determinado texto. Por isso, quando se escreve, activa-se a capacidade de selecção e combinação face às

expressões linguísticas para que se constitua uma representação daquilo que se quer expressar. É por isso que, segundo a autora, ao longo do tempo, o escrevente vai automatizando todo este processo que envolve a selecção e a combinação, fortalecendo e desenvolvendo o seu domínio da escrita. Neste sentido escrever implica, assim, que exista uma activação de conteúdos, uma decisão sobre a sua integração, bem como a sua articulação e a sua expressão de acordo com as regras de coerência e de lógica.

Além de tudo o que foi referido, é de extrema importância que, para além de a escrita em contexto escolar, para além de se estudar a língua ao nível sintáctico, semântico, textual..., a escola tem que ter em consideração outras variantes, que são igualmente de extrema importância para uma correcta aquisição da escrita, ou seja, a variante psíquica, afectiva e cultural do aluno, para que efectivamente ocorra um correcto domínio da linguagem escrita. A escrita envolve uma dimensão social porque está inserida num meio social, e o sujeito ao escrever tem uma finalidade comunicacional junto de um destinatário, ou seja, do sujeito leitor (sociedade).

Barbeiro (2003) refere que a escrita recebe influência de factores sociais e físicos. Sociais porque vários factores interferem na escrita do sujeito (a sua identidade, valores, aprendizagem, ...) e pela tarefa da escrita que está ligada às circunstâncias em que ocorreu, ao tempo, aos recursos e eventos que surgiram durante a sua concretização. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 14), as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas mais diversas actividades de escrita são consideradas cruciais para construir a relação com esta competência:

“Essas emoções e sentimentos podem ser construídos durante o processo de escrita e por meio da participação em projectos que atribuem funções aos textos produzidos”.

Relativamente ao processo, a criação de um ambiente favorável à superação dos problemas encontrados pelos alunos na escrita, quer seja através da colaboração do professor e dos próprios colegas, quer seja através da valorização das conquistas alcançadas, permitirá que cada aluno vivencie recompensas emocionais, ou seja, obtenha uma satisfação que o incentive e motive a escrever os seus próprios textos. Por outro lado, a própria escrita e muitas outras actividades poderão ser um convite à própria escrita. Pelo que, consequentemente, para além das tarefas realizadas e implementadas pelo professor, também as próprias iniciativas dos alunos quanto a realização de tarefas, serão um convite a escrita, se as experiências que daí resultarem forem gratificantes. Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita, nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita (Barbeiro e Pereira 2007).

No que diz respeito ao produto escrito, as experiências gratificantes estão ligadas principalmente à partilha e à realização de funções. Para tal torna-se necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual o mesmo possa adquirir valor. Sendo assim, os factores emocionais interligam-se aos factores sociais (Barbeiro e Pereira 2007).

Segundo Barbeiro (2003), o sujeito afirma-se através da escrita, alcançando o direito à possibilidade de leitura (dentro da sociedade). O produto escrito adquire existência comunicativa. A participação também pode, posteriormente, servir como ponto de partida para a conquista de novos horizontes ou dimensões, ou seja, alargar o alcance dos textos e da relação de novos círculos. Na intervenção o processo de escrita do sujeito pretende modificar o estado das coisas que o rodeiam (obtenção de emprego, apoio na concessão de apoio para o desenvolvimento de um projecto de investigação, ...), ao intervir através da escrita o sujeito também alicerça a reconstrução do seu conhecimento, pois é alvo de aprendizagem. Por sua vez, no domínio social, Barbeiro (1994) refere-se à importância da consciência metalinguística na afirmação dos sujeitos enquanto cidadãos, ou seja, nas relações interculturais que estabelecem dentro da própria sociedade constituindo a escrita a par da língua um elo de ligação com outras línguas e concomitantemente com as suas histórias e especificidades. O autor aponta para a importância da metalinguística como uma tomada de consciência sobre aquilo que se sabe e não se sabe.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a medida que o nível de escolaridade avança e com o desenvolvimento do domínio da escrita, observa-se que os aspectos mecânicos (desenho das letras) e convencionais (designadamente a forma ortográfica) começam a ser automatizados, a cada passo, sem a necessidade, de um processamento ou decisão consciente. Assim, quando surge um problema, resultante de uma dúvida ou por uma falha durante a produção da escrita faz surgir a necessidade de reflexão acerca das formas das letras ou da ortografia das palavras. Pelo que, é fundamental que a automatização destas competências seja alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno possa dedicar e orientar a sua capacidade de processamento às tarefas que necessitará de realizar por meio da competência compositiva. Para conferir como se adquiriam mais e melhores competências, ao nível da expressão escrita, foram realizadas várias investigações, baseadas em diversos autores, e, resumidas por Cassany (1989: 60 e 67) ao nível: da influência da leitura que demonstraram que o hábito e o prazer de ler incrementam tanto a compreensão como a expressão escrita (Krashen, Woodward e Phillips, Donalson e Ryan, Grobe e Grobe); da prática da escrita onde não obteve resultados conclusivos, pois parecia que a frequência com que se praticava não influenciava muito a aquisição de competências, na expressão escrita (Krashen); a realização da correcção dos registos escritos, dos alunos, revelou que influenciava a expressão escrita de uma forma mais relevante quando esta era realizada durante o processo de escrita, do que se fosse realizada no final do processo de escrita (Beach, Simmons, Arnold, Stiff); o ensino da gramática revelou que não era demasiado dominante para a aquisição da expressão escrita (Elley, Bamberg, Mavrogenes e Padak, Clark, Adams); a aquisição da ortografia realizada através: da visualização da palavra e da divisão em sílabas; da procura de regularidades encontradas noutras palavras (Rogis). Em relação à realização da correcção dos registos escritos Flower e Hayes (1981) e Krashen (1984) recomendam que esta seja feita no fim do processo porque consideram que assim não há uma grande sobrecarga da memória de curto prazo e, assim, não se percam informações.

2.1.3 - O papel das novas tecnologias na aquisição de competências leitoras

As tecnologias apresentam-se hoje, cada vez mais, no quotidiano contribuindo, definitivamente, para o desenvolvimento das sociedades. No entanto, num mundo tecnológico cada vez mais global, tem vindo a surgir cada vez mais discursos nem sempre consensuais sobre as relações que se estabelecem entre a escola e as tecnologias. De um lado, existem opiniões que consideram que as tecnologias conduzem à perda de hábitos de leitura e de trabalho nas crianças, de outro lado, existem opiniões que consideram que é suficiente equipar todas as escolas com computadores e acesso à Internet para que as crianças obtenham melhores resultados no seu processo de ensino aprendizagem.

A união entre a leitura, a escrita e a novas tecnologias (televisão, telemóveis e Internet...), permite assistir-se hoje, como refere Ruiz (2005: 293), ao aparecimento de um novo paradigma comunicacional interactivo e ao surgimento de novos espaços:

“para a pluralidade, a diversidade, o intercâmbio multicultural e a participação dos cidadãos à escala global”.

Nesta sociedade, cada vez mais, novas formas de literacia desafiam os educadores a implementar estratégias diferenciadas que tornem os estudantes leitores bem-sucedidos, incentivando-os a alargarem a suas competências de leitura e escrita. Surgem assim novas práticas de leitura na internet e outras formas de reconstrução do conceito de literacia.

Assim, como refere Melão (2010), o conceito de “comunicação de massa” está hoje a ser ultrapassado para dar lugar a uma nova conceptualização teórica apoiada na construção de uma “sociedade em rede”. Segundo Rodrigues e Oliveira (2005) o desenvolvimento e a expansão rápida das Tecnologias de Informação e Comunicação, com a passagem para a Sociedade da Informação, onde a comunicação, a criação digital ou as redes assumem grande importância, têm levantado diversas questões sobre a natureza e as funções atribuídas ao livro, como tradicionalmente o conhecemos, e até sobre o seu eventual desaparecimento. Pode afirmar-se que a relação com a escrita mudou, assistindo-se a alterações nas técnicas de reprodução dos textos, do seu próprio formato, que conseqüentemente implica mudanças também nas práticas de leitura.

De acordo com Furtado (2002), esta singularidade leva a que tenha surgido uma crise nas categorias que têm permitido a ligação com o livro e com a sua cultura. Ou seja, se até então podia facilmente distinguir-se, um livro de um jornal, agora, com o formato digital, as diferenças tornam-se ténues. Estas edições electrónicas, com maior facilidade de produção e disseminação, de actualização e correcção e potencialidades interactivas, oferecem várias vantagens face à edição tradicional: disponibilidade do conteúdo (tempo e local), maior transparência e interactividade do conteúdo (possibilidade de construção conjunta, pesquisa, etc.) e formato do conteúdo (hipertexto e multimédia). Como frisam Ijuim e Tellaroli (2007:3), a sociedade mudou a dinâmica nas relações que envolvem troca de informações:

“migrando do meio geográfico (físico) para o meio virtual oferecido pelas redes”.

Tal contingência tem, assim, contribuído para que, cada vez mais, em sociedade, surjam novas vias a serem aprofundadas e exploradas, na auto-estrada do conhecimento. Kellner (2002), salienta por isso, o facto de as novas tecnologias exigirem o desenvolvimento de competências renovadas, lançando desafios educacionais que implicam uma expansão do próprio conceito de literacia. Neste sentido, Sylvester e Greenidge (2009) referem para a importância de novos modelos e práticas de acordo com as exigências da evolução da chamada “sociedade de conhecimento”. Pelo que como refere Melão (2010: 12) o sucesso em literacia passará pelo reequacionar de contextos e práticas desenvolvidas que acompanhem a evolução das novas tecnologia, devendo atribuir-se um papel de destaque não só à escola e aos seus profissionais, como também às próprias comunidades envolventes:

“O acto de ler, à luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, pode agora ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio da tecnologia, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe sons e imagens em movimento que instalam universos imaginários de forma porventura mais profícua”.

Compreende-se, desta maneira, que nesta nova realidade não esteja ausente a mudança no(s) modo(s) como os alunos interagem com a língua Portuguesa e a própria escrita, recorrendo a abordagens pautadas por critérios ditados por uma sociedade cada vez mais globalizada. Assim, como sustenta Reis (2009), a disseminação da Internet e das comunicações em rede favoreceu o aparecimento de novas linguagens associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos mediados pelo fomento das tecnologias de informação e comunicação.

Como sublinha Melão (2010: 82), por um lado, existe um investimento nas experiências de leitura com o livro enquanto objecto manuseado, onde os alunos têm a oportunidade de ver e ouvir o passar das páginas, podendo também antecipar o prazer da leitura pela descoberta de novos trilhos de exploração. Por outro lado, a leitura digital:

“abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual aspectos de índole verbal e não verbal têm um papel preponderante”.

Esta interacção com o livro digital permite ao leitor realizar processos de descodificação da mensagem, que, ultrapassando as fronteiras da palavra, poderão favorecer a compreensão da estrutura narrativa. Apesar de reconhecer as potencialidades inerentes ao uso das novas tecnologias de informação e de comunicação, Sim-Sim (2009), o mesmo sublinha e refere os constrangimentos e desafios inerentes existentes a tais desenvolvimentos, quer no que diz respeito ao professor, quer no que diz respeito ao aluno. Pelo que, aponta, entre outros aspectos, no primeiro caso, para a dificuldade de integração plena da tecnologia nas práticas e para a formação dos docentes que a utilizam. Relativamente aos alunos, destaca-se o risco do não empenhamento dos alunos na leitura em profundidade, bem como o decréscimo no

consumo da cultura literária, que em seu entender, não promove a comunicação verdadeira nem o desenvolvimento aprofundado das ideias.

À luz das mudanças de um mundo cada vez mais global, reconhecidamente, o acto de ler, começou agora a ter lugar fora dos limites tradicionais da página escrita, com o auxílio das novas tecnologias, a qual permite desenvolver competências que extravasam as fronteiras da palavra, aliando-lhe imagens e sons em movimento que desenvolvem universos imaginários de forma possivelmente mais proveitosa. Se o livro continua a ser uma ferramenta essencial para a literacia, a oferta de leitura oferecida por *sites* na Internet, o próprio recurso às bibliotecas digitais, motiva também os leitores a partirem em busca de trilhos inesperados mas vantajosos. Pelo que, ler na era digital implica e continuará a implicar necessariamente o rever de práticas em contexto educativo, tendentes a uma colaboração e intervenção mais activa com a comunidade envolvente e um crescente empenhamento e motivação por parte de todos os que partilham a responsabilidade de educar para a literacia.

2.2 - Factores que influenciam as competências literácitas dos alunos

Considerando a evolução das competências da leitura e da escrita, principalmente no contexto escolar em geral, o estudo PISA 2000 permitiu observar que existia uma certa proporção de alunos adolescentes com dificuldades literácitas, resultante fundamentalmente do impacto de variáveis sociodemográficas, bem como do interesse e da motivação por parte dos alunos relativamente à leitura. Neste sentido, Lurin e Soussi (2011), num estudo realizado sobre esta temática, referem três factores que segundo eles poderá explicar as competências e a sua evolução:

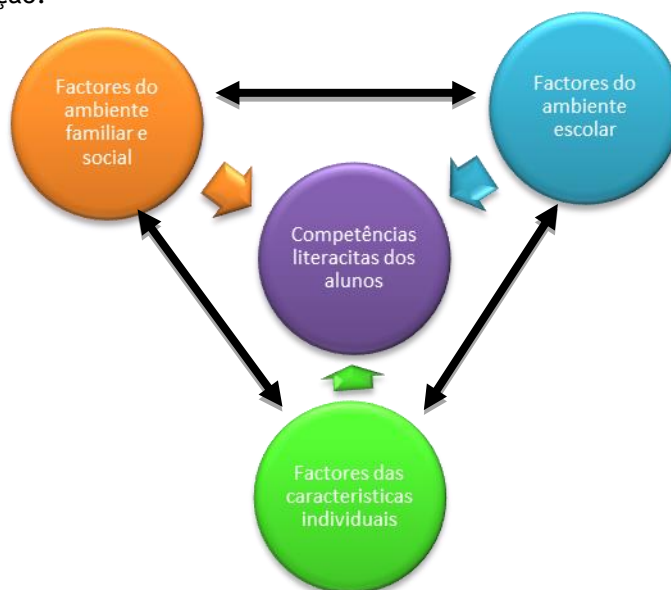


Figura 6: Modelo dos factores que influenciam as competências leitoras dos alunos³³

³³ Luri e Sussi (2011: 1).

Assim, como se observa na figura 6, os três factores são: o ambiente familiar e social (comunidade e interacção com os familiares), o ambiente escolar (interacção com os colegas da turma, bem como a influência dos professores), e o ambiente individual (não só do ponto de vista sociodemográfico mas também do ponto de vista linguístico e cognitivo, bem como as habilidades e as atitudes e as motivações) (Lurin e Soussi 2011).

O gosto pela leitura e pela escrita adquire-se, pelo que deve ser promovido, para que o acto de ler e escrever seja um prazer. Neste contexto, o papel da família é crucial e deve ser aprofundado pela escola, particularmente, na sala de aula e na biblioteca escolar, para que as crianças e jovens desenvolvam hábitos e competências de leitura e escrita. Nesta linha de orientação, seguidamente procederemos a uma análise destes três factores, que por sua vez contribuirá para a nossa investigação.

2.2.1 - Factores do ambiente familiar e social

Indubitavelmente que as actividades de literacia desenvolvidas pelos pais em casa são cada vez mais essenciais para o desenvolvimento das capacidades de leitura das crianças, fundamentalmente, antes de começarem a escola. Por isso, a família, como primeiro e principal centro educador, deve dar o exemplo de cultura leitora. A participação e o envolvimento dos pais na educação dos filhos e no desenvolvimento das competências de literacia dos seus educandos influenciam a motivação e as aquisições ao nível da leitura. Consequentemente como refere Menezes (2010: 49):

“as crianças que vêem os adultos ler vão interiorizando essa atitude leitora”.

Na verdade, a criança inicia o seu processo de leitura muito antes de saber ler. Por isso, como refere Manzano (1988: 18):

“cabe aos pais propiciar o clima adequado para que a criança, desde muito pequena, seja capaz de ir vendo e lendo num clima de silêncio, de valorização, de sossego”.

Tendo em conta que o ambiente e a literacia familiar têm mais impacto nos primeiros anos de vida das crianças, indica Bergen (2006) que, na faixa etária entre os 3 e os 8 anos, as experiências ambientais enriquecedoras são fundamentais, pois irá permitir um desenvolvimento do vocabulário. Segundo este autor, o tipo de palavras proferidas, inicialmente, pela criança, bem como o crescimento do seu vocabulário está directamente relacionado com as variações das palavras proferidas pela mãe. A existência de diversos estudos revelou que as mães de diferentes classes socioeconómicas diferem na quantidade e na complexidade do discurso apresentado aos filhos, pelo que estas diferenças se irão manifestar no discurso dessas crianças. Refere ainda que investigações na área da literacia indicam existir uma relação positiva entre um vocabulário vasto à entrada da escola e a

capacidade de leitura no futuro, pelo que o ambiente linguístico inicial pode vir a influenciar o sucesso académico da criança. Assim, as crianças inseridas em famílias pobres são afectadas física e emocionalmente, além disso os progenitores estão menos disponíveis, havendo assim uma menor interacção social, limitando o desenvolvimento da linguagem. Nestes alunos os conhecimentos comuns e os anteriores à escolarização tendem a ser ausentes, pelo que a escola precisa de desenvolver actividades com conteúdos linguísticos e de literacia enriquecidos para colmatar todas essas ausências de conhecimentos. Assim, deverá existir uma instrução diferenciada, dando múltiplas opções aos alunos e indo de encontro ao seu nível de aprendizagem.

Evidentemente, a aprendizagem da linguagem é adquirida e posteriormente aprendida, pois a criança quando nasce detém o poder da linguagem. Durante o primeiro ano de vida, o bebé não irá falar, mas, sim, preparar-se para a aquisição do código linguístico da família e da comunidade onde se encontra inserido. É, então, como sintetizamos anteriormente e de acordo com Rigolet (2000) no seio da família que as crianças aprendem e evoluem ao nível da linguagem, daí a importância do contacto com a linguagem oral em família (primeiro modelo da criança de aprendizagem da linguagem), mas também é importante o contacto com todo o tipo de material escrito e a familiarização com a leitura desde muito cedo. Concomitantemente, reveste-se de extrema importância inculcar na criança, antes da idade escolar, um bom domínio da linguagem oral, para que esta possa de um modo natural amadurecer suficientemente as suas capacidades ao nível da linguagem: o vocabulário, a compreensão e construção da frase, a articulação das frases num discurso coerente e a consciencialização linguística em construção. No trabalho desenvolvido por Mata (2006), é referida a importância da literacia emergente, ou seja, a literacia que surge precocemente antes do início da escola, no seio da família onde existe em contexto familiar interacção com a leitura e a escrita. Esta autora (2006: 25) refere a partir do que defende Goodman (1996) a propósito da literacia emergente que:

“O desenvolvimento da linguagem, escrita e oral, é natural e dá-se em contextos sociais, em resposta a uma participação activa e criativa do indivíduo, ao tentar compreender e dar sentido ao mundo em que cresce. A literacia de cada criança é “alimentada” pelos nutrientes do meio em que ela cresce, podendo, entre eles, considerar-se, por exemplo, a quantidade de escrita no meio, a linguagem oral da criança, as atitudes sobre linguagem escrita expressas através da linguagem oral pelos adultos e os valores em relação à linguagem escrita, expressos sobre a linguagem oral. As “raízes” crescem e desenvolvem-se simultaneamente, mas em graus diferentes, dependendo dos “nutrientes do solo” em que a “árvore da literacia” se encontra. À medida que se vão desenvolvendo, elas vão interagindo continuamente e influenciando-se mutuamente”.

Assim, o domínio desta literacia emergente é uma condição indispensável para um posterior domínio e êxito no uso da linguagem escrita e de todas as actividades que lhe estão ligadas. Daí a necessidade de em idade pré-escolar se enfatizar, também, cada vez mais a importância de ao nível da cadeia falada familiarizar a criança, desde muito cedo, com por exemplo: audição de poemas, cantilenas, lengalengas, entre outros, ou seja, deve existir uma prática de ensino direccionada para a oralidade através de jogos de linguagem, preparando-a,

assim, sem que esta se aperceba, para uma linguagem oral mais elaborada. Logo, praticando leitura indirecta (através da repetição oral da reprodução sugerida pelo educador), as crianças aprendem a ouvir, a reter e a emitir informações, que posteriormente as ajudará a adquirirem a linguagem escrita com maior facilidade, bem como torná-los leitores. Na verdade, os bons leitores, com a prática e o contacto com diversos materiais literários, tornar-se-ão ainda mais fluentes, e os maus leitores, como lutam em simultâneo com a leitura e com as dificuldades que detêm dificilmente melhorarão, pelo que uma boa prática do oral e um alargamento do vocabulário através do contacto com diversos materiais permitirão um maior sucesso na leitura para que não se verifique o “Efeito Mateus”³⁴. Bentolina (1994: 2) refere, igualmente, a importância dada à valorização da linguagem oral:

“Mieux un enfant maîtrisera le code oral, plus il entrera avec plus de chances de succès dans le code écrit et donc dans la lecture. De la prise de distance, de la capacité de saisir les composantes de l’oral, de comprendre comment cet oral fonctionne et pourquoi il fonctionne, sortira la capacité d’entrer dans l’écrit avec des chances de succès”.

Antes da entrada da criança no primeiro ciclo, quanto melhor adquirido o código oral, melhor será o seu desempenho na aquisição do código escrito e, por consequência, no desenvolvimento de competências leitoras. Então, deve permitir-se que a criança tenha contacto com diversos materiais gráficos impressos (em diferentes suportes de texto com diferentes tipos de textos), para que possa descobrir os princípios básicos da organização da escrita, convenções e funções. Portanto, no processo aprendizagem da criança, na pré-escola, deve ter-se em consideração certas precauções e distinções como referem Teberosky e Colomer (2003: 91):

- 1- “Iniciar a criança mais cedo em uma interacção com diferentes tipos de escrito e com textos, sendo que essa interacção vai além do domínio individual das técnicas gráficas de escrita ou de descodificação da leitura;
- 2- Criar o contacto dela com material tipográfico impresso e não apenas com a escrita manuscrita;
- 3- Iniciar as crianças na confrontação com modelos adultos, fazendo-as passar por vários momentos do processo de produção de um texto;
- 4- Evitar o exercício e a automatização de regras antes de chegar à escrita de textos, evitando, assim, a aceitação de relações causais e sequenciais do tipo: primeiro é preciso aprender as letras ou palavras, para depois aprender as frases e os textos;
- 5- Não considerar, na relação oral/escrito, o escrito como uma consequência ou uma transcrição do oral. É importante evitar conceber a aprendizagem como uma sucessão de operações que ocorrem, primeiro na fala e depois na leitura ou escrita (em particular operações de segmentação, de pronúncia ou de construção de expressões, que são mais o resultado da aprendizagem de que uma condição prévia);
- 6- E, finalmente, não considerar a leitura e a escrita como uma progressão sequencial, em que primeiro se aprende a ler e depois a escrever, ou o inverso”.

³⁴ “[...] uma homenagem ao evangelista Mateus, que foi o primeiro a chamar a atenção para este fenómeno de influência em duas direcções: o efeito de que o rico se enriquece e o pobre se empobrece”. Teberosky e Colomer (2003: 35).

Perante tudo o que foi dito anteriormente, percebe-se a necessidade de, precocemente, a criança contactar com a leitura, pois tal como nos lembra A. Girolami-Boulinier (1993: 24):

“Ainsi, avant de savoir lire, l’ enfant sait qu’ il pourra retrouver dans les livres des phrases qui raconteront tout ce qu’ il aura envie de connaître et il est déjà sensibilisé, sans qu’ il y paraisse, au fait que le déchiffrement n’ est pas de la lecture, mais que la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit qui lui sera partout proposé”.

E como toda a transmissão e recepção de conhecimentos provém da linguagem, a mesma tem que ser bem dominada, para que as crianças, em idade escolar, não tenham dificuldades em codificar o que lêem e exponham, verbalmente, o que acabaram de ler.

É de referir ainda, os aspectos sócio-culturais associados à leitura, pois ser leitor não é somente dominar um código escrito, mas sim o domínio de uma ferramenta ou instrumento cultural (linguagem como produto cultural e sócio-histórico). Segundo Vygotsky (2007: 45):

“Pressupõe-se que a palavra, tal como se manifesta na interacção social, é apenas o aspecto exterior da linguagem. O que implica que o som em si próprio possa ser associado a qualquer experiência, a qualquer conteúdo da vida mental, podendo também, por conseguinte, ser utilizado para transmitir ou comunicar esse tipo de experiência ou de conteúdo a outro ser humano”.

Assim, as habilidades cognitivas da criança são construídas num processo de interacção social. A abordagem cognitiva da aprendizagem da leitura preocupa-se, também, em perceber como é que as pessoas organizam a sua mente, tendo em conta as suas experiências. Procura analisar os processos cognitivos internos usados, pelas pessoas, na resolução de diferentes tarefas cognitivas. Selecção, codificação, armazenamento e evocação de informação (Morais 1996). Tendo em conta que anteriormente somente os processos fonológicos eram considerados essenciais para a aprendizagem da leitura, os trabalhos de Das, Nagliery e Kirby (1994) e Das, Parrila e Papadopoulas (2000) vieram reforçar a ideia de que associados à leitura existem processos cognitivos distais³⁵ gerais (não específicos) que não têm, necessariamente, uma influência directa na leitura, mas essa influência pode ser mediada por um ou vários processos proximais³⁶ (como por exemplo, o processamento fonológico e as habilidades fonológicas). Todos os seres humanos têm a faculdade para a linguagem, ou seja, a linguagem é uma presença filogenética³⁷ e ontogenética³⁸, porque está presente e funciona nos seres humanos desde que existem como tal, e está presente nos bebés, que ainda não desenvolveram a fala. No entanto, a linguagem geralmente está organizada e manifesta-se segundo uma hierarquia de sistemas verbais e não-verbais, que seguem uma determinada sequência, modelos propostos por Mykelbust (1978) e o sugerido por Heaton e Winterson (1996), nomeadamente: a linguagem interior (não verbal e verbal); a linguagem auditiva ou

³⁵ Processos cognitivos distais são outros factores cognitivos fonológicos, ou seja, são processos mais gerais que influenciam a eficácia da aprendizagem e o uso da leitura.

³⁶ Processos proximais são as actividades de processamento fonológico que estão mais associadas à leitura: consciência fonémica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético.

³⁷ Refere-se à origem e evolução de uma espécie, neste caso, a espécie humana.

³⁸ Refere-se à origem e desenvolvimento dos organismos individuais, neste caso, cada ser humano.

falada, que envolve um nível receptivo (compreensão) e um nível expressivo (fala); e a linguagem visual ou escrita, que envolve igualmente um nível receptivo (leitura) e um nível expressivo (escrita). Em relação à linguagem interior, e segundo Vygotsky (2007) o significado das palavras é adquirido antes de estas serem utilizadas como tal. Assim, a linguagem começa por ser uma compreensão interiorizada da experiência que começa por ser corporal e não verbal, para se transformar posteriormente em intelectual e verbal. Wallon (1979) define esta linguagem como uma evolução do acto ao pensamento e do gesto à palavra. Neste primeiro nível da linguagem podem surgir dificuldades de aprendizagem³⁹. No que diz respeito à linguagem auditiva ou falada que é a capacidade para compreender a palavra falada, nesta etapa o desenvolvimento da linguagem assenta na apropriação individual da experiência sócio-cultural que é transmitida pelo adulto à criança, ou seja, a fala ou linguagem oral é adquirida a partir da experiência individual e de grupo. A leitura, após ser interiorizada, é realizada de forma imediata como nos refere Morais (1977: 11):

“Como todas as artes cognitivas, a leitura, uma vez dominada, é simples, imediata, e não exige um esforço aparente. A arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, reduzida a operações automatizadas em redes de neurónios inacessíveis. E ainda bem que assim é! Se tivéssemos de pensar nisso, não conseguiríamos ler”.

A leitura é uma actividade múltipla que começa por um estímulo visual ou símbolo gráfico, que após serem percebidos (através da memória icónica) e identificados são então compreendidos. Assim, ao realizar-se leitura primeiro registamos a informação numa memória icónica (sensorial) e posteriormente esta informação passa para a memória visual de curto prazo (memória de trabalho). Segundo alguns autores (Citoler 1996; Morais 1997; Linuesa e Gutiérrez 1999; Vega 2002) existe: uma via directa, visual, ortográfica ou léxica, que permite a ligação dos sinais visualizados ao seu significado através da memória global das palavras que se foi adquirindo (análise visual; armazenamento das representações ortográficas que são analisadas e comparadas para então ser identificada a palavra, que posteriormente na unidade léxica irá activar a correspondência semântica adquirindo assim o seu significado ou compreensão da palavra); e uma via indirecta, fonológica ou subléxica, que compreende a palavra através da correspondência entre o grafema e o fonema, permitindo a compreensão do seu significado (primeiro identificam-se as letras visualmente, convertem-se os grafemas em fonemas e através do léxico auditivo activa-se o significado correspondente que existe no sistema semântico). No entanto, outros autores (Temple 1997; Caldas 2002) defendem a

³⁹ A disgnosia é a perturbação essencial da percepção de estímulos, ou seja, dificuldade no reconhecimento das formas, das cores, dos objectos, dos espaços, dos sons, dos movimentos, dos símbolos. A dispraxia é a dificuldade em planificar e executar um gesto intencional, tendo em vista a obtenção de um fim integrado simbolicamente. A afasia global ou central, segundo Ruiz e Ortega (1997: 92) “São perturbações de origem cerebral em que se verifica uma dificuldade ou incapacidade para a linguagem verbal ou escrita, sem que haja lesão das vias auditivas ou motoras implicadas na fonação; a expressão e a compreensão linguística estão, em maior ou menor grau, afetadas”. São referidas, por estes autores, a afasia sensorial ou receptiva cuja lesão se situa na área de Wernicke o que leva a que não exista compreensão do significado das palavras, mas podem falar, embora com dificuldades. A afasia motora ou expressiva cuja lesão é na zona da Broca, permitindo que se compreenda o significado das palavras, mas não se pode expressar. Na afasia mista, a lesão é mais extensa e afecta as áreas motoras e as áreas receptivas da linguagem.

existência de uma terceira via: a via semântica (via visual ou directa do anterior modelo), a via fonológica (via fonológica ou indirecta do anterior modelo) e a via directa ou léxica que pressupõe a análise da palavra visualmente, através de um mecanismo global que permite saber a representação fonológica, mas que no entanto não se alcança o significado da palavra. Para que a leitura se realize é necessário que o leitor perceba e identifique os símbolos gráficos e que os decifre, para poder obter a informação escrita, posteriormente, terá que reconhecer as palavras (léxico), para de seguida compreender a ligação entre as palavras, a sua ordem e estrutura sintáctica. Finalmente, adquire-se a compreensão da totalidade da frase e realiza-se a associação com a linguagem falada, de acordo com as suas componentes semânticas. Segundo Morais (1997), se os mecanismos da leitura não forem adquiridos irá aumentar a disparidade entre os bons leitores e os maus leitores:

“O exercício da leitura tem um efeito sobre a capacidade de leitura e, conseqüentemente, constitui um factor poderoso de diferenças individuais. Aqueles que lêem pouco arriscam-se a ser considerados como leitores medíocres. É lendo e lendo que o leitor automatiza os seus mecanismos de conversão grafo-fonológico e que consolida o seu conhecimento da estrutura ortográfica das palavras”.

É de referir, no entanto, que segundo Perez (2006: 294), através de novas tecnologias investigadores, na área do cérebro, conseguiram determinar as diferenças de funcionamento cerebral aquando da realização da leitura:

- Ao lerem, os leitores principiantes utilizam vias neuronais diferentes das dos leitores proficientes.
- Os indivíduos com dificuldades de leitura acedem a regiões cerebrais diferentes das dos leitores proficientes para descodificarem o texto.
- Os cérebros de pessoas com dificuldades de leitura trabalham mais esforçadamente do que os dos leitores proficientes.
- Com uma intervenção instrutiva adequada, os cérebros dos leitores jovens e com dificuldades podem ser reprogramados no sentido de utilizarem áreas cerebrais diferentes, que consigam aproximar-se mais das dos leitores ditos normais.

Assim, é possível recuperar os maus leitores e torná-los bons leitores através de estratégias e de textos de nível apropriado, para estes alunos, e com elevado interesse para estes, assegurando a construção de competências de fluência leitora. A linguagem é antes de tudo social, ou seja, é adquirida no meio de uma família e conseqüentemente da cultura em que se insere essa família. Como refere Bruner (2007: 108):

“O que quer que mais seja a linguagem, ela é uma maneira sistemática de comunicar com os outros, de afectar o comportamento deles e o nosso, de partilhar a atenção e de construir realidades às quais depois aderimos, como aderimos aos «factos» da natureza.”

Ou seja, só aprendemos a linguagem se a usarmos para comunicar, mas ao comunicarmos, através da linguagem, também adquirimos a cultura transmitida pelos adultos, que circundam a criança. Assim, como refere Bruner (2007: 109):

“[...] o sistema de suporte à aquisição da linguagem (...) não é, de modo algum, exclusivamente linguístico. Ele é uma parte, uma função central do sistema pelo qual os adultos transmitem a cultura, de que a linguagem é simultaneamente instrumento e fonte, uma vez que na interação privilegiada da linguagem inicial, a criança tem a sua primeira oportunidade de interpretar «textos culturais». Aprendendo «como dizer», ela aprende também o que é canônico, obrigatório e valorizado entre aqueles a quem o diz. Ela aprende-o primeiro e simplesmente num meio comunicativo escasso em linguagem.”

A criança inicia, precocemente, através da linguagem o contacto com a cultura, e consequentemente com os valores e práticas sociais dos adultos que a circundam.

2.2.2 - Factores do ambiente escolar

Actualmente, a escola tem como função, de entre outras, proporcionar aos cidadãos a capacidade de ler e escrever, pois ambas são competências essenciais e indispensáveis para a vida em sociedade. A leitura é uma competência básica, que se inicia com a escolaridade e que se prolonga ao longo de toda a vida. É uma habilidade necessária durante a escolarização, como forma de aprendizagem, em todas as áreas, e será necessária a nível profissional e social. É necessário aprender-se a ler para depois se ler para aprender. Como refere Moraes (1997: 21):

“A leitura é já indispensável na vida quotidiana, mesmo fora da esfera profissional. Os textos escritos substituem a informação falada, individual, nos aeroportos e nas estações, nas lojas, nos bancos. Já não se trata só de ser capaz de ler o nome da estação de metro, os pequenos anúncios, ou o número de telefone de alguém na lista telefónica, mas de saber ler a informação por Minitel, os boletins de previsão meteorológica, os catálogos turísticos, as literaturas dos medicamentos, as instruções para a utilização de equipamento electrodoméstico, etc”.

Por isso, a escola e os professores necessitarão proporcionar aos alunos o contacto com textos escritos para que estes desenvolvam as capacidades consideradas inerentes ao acto da leitura, com o objectivo de formar leitores que sejam competentes e capazes de compreenderem uma diversidade de textos, em diferentes situações comunicativas. Neste sentido, Grilo (2010: 69) defende que:

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

É necessário, por conseguinte, ajudar as crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura, incentivá-las motivá-las, cativá-las para que ultrapassem essas dificuldades, pois caso contrário poderão vir a desenvolver o insucesso escolar, bem como desmotivar para a aprendizagem e transformarem-se em cidadãos incapazes de lerem todas as informações que fazem parte da exigência social e por conseguinte como refere Moraes (1997), evitar-se que existam cidadãos iletrados.

“ Podemos, portanto, dizer que o iletrismo e a não escolarização constituem uma amputação mental no plano cognitivo. As consequências da falta de leitura vão, aliás, para além do cognitivo. A leitura constitui uma importante via de acesso às ideologias, aos sistemas éticos, a certas formas de expressão emocional. Constitui a via dominante de acesso à expressão emocional. Constitui a via dominante de acesso à expressão estética que a literatura”. (Morais 1997:103)

Em Portugal, verifica-se que, actualmente, além do atraso observado nas capacidades de leitura da população, em relação às exigências da sociedade actual, confrontamo-nos com o facto de muitas crianças falharem na aprendizagem da leitura constituindo, assim, um grave problema social. As dificuldades ou os atrasos de leitura manifestam-se desde o primeiro ano do ensino básico. A dinâmica das aprendizagens faz com que os pequenos atrasos iniciais se paguem muito caro mais tarde. Estas crianças têm dificuldades em acompanhar as outras e, pior ainda, os desníveis vão acentuando-se.

A escola torna-se, sem querer, e independentemente da vontade dos professores, uma fonte de disparidades sociais e culturais que esta vai tentando minimizar, mas por vezes as desigualdades são demasiadas e quase impossíveis de transpor ou de minimizar (como por exemplo etnias que nunca se integram totalmente na sociedade onde estão inseridas). Para Baroja, Paret e Riesgo (1993), a leitura e a escrita envolvem quatro aspectos fundamentais: social⁴⁰, cultural⁴¹, informativo⁴² e ocupação do tempo livre⁴³. Sendo assim, cada vez mais cabe ao professor sensibilizar a sociedade, em que se encontra inserida a sua escola, para a importância da leitura, ou seja, ao professor cabe a difícil tarefa de sensibilizar os pais e encarregados de educação, assim como as crianças (alunos) para a importância da leitura, para que estas possam, igualmente, transmitir (num futuro próximo) esta nova forma de encarar a leitura. Assim, educar para a literacia consiste em estimular nos alunos o gosto pela leitura, para que estes, posteriormente, adquiram e desenvolvam competências que lhes irão permitir “saber agir na língua e pela língua” (Azevedo 2006: 4).

Neste processo de aquisição de competências leitoras, o professor desempenha um papel primordial, pois dele se espera que ensine a ler, contribua para despontar a vontade de querer ler como experiência espontânea e consiga manter essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e mesmo para além dele. Para que isto possa acontecer, vão naturalmente conjugar-se múltiplos factores. Consequentemente, quer seja na escola, quer seja fora dela, existe a necessidade de utilizar social e individualmente a leitura para:

“fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão”. (Silva *et al.* 2011: 7)

⁴⁰ Existem determinadas necessidades que se impõem para que um indivíduo adquira uma autonomia pessoal (ler horários de transportes públicos, folhetos, etc.).

⁴¹ A leitura e a escrita permitem uma ampliação e um enriquecimento dos conhecimentos adquiridos na escola.

⁴² A leitura e a escrita permitem a actualização dos conhecimentos através de uma panóplia de meios informativos à disposição.

⁴³ Leitura pelo prazer de ler e escrita para libertarem ou controlarem os sentimentos e pensamentos.

Pelo que, o desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, contribuindo para a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. Para atingir estes objectivos é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Segundo Silva *et al.* (2011), no desenvolvimento da competência leitora, é possível considerar três grandes momentos. Num primeiro momento, que ocorre aquando da chegada à escola do primeiro ciclo, podendo começar ainda em meio familiar ou no jardim-de-infância, é a fase de descoberta da linguagem escrita. Num segundo momento, que nunca deveria ultrapassar o final do segundo ano de escolaridade, é onde a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas da decifração. Por último, corresponde ao momento ou etapa em que globalmente já se domina a técnica da leitura e se lê sobretudo: i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados. Esta fase deverá em princípio estender-se até ao final da escolaridade e acompanha-lo ao longo de toda a sua vida. Em contexto escolar, as duas áreas mencionadas constituem importantes organizadores das actividades e projectos que são desenvolvidos na aula de Português, articulando-se com as dimensões usualmente apontadas para a leitura escolar: compreender e interpretar, reagir e apreciar. Pelo que foi anteriormente referido, depreende-se que a aprendizagem da leitura não é feita, pelas crianças, de um modo estático, ou seja, a aprendizagem não é feita de um modo definitivo, mas sim contínuo. Na verdade, a aquisição da leitura a partir do momento em que é iniciada torna-se uma aprendizagem em desenvolvimento constante, que se irá perpetuar ao longo da vida e que por esse motivo tem de ser continuada através de diversas e constantes leituras. Neste sentido, no seu modelo de clareza cognitiva Downing (1984) apresenta também três etapas para a leitura. Na primeira fase - fase cognitiva - vai apercebendo-se do que é a leitura. Na segunda fase, a criança aprende as regras necessárias para a codificação. Na terceira fase, desenvolve as técnicas de fluência (Viana e Teixeira 2002). Como tal, aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras, ou seja, aprender a descodificá-las. E será através da automatização da leitura, que a criança irá compreender, posteriormente, o que lê, ou seja, ler para aprender. Deste modo, é necessário que a criança desenvolva a sua oralidade adquirindo diferentes registos orais, permitindo, assim, que adquira novas palavras e amplie os seus conhecimentos orais e conseqüentemente melhore a leitura de novas palavras e de novos textos. Por conseguinte, em situações de ensino como refere Goulão (2006: 101):

“[...] é de extrema pertinência criar situações em que, a partir da fala, se elabore a escrita e, a partir da escrita, se desencadeie a fala, potencializando os processos de interacção entre estes dois registos”.

A conquista da criança em relação à leitura tem de começar muito cedo, mesmo antes de esta saber ler (comportamentos emergentes). Assim, pela audição de histórias e pela

visualização de imagens, as crianças começam, desde logo, a desenvolver uma competência enciclopédica (Eco 1979). Através da leitura a criança compreende que o mundo pode ser percebido de múltiplas formas, que podem interagir com os textos literários partilhando, assim, de uma memória cognitiva e cultural. Morais (1997: 12) enfatiza ainda que:

“Os prazeres da leitura são múltiplos. Lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar”.

De facto, ao alargarem ou ao implementarem através da leitura relações polifónicas e intertextuais que os textos estabelecem entre si, habilitará os novos leitores, com o decorrer do tempo, a desenvolverem a capacidade de anteciparem com sucesso informações que não são dadas como explícitas. O contacto com textos literários desenvolve nas crianças um conhecimento dos mecanismos retórico-pragmáticos de funcionamento da língua, expandindo, assim, a sua capacidade comunicativa. Logo, o que se pretende das nossas crianças, em formação como novos leitores é que estas com o passar do tempo e através do gosto pela leitura desenvolvam estratégias, tornando-se leitores autónomos e proficientes. Segundo Goodman (1990), o processo da leitura implica processos que o leitor irá desenvolvendo ao longo da sua formação como leitor. Assim, tendo em consideração as estratégias de leitura referidas por Goodman, são necessárias várias estratégias:

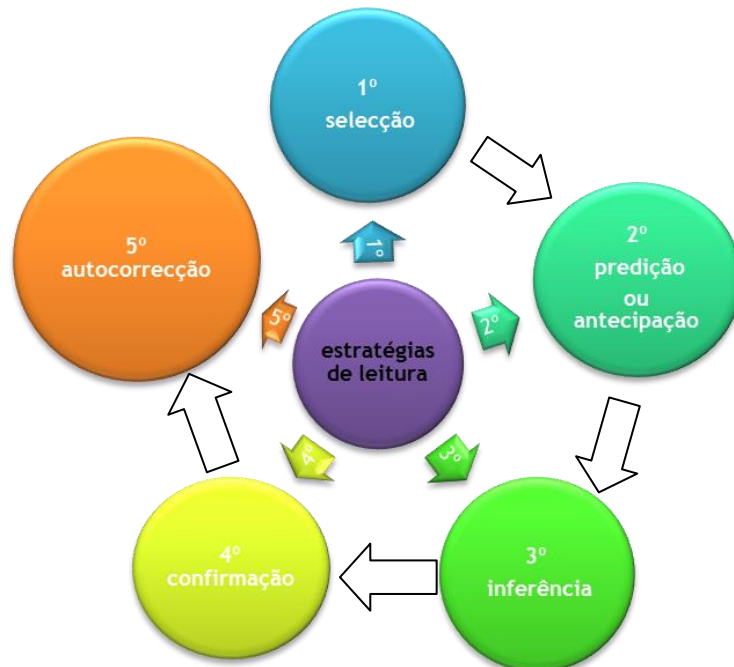


Figura 7: Estratégias de Leitura⁴⁴

⁴⁴ Fonte: Esquema nosso baseado em Goodman 1990.

A leitura para acontecer realmente, tem de desenvolver, no leitor, uma interacção entre este e o texto, porque a leitura só se faz verdadeiramente com prazer, quando a criatividade e a imaginação entram em jogo durante o acto de ler. Assim sendo, os leitores usam durante a actividade de ler a estratégia de selecção das indicações mais úteis e produtivas de modo a que as informações desnecessárias não sejam retidas e não ocupem o espaço das informações importantes e cruciais para que o leitor possa, com base nessa selecção, efectuar e elaborar predições ou antecipações que lhe permitem construir hipóteses em relação ao final de palavras, de frases, de contos, de explicações... A inferência é outra poderosa estratégia que permite completar a informação apresentada no texto, quando os leitores recorrem aos conhecimentos linguísticos conceptuais e de esquemas em memória.

Deste modo, inferem o que não está presente ou claramente explícito no texto. Esta estratégia permite inferir sobre o que deveria ou não estar no texto e deve levar o leitor a apropriar-se e a criar, através desses vazios do texto e dentro das pistas dadas pelo autor, o seu próprio texto (metatexto) que é activado pela sua imaginação (relação entre grafemas, as preferências de um autor, o que deveria constar no texto quando ocorre um erro...). Para isso, tem de haver uma boa sequência, criada pelo autor, a fim de que o texto se desenvolva e se prolongue no horizonte de experiências guardadas na memória de longo prazo do leitor, memória esta construída ao longo das experiências leitoras já vividas, e que eventualmente começaram com histórias contadas pelos pais ou professores e que agora, estando guardadas, são a bagagem para uma nova aventura que é o acto de ser leitor. No entanto, os leitores também precisam de confirmar as suas predições e inferências, pelo que recorrem às estratégias de confirmação (esta estratégia permite ao leitor um autocontrolo da sua leitura verificando se as suas predições ou inferências estarão correctas).

Finalmente os leitores recorrem à autocorreção para reconsiderarem a informação possuída ou procurarem mais informação, podendo no entanto retrocederem para considerarem uma hipótese alternativa, à inicialmente antecipada, ou conferir mesmo uma revisão dos índices seleccionados e procurar outros que possam ser mais úteis e produtivos.

2.2.3 - Factores do ambiente individual/motivacional

Nos últimos anos procura-se caracterizar cada vez mais a motivação do leitor para a leitura identificando as variáveis que originam ou se relacionam com a motivação. Portanto existem componentes que influenciam o leitor e a sua atitude face à leitura. Joshi (2007) propôs o modelo componencial de leitura:

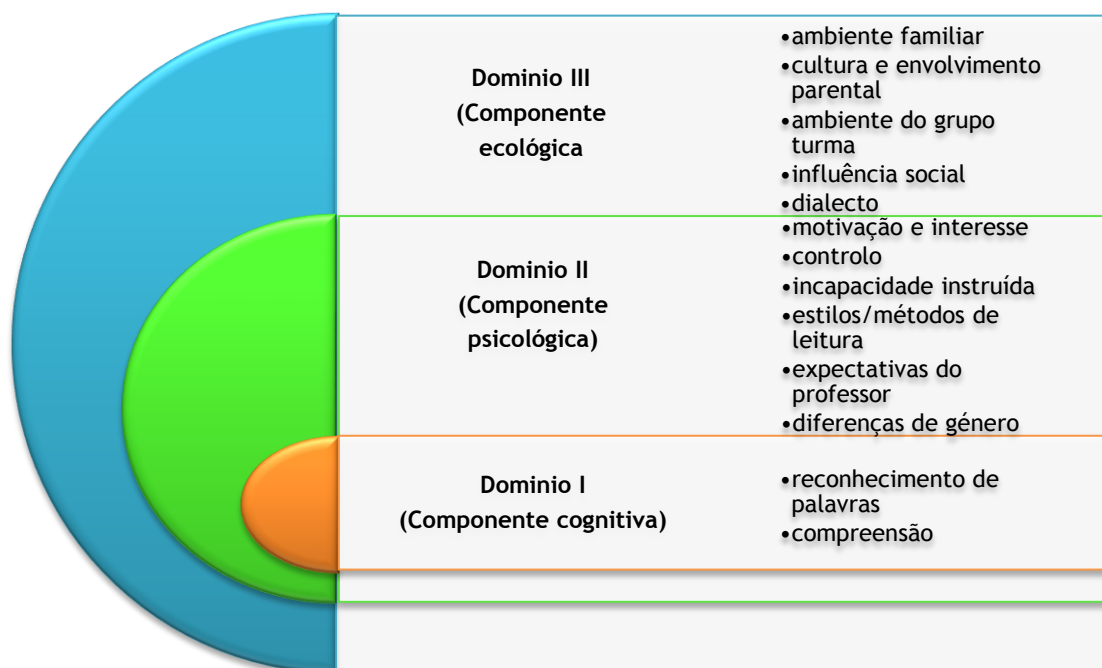


Figura 8: Modelo componential de leitura de Joshi (2007)

No que diz respeito à componente do domínio cognitivo, Joshi (2007) contempla a descodificação, a soletração, enquanto conversão grafema-fonema, a velocidade leitora ou fluência e a consciência fonológica (temas por nós abordados anteriormente), este domínio será portanto a base para se poder aceder à motivação para a leitura, pois caso contrário sem este domínio a criança não poderá aceder aos mecanismos da leitura; em relação à compreensão este autor refere que engloba a compreensão leitora e a compreensão do oral, sendo assim importante o ensino do nome das letras, o reconhecimento destas e o conhecimento do seu som ensinado no ensino básico (primeiro ano). No Domínio da componente psicológica estão envolvidos todos os componentes relacionados com a aprendizagem formal que como no domínio I estão centrados na escola, ou seja acontecem na escola. Em relação ao domínio três, a componente ecológica, Joshi (2007) refere a importância de vários factores, por nós abordados anteriormente, e que não dizem respeito tanto ao ensino formal realizado na escola, mas a todos os outros factores que inflem na formação leitora dos alunos, ou seja o meio onde estão inseridos e que por consequência influem no seu desenvolvimento ao nível da leitura. Portanto, o ambiente familiar, a cultura e o envolvimento parental, a influência social são considerados importantes para o aluno que se encontra em formação leitora. É, então, essencial, que se realize uma correcta aprendizagem formal sendo que nos dois primeiros domínios é reforçado o papel da escola como principal intermediário entre o aluno e a leitura, pois é na escola que irá adquirir os mecanismos de leitura e onde entram em jogo as expectativas criadas pelo professor, bem

como os estilos e métodos utilizados, que dependem da motivação e do interesse que os alunos irão revelar ao longo da aprendizagem para que possam dominar o primeiro domínio adequadamente.

Não podemos, igualmente, deixar de referir que vários estudos indicam que a motivação para a leitura também é influenciada pelo tipo de leitura realizada pelos alunos, ora o nosso estudo analisa os três ciclos do ensino básico pelo que referiremos alguns estudos. Assim, a variável idade parece influir na motivação sendo que Gambrell, Palmer, Codling e Mazzoni (1996) identificaram diferenças motivacionais em alunos dos terceiros e quintos anos, verificando que os alunos de terceiro ano, na dimensão valor da leitura, tinham resultados mais positivos que os alunos de quinto ano. Bártolo (2000) verifica, igualmente, que crianças dos quartos e quintos anos revelam um decréscimo do valor da leitura e do autoconceito de leitor com a idade. Hall e Coles (1999) verificaram em crianças mais novas uma tendência positiva em relação à leitura, pois lêem mais livros e julgam a leitura de forma mais positiva. Castro e Sousa (1998), em estudantes dos segundos e terceiro ciclos e secundário, demonstraram que apesar da atitude positiva em relação à leitura esta decresce à medida que os alunos progridem na escolaridade, sendo que os alunos que afirmam não gostar de ler aumenta entre o segundo e o secundário de 16,7% para 30,2%. Estes autores verificaram, ainda, que a atitude positiva em relação à leitura era de certo modo contrariada pelas práticas e hábitos reais da leitura dos alunos. Pelo que seria interessante verificar se esta mudança de hábitos de leitura está ou não ser influenciada por outros factores como o nível de ensino em que se encontram, a transição de nível de ensino (passagem do primeiro para o segundo ou terceiro ciclos do ensino básico).

O efeito do género também foi analisado por diversos autores e revela que os valores motivacionais nas raparigas são superiores aos dos rapazes Bártolo (2000). No que diz respeito às atitudes em relação à leitura em crianças entre o primeiro e o sexto ano, as raparigas desenvolvem atitudes mais positivas face à leitura que os rapazes McKenna (2001). Igualmente importante, para a motivação, são a organização da sala de aula, o tipo de materiais utilizados e os modos de exploração, o tipo de interacção com o professor e os colegas como foi evidenciado nos trabalhos de Stipek, Feiler, Daniels e Milburn (1995) e Newby (1991). A interacção específica professor/aluno, é igualmente verificada por Newby (1991) no primeiro ano de escolaridade, pois em salas onde havia estratégias de motivação baseadas em esquemas de castigo havia uma correlação negativa com o nível de envolvimento dos alunos, enquanto numa sala com estratégias motivacionais assentes no valor, na importância e significado da tarefa, havia uma correlação positiva ao nível do envolvimento da criança. Guthrie e Anderson (1999) desenvolveram alguns estudos que revelaram que um aumento nos níveis de motivação estava relacionado com o aumento na quantidade de leitura. Assim, constataram que 85% das crianças que revelaram um aumento da motivação intrínseca também aumentaram a quantidade de leitura, e em 70% dos alunos em que diminuiu a motivação intrínseca também desceu a quantidade de leitura. Wigfield e Guthrie (1997) referem que as crianças motivadas para a leitura serão leitores assíduos e não o

contrário, pois as crianças motivadas têm tendência a aumentar a sua leitura não só no momento como no futuro. Em relação à família, diversos estudos infatizam a importância de hábitos de leitura no seio da família, distinguindo os resultados obtidos em famílias de baixo nível de literacia e de alto nível de literacia. É reforçado que a prática de leitura de histórias, em geral, tanto na escola como em família produzem benefícios a vários níveis.

Fiand e Pottier (1995) e Fraser (1999) referem que a leitura de histórias como actividade lúdica desenvolve a criatividade, o prazer, a construção de identidade da criança e as relações familiares. Para Strickland e Taylor (1995), as crianças provenientes de famílias que lêem histórias revelam mais vontade de ler e mais facilidade para a aprendizagem quando inicia o ensino formal. Sonnenschein, Brody e Munstremann (1996), reflectiram sobre o valor da leitura de histórias considerando as vertentes social, emocional e cognitiva, pois a leitura de histórias é uma actividade partilhada e que por essa razão facilita uma diversidade de interações, pois proporcionam um ambiente afectivo positivo que servem de suporte para as aquisições que vão realizando. Também Wells (1988) identificou a leitura de histórias como estando associadas ao conhecimento em literacia e à compreensão em leitura, referindo ainda que durante o seu estudo os pais que revelaram não gostarem de ler histórias aos filhos similarmente os filhos não gostavam muito de ouvir histórias. Para Sénéchal, Thomas e Monker (1995) a frequência de leitura de histórias em família revelou estar relacionada com o nível de vocabulário das crianças de quatro anos. Snow e Nimio (1989) evidenciam a contribuição das práticas de leitura de histórias para o desenvolvimento da literacia e da linguagem, pois existe uma exposição a uma linguagem complexa e mais elaborada, apreendem regras sobre a leitura que vão além do descodificar e da identificação de palavras. Numa análise a vários estudos Galda e Cullinan (2000) observam que a leitura de histórias permite às crianças: ouvirem leitura fluente, adquirirem modelos e ideias que podem ser usadas na elaboração das suas próprias histórias, alargarem as suas experiências que de outro modo não conseguiriam adquirir através de vivências directas, nutrirem o desejo de ler livros e de novos interesses, aprenderem a lidar e a manusear livros, o auxílio na construção de novos conceitos sobre a escrita e um aumento do vocabulário. Outro factor tido em consideração para fomentar a prática de leitura em família parece estar associado à quantidade de livros existentes em casa. Sénéchal (2000) apurou que em famílias com mais livros os filhos gostavam mais da leitura e requeriam mais situações de leitura. Assim, podemos considerar que vários factores influenciam a leitura ou a apetência para a leitura e que indubitavelmente esta motivação está associada à leitura em família, ao contacto com os livros ou material escrito em família e na escola, à idade, ao sexo, aos métodos e estratégias escolares (componente ecológica referida por Joshi, 2007) e claro ao desenvolvimento da componente cognitiva e psicológica (Joshi 2007). Por tudo o que foi referido anteriormente, existe a necessidade de realizar actividades junto dos alunos que os motivem utilizando o conto de histórias, dramatização de histórias ou de poemas, leituras expressivas (em voz alta, em grupo, alternadas).

Actualmente, vários estudos revelam que o contacto e conseqüentemente a aprendizagem da escrita começam ainda antes da sua aprendizagem formal, ou seja, como observou Teale (1989), o contacto com uma grande diversidade de materiais escritos no ambiente familiar quer estes sejam livros infantis ou material de adultos (revistas, jornais, livros, ...) influenciam as crianças, pois escrevem mais. Anderson e Stokes (1984) na década de 80 tentaram caracterizar as práticas de leitura e escrita em ambientes familiares de crianças em idade pré-escolar, numa população com baixos recursos económicos. Com este estudo fez-se um levantamento de práticas de literacia classificando-as em: vida diária (listas de compras, pagamento de contas, etc.); entretenimento em que se distinguem três tipos de actividades as que eram fontes de entretenimento (livro, palavras cruzadas), meio para chegar ao entretenimento (programas de televisão, regras de jogo), faceta do entretenimento (legenda de um filme); as actividades de tipo escolar com os materiais vindos da escola ou com os livros adquiridos pelos pais; as actividades relacionadas com a religião através do material religioso; a informação geral que abrange uma diversidade de tipos de informação escrita; as actividades relacionadas com o trabalho; a técnica e perícia no domínio da literacia, em que ler e escrever eram actividades realizadas com o único propósito da aprendizagem; a comunicação interpessoal que consistiam nas formas de comunicação com os outros; leitura de histórias que consistia em actividades de leitura por algum familiar e que podia não ser de livros de textos narrativos. Com este estudo, tentou-se clarificar que tipos de práticas de escrita se verificavam em família e por conseguinte o tipo de contacto que as crianças têm com a escrita em casa através da família. Hannon (1995, 1996, 1998) considerou que o papel e a influência dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita devem ter em consideração as experiências que estes lhes proporcionam: Oportunidades para a aprendizagem através dos materiais escritos que se encontram em casa ou pelos contactos com os materiais escritos do meio e o apoio na sua interpretação, momentos para a leitura de histórias, revistas ou notícias dos jornais, ou até as idas à biblioteca; Reconhecimento e valorização dos avanços que a criança vai realizando, a percepção dos avanços e a sua constatação através de estímulos; Interação entre pais e filhos em volta da linguagem escrita em situações quotidianas, as suas orientações, explicações e apoios na mediação dos contactos das crianças com a linguagem escrita; Modelos de Literacia porquanto os pais podem ensinar o como e o quando utilizar a linguagem escrita e como valorizar e tirar prazer das actividades de literacia, estando subjacente não somente a sua funcionalidade e utilidade como também os afectos e sentimentos a elas associados.

Teberosky e Colomer (2003) salientam igualmente (como já foi referido anteriormente) a importância do contacto com materiais escritos, precocemente, antes da entrada no ensino formal (na pré-escola), pois estes revestem-se de extrema importância para uma maior facilidade para a aquisição do código escrito. Se no entanto é importante este contacto precoce com material escrito, e para além de todos os métodos de aprendizagem de escrita, não deixa igualmente de ser verdade que na escola a revisão através da autocorreção, individualmente ou em pares é bastante mais construtiva da aprendizagem dos alunos

(Barbeiro, 2003). Alves Martins e Niza (1998), também nesta linha, referem que a escrita realizada em interacção aumenta a riqueza do processo de escrita, pelo ajuste que é realizado em grupos ou em pares permitindo, assim, a reflexão sobre a escrita.

Como é indicado por Barbeiro (2001: 74), as dificuldades dos alunos com a escrita, podem ser considerados tendo em conta dois factores: as dificuldades na competência da escrita: as regras gramaticais que ainda não são dominadas e que por esse motivo não têm certezas sobre a correcção ortográfica ou sobre os mecanismos básicos da estruturação da escrita, dificuldades em distinguir géneros e estilos de escrita e dificuldades com a escrita na escola; a dificuldade de interacção em que a escrita é utilizada como um meio de atingir fins (prémios, marcas, mérito). Por estas razões, é imprescindível desenvolver uma escrita criativa onde se desenvolva uma motivação para a escrita através de práticas inovadoras que a partir da família ou em conjunto com a família sejam mediadores do gosto e na criação de uma escrita criativa para uma preparação diversificada do aluno para estar apto a escrever qualquer tipo de textos (informativo, lúdico, pessoal, ...) e em qualquer contexto.

3 - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Nesta parte da nossa investigação, pretendemos expor o problema em estudo e as questões de investigação que iremos tentar aprofundar e esclarecer, na tentativa de dar um contributo válido no avanço da investigação em Literacia. Apresentaremos o protocolo metodológico utilizado, definindo-se e caracterizando-se a amostra e os respectivos resultados.

3.1- Descrição do estudo

Na tentativa de dar resposta à problemática inicial, passamos, agora, a apresentar a investigação que realizámos, através de métodos empíricos de recolha de dados. Apresentamos a metodologia do trabalho empírico utilizada, definindo e caracterizando a amostra que inclui três grupos distintos: professores, encarregados de educação e alunos, desde o terceiro ano de escolaridade até ao nono ano do ensino básico.

Para a amostra, foram, somente, seleccionados os alunos a partir do terceiro ano de escolaridade, pois era imprescindível que os alunos tivessem adquirido as técnicas de leitura necessárias para que pudessem responder adequadamente e de um modo independente às questões que lhes seriam colocadas. É, ainda, indicada a opção pelo questionário, enquanto instrumento de recolha de dados, definindo-se os cuidados utilizados durante a sua construção, tendo em conta a opinião dos intervenientes num pré-teste.

Para definir a população alvo deste estudo, foram pré-determinados critérios para a selecção da amostra. Desta fizeram parte alunos de ambos os géneros, a frequentar o ensino básico, desde o terceiro até ao nono ano de escolaridade. Dos agrupamentos de escolas do distrito de Castelo Branco, seleccionaram-se somente os que tinham todos os graus do ensino Básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos) e, desses agrupamentos, foram seleccionados aleatoriamente alguns agrupamentos. Após a selecção aleatória, procedeu-se ao contacto com os Directores dos agrupamentos, a fim de que estes permitissem a aplicação dos questionários a uma turma de cada ano de escolaridade. Posteriormente, foram enviados os questionários que foram entregues aos alunos, após a declaração de autorização da participação no estudo estar assinada pelo encarregado de educação. Os alunos procederam ao preenchimento dos questionários dentro da sala de aula e, depois, levaram para casa os questionários dirigidos aos Encarregados de Educação. O Director entregou os questionários aos professores do primeiro ciclo e aos professores de Língua Portuguesa do segundo e terceiro ciclos. Os questionários foram preenchidos durante o terceiro período. A recolha dos questionários foi efectuada no início do mês de Junho de 2011.

3.1.1 - Esquema da investigação

A investigação desenvolvida foi efectuada apenas uma vez, num dado momento do tempo. Para conduzir esta investigação, apresenta-se um quadro resumo com as várias fases orientadoras utilizadas ao longo da investigação realizada:

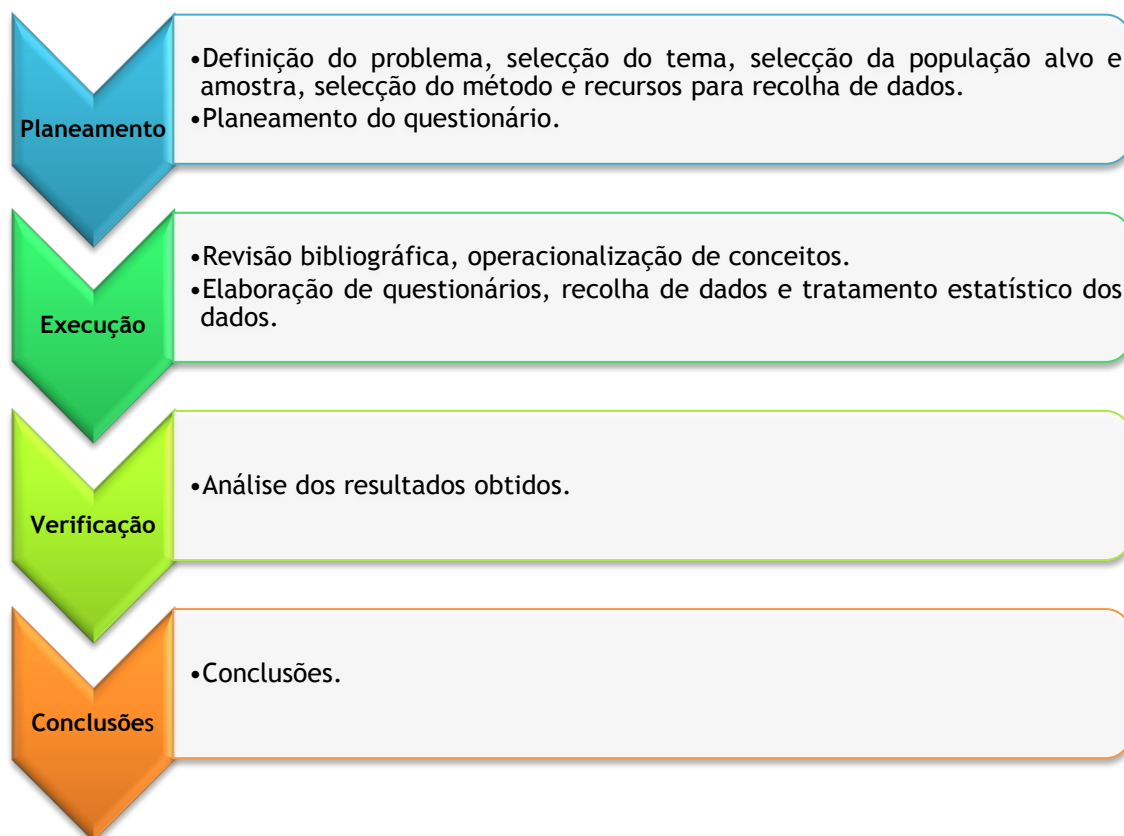


Figura 9: Resumo das fases orientadoras na investigação

Numa fase inicial (Planeamento), procurou-se uma orientação sobre uma ideia que se pretendia desenvolver; detectaram-se alguns aspectos que mereciam um aprofundamento e investigação; definiu-se o problema e seleccionou-se o tema principal da dissertação que consiste em estudar as competências literácitas no ensino básico. Seleccionou-se a população alvo e a amostra considerada necessária, procedendo-se à selecção do método e recursos necessários para a recolha de dados e validação dos resultados, finalizando-se, esta primeira fase, com o planeamento do questionário.

Numa segunda fase (Execução), realizou-se uma revisão bibliográfica e delimitou-se o problema. Seguiu-se, então, um período de aprofundamento de todos os conceitos envolvidos e da relação que se estabelece entre eles, que se substanciam na primeira parte deste trabalho. Desta revisão, foram surgindo algumas questões relevantes que se transformaram nos objectivos desta investigação. Consequentemente, estabeleceram-se as hipóteses associadas aos objectivos e, posteriormente, elaborou-se o questionário com a finalidade de

testar as hipóteses. Seguidamente, iniciou-se a recolha de dados que teve de ser feita directamente junto das escolas do primeiro ciclo (3º e 4º anos), segundo e terceiros ciclos, do distrito de Castelo Branco, através de um questionário (anexo, pag. 192 a 201) entregue directamente nas escolas. Depois de recolhidos os dados, iniciou-se o tratamento estatístico dos mesmos, recorrendo ao *Excel da Microsoft Office* e ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Numa terceira fase (Verificação), para testar as hipóteses e responder às questões de investigação de forma a atingir os objectivos estabelecidos na presente dissertação, procedeu-se à análise dos resultados obtidos.

Numa quarta fase (Actuação), retiraram-se conclusões que, se espera, possam servir de base para futuras investigações.

3.1.2- População e amostra

Decidiu-se que a população a investigar seria a população escolar portuguesa, respectivos encarregados de educação e professores do ensino básico. Segundo Grawitz (1979) e Baker (1988), não existe um tamanho de amostra considerado como sendo padrão. Neste sentido, como referem Bryman e Cramer (2003), o que se pretende é que se consiga a selecção de uma amostra representativa da população, de forma a acreditar que os resultados obtidos nessa amostra sejam os mesmos daqueles encontrados na população de onde foram retirados. Para a realização do estudo, foram escolhidos os agrupamentos de escolas públicas do distrito de Castelo Branco, que constituíram a amostra.

Os questionários foram aplicados em treze agrupamentos (Agrupamento de Escolas Cidade Castelo Branco, Agrupamento de Escolas João Ruíz, Agrupamento de Escolas da Sertã, Agrupamento de Escolas João Franco, Agrupamento de Escolas José Sanches, Agrupamento de Escolas de Penamacor, Agrupamento de Escolas a Lã e a Neve, Agrupamento de Escolas do Teixoso, Agrupamento de Escolas do Paúl, Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova, Agrupamento de Escolas de Vila de Rei, Agrupamento de Escolas Terras do Xisto), a encarregados de educação, alunos e professores, a partir do terceiro ano de escolaridade até ao nono ano do ensino básico. Não se aplicou no primeiro e no segundo anos, pois seria ainda muito complexo para crianças desta fase etária compreenderem determinadas questões e responderem adequadamente sem a ajuda de um adulto.

Para os alunos, obtiveram-se 1576 respostas consideradas aceitáveis, correspondendo a uma taxa de resposta aproximada de 83%, constituindo, assim, a amostra definitiva do estudo efectuado para este grupo:

Quadro 1: Número de inquéritos enviados e recebidos (Alunos)

Nº de agrupamentos do distrito de Castelo Branco	Nº de Questionários enviados		Nº de Questionários recebidos		Respostas obtidas (%)
13	1º ciclo (3º, 4º anos)	510	1º ciclo (3º, 4º anos)	416	82
	2º ciclo	582	2º ciclo	496	85
	3º ciclo	808	3º ciclo	664	82
Totais		1900		1576	83

Para os encarregados de educação, obtiveram-se 1355 respostas consideradas aceitáveis, correspondendo a uma taxa de resposta aproximada de 71%, constituindo, assim, a amostra definitiva do estudo efectuado para este grupo:

Quadro 2: Número de inquéritos enviados e recebidos (Encarregados de Educação)

Nº de agrupamentos do distrito de Castelo Branco	Nº de Questionários enviados		Nº de Questionários recebidos		Respostas obtidas (%)
13	1º ciclo (3º, 4º anos)	510	1º ciclo (3º, 4º anos)	392	77
	2º ciclo	582	2º ciclo	429	74
	3º ciclo	808	3º ciclo	534	66
Totais		1900		1355	71

Para os professores, obtiveram-se 163 respostas consideradas aceitáveis, correspondendo a uma taxa de resposta aproximada de 61%, constituindo, assim, a amostra definitiva do estudo efectuado, para este grupo:

Quadro 3: Número de inquéritos enviados e recebidos (Professores)

Nº de agrupamentos do distrito de Castelo Branco	Nº de Questionários enviados		Nº de Questionários recebidos		Respostas obtidas (%)
13	1º ciclo (3º e 4º anos)	161	1º ciclo (3º e 4º anos)	81	50
	2º ciclo	52	2º ciclo	45	87
	3º ciclo	55	3º ciclo	37	67
Totais		268		163	61

A limitação do estudo ao distrito de Castelo Branco deve-se à impossibilidade de integrar todos os outros estudantes, encarregados de educação e professores, do território nacional, tornando-se, por isso, a escolha desta região do interior motivada pela facilidade de acesso aos sujeitos a serem investigados.

3.1.3 - Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através de um questionário (aprovado em 22/05/2011 pela DGIDC - pedido de autorização do inquérito n.º 0224800001, Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) entregue nos agrupamentos, acompanhado de uma carta explicativa (anexo pag. 191), apelando para o preenchimento e entrega do mesmo com a maior brevidade possível. Procurou-se estruturar o questionário de modo a cumprir simultaneamente os critérios da simplicidade, da rapidez e anonimato no seu preenchimento. Utilizaram-se questões fechadas e, caso não fosse possível, colocaram-se questões abertas, de forma a que uma ou duas palavras fossem suficientes em termos de resposta obtida.

Seguindo as orientações de Baker (1988) e Malhotra (2001), antes de se enviar os questionários, procedeu-se à realização de um pré-teste a um grupo de alunos, encarregados de educação e professores na Escola do 1º ciclo de Vale Formoso. A partir deste pré-teste e, após diálogo com os professores, encarregados de educação e alunos optou-se por uma linguagem mais acessível e simplificada, ou seja, optou-se por um vocabulário adequado e adaptado a toda a população envolvida, a fim de que todos os inquiridos pudessem compreender as questões que lhes eram colocadas e, assim, pudessem responder de um modo mais convicto. O questionário permitiu, assim, interrogar um elevado número de alunos, professores e encarregados de educação, num curto espaço de tempo.

A primeira parte do questionário referia-se a perguntas de cariz mais pessoal: aos alunos inquiria-se acerca do ano de escolaridade, da idade e sexo; para os professores, as perguntas incidiam sobre anos de serviço, idade, sexo, habilitações, tipo de instituição frequentada na formação inicial, a situação profissional, o grupo de recrutamento e o nível de ensino básico que lecciona; em relação aos encarregados de educação, inquiriu-se sobre o grau de parentesco em relação ao aluno, idade, habilitações e à profissão. Neste primeiro grupo, realizaram-se, perguntas que permitiam verificar as características dos inquiridos.

Na segunda parte, pretendia-se recolher informações mais específicas:

- a) se tinham hábitos de leitura e quais as razões para a resposta negativa (não ter tempo, não gostar de ler, ter dificuldade em ler, os livros serem caros ou outra possibilidade, que poderiam enunciar nesta resposta aberta) ou afirmativa (livros, jornais, revistas ou outra em que poderiam dizer qual nesta resposta aberta);
- b) a frequência com que liam (nunca, todos os dias, uma vez por semana, uma vez por mês, uma vez por ano);
- c) nesta questão, pretendia-se inquirir sobre a opinião acerca do que era a leitura (uma obrigação, um prazer, uma forma de aprender, uma forma de saber mais, ou outra resposta que não consta aqui e por esse motivo existe a possibilidade de resposta aberta);
- d) esta questão diverge, na fase inicial, consoante os inquiridos: para os professores a pergunta é se costuma incentivar os alunos à leitura; para os encarregados de educação a pergunta é se costuma incentivar o seu educando à leitura; aos alunos, a

pergunta é se a família (pai, mãe) costuma incentivá-lo à leitura. Consoante a resposta afirmativa ou negativa, teriam que seleccionar várias hipóteses e/ou escrever na questão aberta a outra possibilidade. Assim, para os professores haveria a possibilidade, em caso afirmativo, de seleccionar: escolhe livros e apresenta-os em sala de aula, incentiva a leitura de livros, leva-os a uma livraria, leva-os a uma biblioteca, incentiva a leitura de revistas ou jornais, outra. Em caso negativo: perca de tempo, exige demasiado esforço, não é sua obrigação, é obrigação dos pais ou encarregados de educação, é obrigação da família, só se deve ler em casa, outra. Em relação aos alunos, a possibilidade de opções, em caso afirmativo, seria: oferece-lhe livros, compra-lhe livros, leva-o a uma livraria, leva-o a uma biblioteca, compra-lhe revistas ou jornais, outra. Em caso negativo, havia a possibilidade de seleccionar: perca de tempo, exige muito esforço, não é sua obrigação, é obrigação da professora, é obrigação da escola, é obrigação da família, só se deve ler em casa, outra. Aos encarregados de educação, se a resposta fosse afirmativa teria as mesmas possibilidades de escolha que os alunos. No entanto, se a selecção recaísse na opção negativa, teria todas as opções dos alunos. No entanto, retirou-se como possibilidade a opção de ser obrigação da família para verificar se os encarregados de educação se considerariam igualmente responsáveis pelo incentivo à leitura (é obrigação da família);

- e) em relação à questão seguinte, optou-se por realizar as mesmas perguntas, mas a linguagem usada para os professores é diferente da usada para os encarregados de educação e alunos. Para a pergunta “A leitura permite desenvolver:” as possibilidades de selecção seriam: a inteligência, o raciocínio, a apreensão e a compreensão, o desempenho na escola, o desempenho na vida diária, a criatividade, a competência leitora, a escrita, a comunicação oral, o poder de síntese, a cognição, a ordenação de ideias, a motivação para ler e escrever, outra(s). Quanto aos alunos e encarregados de educação, as opções foram formuladas da seguinte maneira: a inteligência, o pensamento, a compreensão de saberes, o trabalho na escola, o trabalho no dia a dia, a criatividade, a leitura, a escrita, o saber ouvir e falar, o resumo, a aprendizagem, a ordenação de ideias, a ter vontade de ler e escrever, outra(s);
- f) relativamente a esta questão, optou-se por uma questão aberta onde os inquiridos pudessem dar a sua opinião acerca de quem deveria despertar o gosto pela leitura nos alunos. Esta questão, embora como opção estivesse já presente anteriormente, no entanto, aqui de um modo mais directo e com a possibilidade de se expressarem acerca deste assunto.

Em relação à terceira parte, optou-se por perguntas que permitiam respostas adequadas ao modelo da escala de Likert⁴⁵. Nesta parte, pretendeu-se questionar os professores, alunos e encarregados de educação em torno da leitura e dos leitores, ou seja, tentar inferir a

⁴⁵ É um tipo de escala de resposta psicométrica usada, habitualmente, em questionários, sendo a escala mais usada em pesquisas de opinião. Escala que utiliza, geralmente, cinco itens: *Discordo Totalmente*, *Discordo*, *Não Concordo Nem Discordo*, *Concordo* e *Concordo Totalmente*.

opinião sobre o que leva alguns alunos a serem bons ou maus leitores e quem ou o que poderá influenciar esses leitores, bem como sondar se um bom leitor detém um melhor desempenho em vários níveis. Apresentam-se, seguidamente, as matrizes dos questionários realizados:

Quadro 4: Matriz do questionário realizado aos alunos

Enquadramento do questionário quando ao projecto aplicado	
Questão da investigação:	
Estudar as competências literácitas no ensino básico, numa perspectiva de influência ou não dos professores e encarregados de educação, tendo em conta a evolução da sociedade.	
Objectivos gerais:	
Caracterizar a amostra a nível do ano de escolaridade, grupo etário e género;	
Aferir os hábitos de leitura dos alunos;	
Aferir métodos, teorias e opiniões dos alunos no âmbito da leitura.	
Objectivos específicos	Itens
Caracterizar a amostra	I
Verificar o ano de escolaridade da população inquirida;	1
Saber a faixa etária da população auscultada;	2
Verificar se a população inquirida é maioritariamente masculina ou feminina.	3
Aferir hábitos de leitura	II
Verificar se os alunos têm hábitos de leitura;	4
Saber o que lêem em caso de resposta afirmativo ou a razão de não terem hábitos de leitura em caso de resposta negativa,	4.1
Verificar com que frequência os alunos lêem;	5
Auscultar o sentimento em relação à leitura;	6
Saber se a família incentiva o aluno à leitura;	7
Saber como incentiva à leitura ou se não incentiva o motivo pelo qual não o faz;	7.1
Verificar a opinião do aluno em relação ao tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura;	8
Auscultar a opinião do aluno sobre quem é o responsável pelo despertar pelo gosto pela leitura.	9
Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura	III
Apurar a opinião dos alunos acerca da possibilidade da avaliação dos professores promover um aumento da literacia junto dos seus alunos;	10.1
Auscultar os alunos sobre o facto de os professores estudarem (actualizarem-se) permitir um aumento da literacia nos seus alunos;	10.2
Saber se um aluno que seja bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas);	10.3
Auscultar a opinião dos alunos sobre se um aluno bom leitor escreve melhor;	10.4
Auscultar a opinião dos alunos sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel;	10.5
Verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel;	10.6
Auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel;	10.7
Verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade;	10.8
Auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem,	10.9
Verificar se os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos potenciando alunos melhores leitores.	10.10

Quadro 5: Matriz do questionário realizado aos Encarregados de Educação

Enquadramento do questionário quando ao projecto aplicado	
Questão da investigação:	
Estudar as competências literácitas no ensino básico, numa perspectiva de influência ou não dos professores e encarregados de educação tendo em conta a evolução da sociedade.	
Objectivos gerais:	
Caracterizar a amostra a nível do grau de parentesco, grupo etário, habilitações e profissão;	
Aferir os hábitos de leitura dos Encarregados de Educação;	
Aferir métodos, teorias e opiniões dos Encarregados de Educação no âmbito da leitura.	
Objectivos específicos	Itens
Caracterizar a amostra	I
Verificar o grau de parentesco em relação aos alunos inquiridos;	1
Saber a faixa etária da população auscultada;	2
Verificar as habilitações dos Encarregados de Educação;	3
Saber a profissão dos Encarregados de Educação.	4
Aferir hábitos de leitura	II
Verificar se os Encarregados de Educação têm hábitos de leitura;	5
Saber o que lêem em caso de resposta afirmativo ou a razão de não terem hábitos de leitura em caso de resposta negativa,	5.1
Verificar com que frequência lê;	6
Auscultar o sentimento em relação à leitura;	7
Saber se a família incentiva o aluno à leitura;	8
Saber como incentiva à leitura ou se não incentiva o motivo pelo qual não o faz;	8.1
Verificar a opinião do Encarregado de Educação em relação ao tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura;	9
Auscultar a opinião do Encarregado de Educação sobre quem é o responsável pelo despertar pelo gosto pela leitura;	10
Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura	III
Apurar a opinião dos Encarregados de Educação acerca da possibilidade da avaliação dos professores promover um aumento da literacia junto dos seus alunos;	11.1
Auscultar os Encarregados de Educação sobre o facto de os professores estudarem (actualizarem-se) permitir um aumento da literacia nos seus alunos;	11.2
Saber se um aluno que seja bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas);	11.3
Auscultar a opinião dos Encarregados de Educação sobre se um aluno bom leitor escreve melhor;	11.4
Auscultar a opinião dos Encarregados de Educação sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel;	11.5
Verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como os alunos escrevem mensagens na internet ou telemóvel;	11.6
Auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel;	11.7
Verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade;	11.8
Auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem,	11.9
Verificar se os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos potenciando alunos melhores leitores.	11.10

Quadro 6: Matriz do questionário realizado aos Professores

Enquadramento do questionário quando ao projecto aplicado	
Questão da investigação:	
Estudar as competências literácitas no ensino básico, numa perspectiva de influência ou não dos professores e encarregados de educação tendo em conta a evolução da sociedade.	
Objectivos gerais:	
Caracterizar a amostra a nível do tempo de serviço, grupo etário, género, habilitações, formação inicial, situação profissional, grupo de recrutamento e nível de ensino que leciona;	
Aferir os hábitos de leitura dos Professores;	
Aferir métodos, teorias e opiniões dos Professores no âmbito da leitura.	
Objectivos específicos	Itens
Caracterizar a amostra	I
Saber o tempo de serviço dos docentes;	1
Saber a faixa etária da população auscultada;	2
Verificar se a população inquirida é maioritariamente masculina ou feminina;	3
Saber que habilitações académicas detêm os professores do Ensino Básico;	4
Saber a formação inicial e o tipo de instituição na formação inicial;	5
Verificar a situação profissional dos Professor;	6
Verificar o grupo de recrutamento do Professor;	7
Verificar o nível de ensino/ciclo de ensino básico que o Professor lecciona.	8
Aferir hábitos de leitura	II
Verificar se os Professores têm hábitos de leitura;	9
Saber o que lêem em caso de resposta afirmativo ou a razão de não terem hábitos de leitura em caso de resposta negativa,	9.1
Verificar com que frequência lê;	10
Auscultar o sentimento em relação à leitura;	11
Saber se o Professor incentiva o aluno à leitura;	12
Saber como incentiva à leitura ou se não incentiva o motivo pelo qual não o faz;	12.1
Verificar a opinião do Professor em relação ao tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura;	13
Auscultar a opinião do Professor sobre quem é o responsável pelo despertar pelo gosto pela leitura;	14
Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura	III
Apurar a opinião dos Professores acerca da possibilidade da avaliação e formação influenciar a promoção da literacia junto dos seus alunos;	15.1
Auscultar se um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas);	15.2
Auscultar a opinião dos Professores sobre se um aluno bom leitor escreve melhor;	15.3
Auscultar a opinião dos Professores sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel;	15.4
Verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como os alunos escrevem mensagens na internet ou telemóvel;	15.5
Auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel;	15.6
Verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade;	15.7
Auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem,	15.8
Verificar se os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos potenciando alunos melhores leitores.	15.9

3.1.4 - Tratamento estatístico dos dados

Após ter sido realizada a recolha dos dados, procedeu-se à sua análise estatística e respectiva interpretação. Para tal, utilizou-se o programa estatístico SPSS, versão 18.0. Para a determinação do tipo de análise estatística que deveria ser efectuada, procedeu-se a uma classificação das variáveis do questionário em função da sua natureza. Sendo assim, a análise dos dados, efectuada no próximo capítulo, é apresentada, primeiramente, através de figuras (gráficos de barras e circulares) e quadros, utilizando-se essencialmente percentagens, de forma a tornar a sua interpretação e compreensão rápida e eficaz. Nesta análise descritiva, cada variável é tratada isoladamente através de estatística descritiva, de forma a caracterizar a amostra. Complementarmente, na análise entre variáveis, a estatística indutiva permitirá tirar conclusões e validar as hipóteses, nas quais se fundamentam as teorias. Para a análise inferencial entre uma variável dependente ordinal (consideradas como escalas de avaliação ou não) e uma variável independente ordinal, rácio ou intervalar, será utilizado o teste *Ró de Spearman*. Quando a variável independente estudada for considerada como sendo nominal (com três ou mais amostras independentes), será utilizado o teste do *Qui-Quadrado* com a finalidade de testar se duas ou mais amostras (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica.

O coeficiente de correlação *Ró de Spearman* mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Utiliza, em vez do valor nele observado, apenas a ordem das observações. Deste modo, o coeficiente não é sensível a assimetrias na distribuição não exigindo, por isso, que os dados provenham de duas populações normais. O coeficiente varia entre os valores -1 e +1, e quanto mais próximo destes extremos, maior será a associação linear entre variáveis. Elevando o *Ró de Spearman* ao quadrado multiplicado por 100, obtém-se o *coeficiente de determinação*, que indica o grau em que uma variação de uma das variáveis é explicada pela outra variável. O sinal negativo da correlação indica que as variáveis variam em sentido contrário, isto é, as categorias mais elevadas de uma variável estão associadas a categorias mais baixas da outra variável (Pestana e Gajreiro 2005).

Relativamente ao teste do Qui-Quadrado (χ^2), os dados são organizados em tabelas de frequências absolutas, designadas por tabelas de contingências. Uma regra prática, que deve ser seguida quando se dispõe de um par de variáveis de diferentes níveis, consiste em considerar-se o nível de medida inferior, ou seja, se existir uma variável ordinal e uma variável nominal, deve usar-se o teste do Qui-Quadrado e a tabela de contingência. O teste do (χ^2) só pode ser aplicado com rigor quando se verificam todas as condições seguintes: (1) $N > 20$; (2) todos os E_{ij} (frequências esperadas) sejam superiores a 1; e (3) que pelo menos 80% dos E_{ij} sejam superiores ou iguais a 5. Posteriormente, analisa-se a associação entre as variáveis, considerando para tal o *V de Cramer*, onde para a análise da associação, os resultados variam entre os valores 0 e +1, com os seguintes critérios quanto à associação observada (abaixo de 0.19 é muito baixa e sem significado, de 0.20 a 0.39 é baixa, entre 0.40 e 0.69 é moderada, de 0.70 a 0.89 é alta, e de 0.90 a 1 é muito alta).

Com o objectivo de reduzir o número de variáveis necessárias para explicar o desempenho em leitura, a influência das novas tecnologias e o contributo do professor para a formação de competências literárias nos alunos, foi aplicada a técnica multivariada de Análise Factorial (AF) ao grupo de afirmações que fazem parte, respectivamente, da questão 10 do questionário dos alunos. Estas questões encontram-se medidas numa escala de concordância de *Likert*, de sentido positivo, isto é, onde as respostas foram classificadas numa escala crescente de 1 a 5 (sendo 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente).

Esta técnica engloba um conjunto de técnicas estatísticas, cujo objectivo é representar ou descrever um número de variáveis iniciais, através de um menor número de variáveis hipotéticas. Além disso, possibilita determinar e quantificar como cada factor se associa a cada variável e como o conjunto de factores explica a variabilidade geral dos dados originais (Pestana e Gageiro 2005: 487).

Iniciou-se a análise, investigando qual é o grau de susceptibilidade ou o ajuste dos dados à Análise Factorial. Para tal, aplicaram-se os testes *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e de Esfericidade de *Bartlett*. O método de extracção de factores aplicado foi o método das Componentes Principais que, não considera, *a priori*, qualquer normalidade das variáveis envolvidas. Este procedimento estatístico multivariado permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, noutro conjunto com um menor número de variáveis não correlacionadas e designadas por componentes principais, que resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo complexidade de interpretação dos dados (Pestana e Gageiro 2005: 488). Tecnicamente, os factores são obtidos a partir de uma decomposição da matriz de correlação, o que possibilita obter os pesos factoriais (*loadings*).

A decisão sobre o número de factores a extrair baseia-se no critério da percentagem de variância explicada e no critério *Scree* (número de valores próprios superiores à unidades), sustentados analiticamente pela tabela Total de Variância Explicada (Maroco 2007: 387). Assim, para o modelo em questão, optou-se pela extracção de três factores latentes, explicando 58% da variabilidade total.

Para potenciar uma melhor interpretabilidade dos factores extraídos, aplicou-se o método de rotação de factores *Varimax*. Trata-se de um método de rotação ortogonal que minimiza o número de variáveis que cada agrupamento terá e na qual uma e apenas uma das variáveis originais está fortemente associada com um único factor e pouco associada com os restantes factores (Maroco 2007: 375). Na matriz de componentes rodada os coeficientes com valores absolutos menores que 0,30 foram eliminados (*suppress absolute values less than*). Os casos com valores omissos para qualquer das variáveis usadas em qualquer das análises foram excluídos (*exclude cases listwise*).

Os valores dos factores (*factor scores*) foram estimados, utilizando o método de *Bartlett*. Estes factores encontram-se na forma estandarizada, com média zero e desvio padrão um e foram, posteriormente, usados como novas variáveis quantitativas no modelo econométrico em estudo.

Por último, é verificada a consistência interna de cada factor, com base no coeficiente *Alpha* de Cronbach (Pestana e Gageiro 2005: 525). Os valores de alpha obtidos mostram que o factor *desempenho em leitura e desempenho com novas tecnologias* apresentam uma boa consistência interna (0.714 e 0.739, respectivamente). O factor *contributo do professor* mostrou uma consistência interna mais baixa (0.489), mais ainda aceitável, conforme Pestana e Gageiro (2005).

Quanto ao modelo de regressão é um dos métodos estatísticos, descritivo e inferencial, mais usados para investigar a relação entre variáveis (Pestana e Gageiro 2005; Maroco 2007). O modelo de regressão em estudo visa a predição de variável dependente de natureza quantitativa Y em função de um conjunto de variáveis independentes também de natureza quantitativa ($X_i, i = 1, \dots, p$). O principal objectivo da regressão é explicar ou prever o comportamento da variável Y em função desses X_i , necessitando, para tal, de estimar os parâmetros desconhecidos ($\beta_i, i = 0, \dots, p$), da seguinte expressão analítica, através do Método dos Mínimos Quadrados:

$$Y_j = \beta_0 + \beta_1 X_{1j} + \beta_2 X_{2j} + \dots + \beta_p X_{pj} + \varepsilon_j, \quad \text{com } j = 1, \dots, n$$

onde: β_i são chamados coeficientes de regressão; β_0 é a constante de regressão e ε_j representa os resíduos do modelo, isto é, a variável aleatória que inclui todas as influências de Y que não são explicadas pelos X_i (Pestana e Gageiro 2005; Maroco 2007).

Por se tratar de um modelo com mais do que duas variáveis independentes é designado por Modelo de Regressão Linear Múltipla (MRLM). O método de selecção de variáveis usado na regressão linear foi o método *Enter*, que inclui todas as variáveis no modelo.

Concretizado o modelo MRLM, é necessário analisar a qualidade do ajuste do modelo, a sua significância e avaliar a influência quantitativa das variáveis independentes sobre a variável dependente. Neste sentido, para cada modelo estimado foi analisado o coeficiente de determinação (R^2), como medida de qualidade do ajuste. Já a análise de variância foi utilizada para avaliar se alguma das variáveis independentes tinha um efeito estatisticamente significativo sobre a variável dependente. Por último, para averiguar qual ou quais dos β_i eram diferentes de zero foi necessário proceder a testes individuais para os coeficientes de regressão (*teste t-Student*). Estes testes permitiram excluir ou não a hipótese do verdadeiro valor de β_i ser um valor nulo.

Depois de identificadas as variáveis independentes estatisticamente significativas para cada um dos modelos, procedeu-se ao reajuste de cada modelo, incluindo na estimação apenas as variáveis independentes estatisticamente significativas.

3.2 - Apresentação dos resultados

Os resultados relativos ao estudo são, seguidamente, apresentados, procedendo-se à análise e interpretação dos dados recolhidos através dos questionários que realizámos aos alunos, professores e encarregados de educação, cuja interpretação decorre das categorias definidas por nós e será apresentada de acordo com a ordem dos blocos de cada matriz dos questionários realizados. Comparamos, quando possível, os três ciclos de ensino, através de uma análise descritiva e análise estatística (análise inferencial), sendo a sua discussão realizada no capítulo seguinte.

3.2.1 - Apresentação e análise do questionário aplicado aos alunos

3.2.1.1 - Caracterização da amostra

Com o objectivo de esclarecer alguns aspectos considerados importantes na caracterização do grupo de alunos inquiridos, serão analisados os indicadores do *ano de escolaridade*, *grupo etário* e *género*. Seguidamente, apresentam-se os resultados do questionário expresso em percentagens, realizado em cada questão.

Quadro 7: Ano de escolaridade por nível de ensino

Ano escolaridade		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
3º ano		201	0	0	201
		48,3%	,0%	,0%	12,8%
4º ano		215	1	0	216
		51,7%	,2%	,0%	13,7%
5º ano		0	243	0	243
		,0%	49,0%	,0%	15,4%
6º ano		0	252	0	252
		,0%	50,8%	,0%	16,0%
7º ano		0	0	235	235
		,0%	,0%	35,4%	14,9%
8º ano		0	0	217	217
		,0%	,0%	32,7%	13,8%
9º ano		0	0	212	212
		,0%	,0%	31,9%	13,5%
Total	n	416	496	664	1576
	N=1576	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

O quadro 7 permite observar que de um total de 1576 alunos, 416 são do primeiro ciclo, 496 são do segundo ciclo e 664 pertencem ao terceiro ciclo. Do primeiro ciclo, 48% estão no 3º ano e 51% no 4º ano. Do segundo ciclo, 49% pertencem ao 5º ano e 51% ao 6º ano. Do terceiro ciclo, 36% pertencem ao 7º ano, 33% pertencem ao 8º ano e 32% ao 9º ano.

Por seu lado, o quadro 8 permite clarificar a distribuição dos alunos no primeiro, segundo e terceiro ciclos, quanto ao grupo etário:

Quadro 8: Grupo etário dos alunos por nível de ensino

Idade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	0 ,0%	3 ,6%	2 ,3%	5 ,3%
8	124 29,8%	0 ,0%	0 ,0%	124 7,9%
9	183 44,0%	0 ,0%	0 ,0%	183 11,6%
10	106 25,5%	102 20,6%	0 ,0%	208 13,2%
11	3 ,7%	246 49,6%	0 ,0%	249 15,8%
12	0 ,0%	124 25,0%	108 16,3%	232 14,7%
13	0 ,0%	16 3,2%	181 27,3%	197 12,5%
14	0 ,0%	5 1,0%	217 32,7%	222 14,1%
15	0 ,0%	0 ,0%	120 18,1%	120 7,6%
16 +	0 ,0%	0 ,0%	36 5,4%	36 2,3%
Total N=1576	n 416 100,0%	496 100,0%	664 100,0%	1576 100,0%

Observa-se que a maioria dos alunos do primeiro ciclo possui entre os 8 e 10 anos de idade. Por sua vez, os alunos do segundo ciclo possuem entre os 10 e 12 anos e os alunos do terceiro ciclo entre os 12 e 15 anos.

Pela leitura do quadro 9, observa-se que, no primeiro, segundo e terceiro ciclos não existe um grande desnível entre os géneros:

Quadro 9: Distribuição dos alunos, segundo o género, por nível de ensino

Género	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	0 ,0%	4 ,8%	2 ,3%	6 ,4%
Masculino	193 46,4%	265 53,4%	338 50,9%	796 50,5%
Feminino	223 53,6%	227 45,8%	324 48,8%	774 49,1%
Total N=1576	n 416 100,0%	496 100,0%	664 100,0%	1576 100,0%

Assim, no primeiro ciclo existem 46% de alunos que são do género Masculino e 54% que são do género Feminino. No segundo ciclo, existem 53% de alunos que são do género Masculino e 46% que são do género Feminino. Por fim, no terceiro ciclo, 51% dos alunos são do género Masculino e 49% do género Feminino.

Depois de caracterizar os alunos, procede-se, no subcapítulo seguinte, a uma análise descritiva e estatística dos hábitos de leitura.

3.2.1.2 - Hábitos de leitura

Para caracterizar os hábitos de leitura, procede-se a uma breve análise de alguns itens tais como: *ter hábitos de leitura; saber o que lêem ou a razão para não terem hábitos de leitura; verificar com que frequência os alunos lêem; auscultar o sentimento em relação à leitura; saber se a família incentiva a leitura; como se incentiva ou não a leitura; tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura e saber quem é responsável pelo despertar pelo gosto pela leitura.* Considerando os hábitos de leitura dos alunos por nível de ensino (quadro 10), a maioria dos alunos (82%) referiu que tem hábitos de leitura e 18% mencionou que não tem hábitos de leitura:

Quadro 10: Hábitos de leitura dos alunos por nível de ensino

		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Hábitos de leitura	Não	47 11,4%	75 15,2%	166 25,3%	288 18,4%
	Sim	365 88,6%	420 84,8%	491 74,7%	1276 81,6%
Total	n	412 100,0%	495 100,0%	657 100,0%	1564 100,0%

Complementarmente, através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 37,503$; $p=0,000 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes, como se pode observar na tabela 1:

Tabela 1: Chi-Square Tests e Cramer's V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	37,503 ^a	2	,000	Nominal by Phi	,155	,000
Likelihood Ratio	37,702	2	,000	Nominal Cramer's V	,155	,000
Linear-by-Linear Association	35,234	1	,000	N of Valid Cases	1564	
N of Valid Cases	1564					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 75,87.

Observa-se que existe uma relação entre o nível de ensino frequentado pelo aluno e o facto de o aluno ter hábitos de leitura. Identifica-se, assim, uma associação que, embora seja muito baixa (V de Cramer = 0,155), é estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Deve salientar-se que se observa uma diminuição das percentagens do “sim” à medida que se passa do primeiro ciclo (89%) para o segundo ciclo (85%) e do segundo ciclo para o terceiro ciclo (75%), aparentando que, com a idade, se perdem hábitos de leitura. Por sua vez, quando analisamos as respostas do “não”, verifica-se um processo inverso, ou seja, verifica-se um aumento das percentagens do “não” à medida que se passa do primeiro (11%) para o segundo ciclo (15%) e do segundo para o terceiro ciclo (25%).

Considerando os 288 alunos (18%) que responderam “não”, nos três ciclos, os mesmos referiram como principal razão o facto de “não gostar de ler”, seguido de “não ter tempo” e “ter dificuldade em ler” (figura 10):

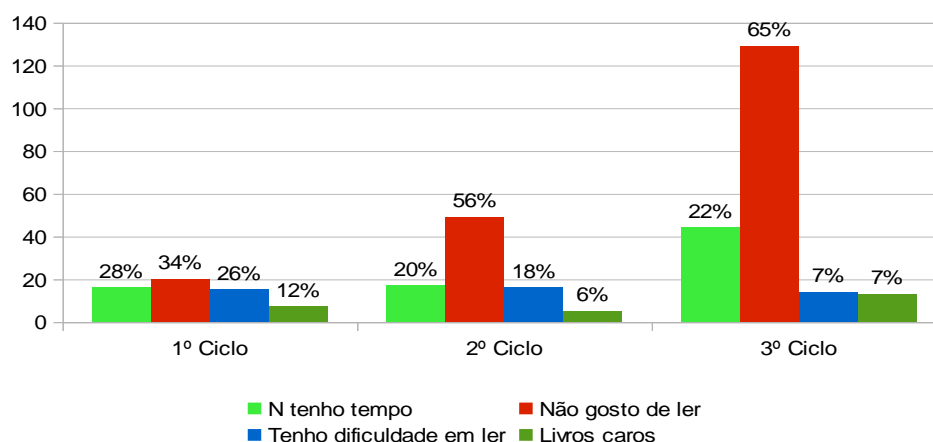


Figura 10: Razão para a não existência de hábitos de leitura por nível de ensino

A figura 10 confirma a tendência observada em que à medida que se aumenta o nível de ensino frequentado, os alunos têm menos gosto pela leitura.

Por seu lado, considerando os 1276 alunos (82%) que responderam “sim” aos hábitos de leitura, nos três ciclos, referiram que liam maioritariamente “livros”, seguido de revistas e por fim “jornais”:

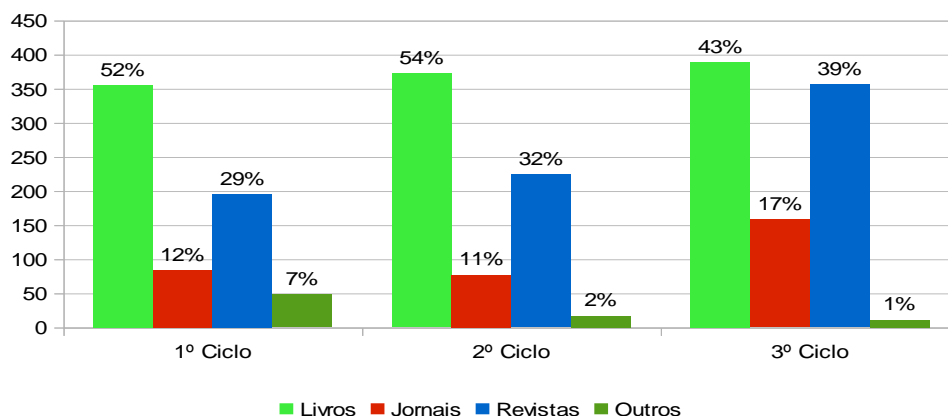


Figura 11: Tipo de leitura dos alunos por nível de ensino

A figura 11 mostra que à medida que se aumenta o nível de ensino frequentado, os alunos tendencialmente substituem os livros pelas revistas e jornais. Questionados sobre com que frequência “lêem”, os alunos, no primeiro e segundo ciclos, referiram maioritariamente (64% e 51%, respectivamente) que liam “todos os dias” e, em segundo lugar, “uma vez por semana”. Por sua vez, no terceiro ciclo, referiram maioritariamente “uma vez por semana”, seguido de “todos os dias”:

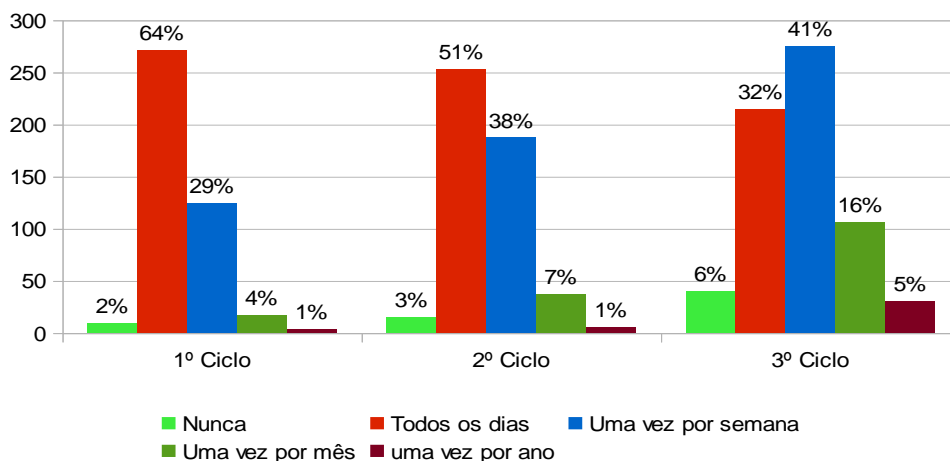


Figura 12: Frequência da leitura dos alunos por nível de ensino

A análise da figura 12 permite-nos observar, em termos globais, que se assiste a uma diminuição da percentagem do número de alunos que “lêem todos os dias” à medida que se passa do primeiro ciclo para o segundo e terceiro ciclos, seguido de um aumento da percentagem dos alunos que “lêem uma vez por semana” quando se passa do primeiro para o segundo e terceiro ciclos. Tendencialmente, o gráfico confirma também que existe uma diminuição da frequência da leitura no terceiro ciclo.

Considerando todos os alunos, quer os que responderam que não tinham hábitos de leitura e os que tinham hábitos de leitura, colocou-se a questão de saber qual era o sentimento existente por parte dos alunos relativamente à leitura:

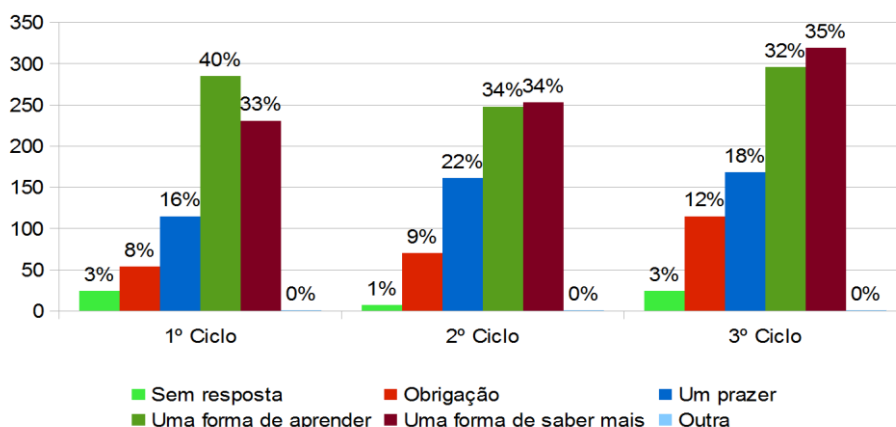


Figura 13: Sentimento dos alunos em relação à leitura por nível de ensino

No primeiro e segundo ciclos, os alunos consideram maioritariamente a leitura como sendo “uma forma de aprender”, seguido de “uma forma de saber mais” e, em terceiro lugar, “um prazer”. No terceiro ciclo, os alunos consideram maioritariamente a leitura “uma forma de saber mais”, seguido de “uma forma de aprender” e, em terceiro lugar, “um prazer”. De notar que o gráfico mostra que à medida que se aumenta o nível de ensino frequentado, os alunos tendencialmente consideram cada vez mais que a leitura é uma “obrigação”.

Sendo assim, tornou-se importante observar se existe ou não incentivos à leitura por parte da família (pai e mãe):

Quadro 11: Incentivo à leitura por parte dos familiares por nível de ensino

		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Incentivo a leitura Por parte da família	Sim	386 93,7%	444 90,4%	564 85,1%	1394 89,0%
	Não	26 6,3%	47 9,6%	99 14,9%	172 11,0%
Total N=1566		412 100,0%	491 100,0%	663 100,0%	1566 100,0%

Segundo os dados do quadro 11, observa-se que, nos três ciclos em análise, a maioria (89%) dos alunos referiram que os seus familiares incentivavam a leitura e 11% mencionaram que os seus familiares não incentivavam a leitura. Por sua vez, através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 20,774$; $p=0,000 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes, como se pode observar na tabela 2:

Tabela 2: Chi-Square Tests e Cramer's V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	20,774 ^a	2	,000	Nominal by Phi	,115	,000
Likelihood Ratio	21,352	2	,000	Nominal Cramer's V	,115	,000
Linear-by-Linear Association	20,389	1	,000	N of Valid Cases	1566	
N of Valid Cases	1566					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,25.

Observa-se que existe uma relação entre o nível de ensino frequentado pelo aluno e o facto de existir um incentivo à leitura por parte da família. Identifica-se, assim, uma associação muito baixa (V de Cramer = 0,115), estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Deve salientar-se que se observa uma diminuição das percentagens do “sim” à medida que se passa do primeiro ciclo (94%) para o segundo ciclo (90%) e do segundo ciclo para o terceiro ciclo (85%). Por sua vez, quando analisamos as respostas do “não”, ocorre o processo inverso, ou seja, verifica-se um aumento das percentagens do “não” à medida que se passa do primeiro ciclo (6%) para o segundo ciclo (10%) e do segundo para o terceiro ciclos (15%). Os dados parecem mostrar que à medida que aumenta o nível de ensino frequentado, tendencialmente, existe um menor incentivo à leitura por parte de seus familiares (pai e mãe).

Examinando a totalidade dos 1394 alunos (89%) que responderam “sim” ao incentivo da família em relação à leitura, a figura 14 apresenta as principais formas de incentivo à leitura:

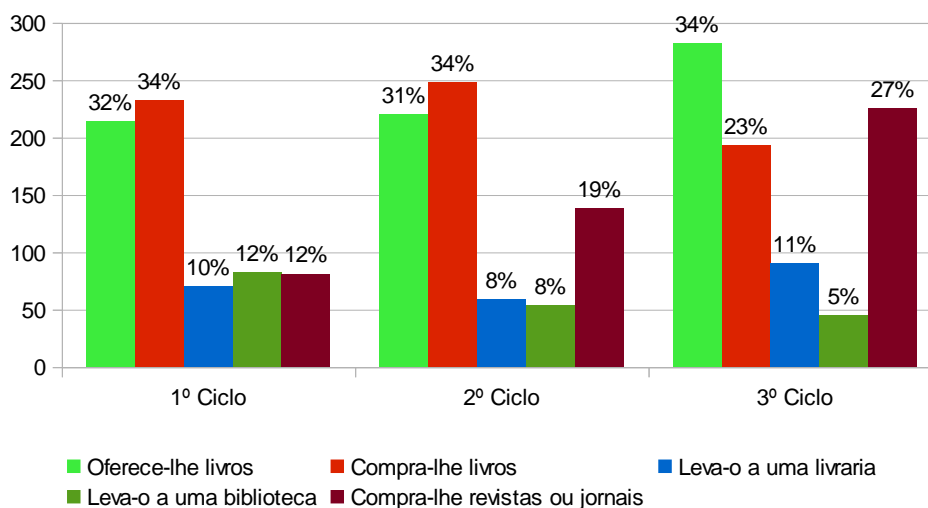


Figura 14: Formas de incentivo à leitura por parte dos familiares por nível de ensino

No primeiro e segundo ciclos, de acordo com os alunos, a maioria dos familiares “compra-lhes livros”, ou “oferece-lhes livros” como forma de incentivo. Os alunos, em terceiro lugar, referiram que os familiares os “leva a uma livraria”. No terceiro ciclo, os familiares “oferecem-lhes livros”, seguido de “compra-lhes livros” e, em terceiro lugar, referiram que os “leva a uma livraria”. Mais uma vez, confirma-se que, como já tinha sido anteriormente observado, à medida que se aumenta o nível de ensino frequentado, pelos alunos, tendencialmente, os familiares incentivam a leitura através das revistas e jornais.

Por sua vez, considerando os 172 alunos (11%) que responderam “não”, os principais motivos apontados foram os que se observam na figura 15:

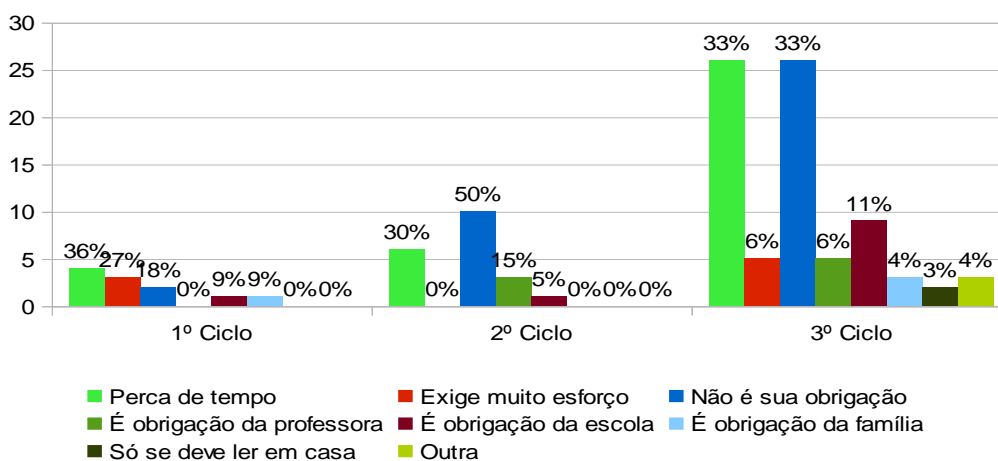


Figura 15: Motivo para o não incentivo à leitura por parte das famílias por nível de ensino

Relativamente ao primeiro ciclo, a maioria dos alunos referiu que era uma “perca de tempo”, que “exige muito esforço” e “não é sua obrigação”. No segundo ciclo, os alunos referiram maioritariamente que “não é sua obrigação” seguido de que “é obrigação da

professora”. Por seu lado, no terceiro ciclo, a maioria dos alunos aponta em simultâneo para “perca de tempo” e “não é sua obrigação”, seguido de que “é obrigação da escola”.

Questionados sobre os “benefícios da leitura”, de acordo com os valores da figura 16, os alunos do primeiro ciclo indicaram como principais benefícios da leitura, em primeiro lugar, “a inteligência, a competência leitora, desempenho na escola e a escrita”, seguido do “raciocínio e a cognição”. Os alunos do segundo ciclo indicaram, em primeiro lugar, “a competência leitora”, seguido da “inteligência e a escrita”. Por sua vez, os alunos do terceiro ciclo apontaram, primeiramente, “a inteligência”, seguido do “raciocínio, a criatividade, a competência leitora e a escrita ”:

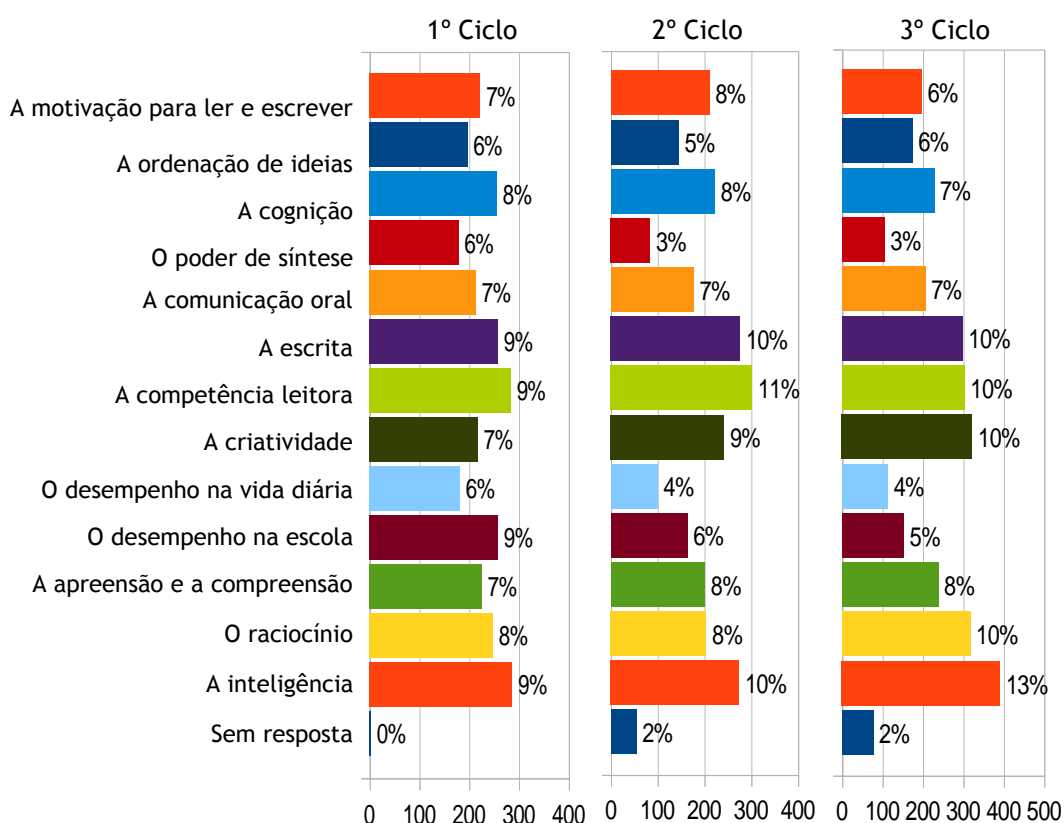


Figura 16: Benefícios da leitura por nível de ensino

Nos três ciclos, é possível observar-se que os alunos reconhecem a importância da leitura quanto à aquisição das competências leitoras e das competências da escrita. Sendo assim, surgiu a necessidade de questionar os alunos sobre “quem deve despertar, no aluno, o gosto pela leitura”, encontrando-se as respostas ilustradas na figura 17:

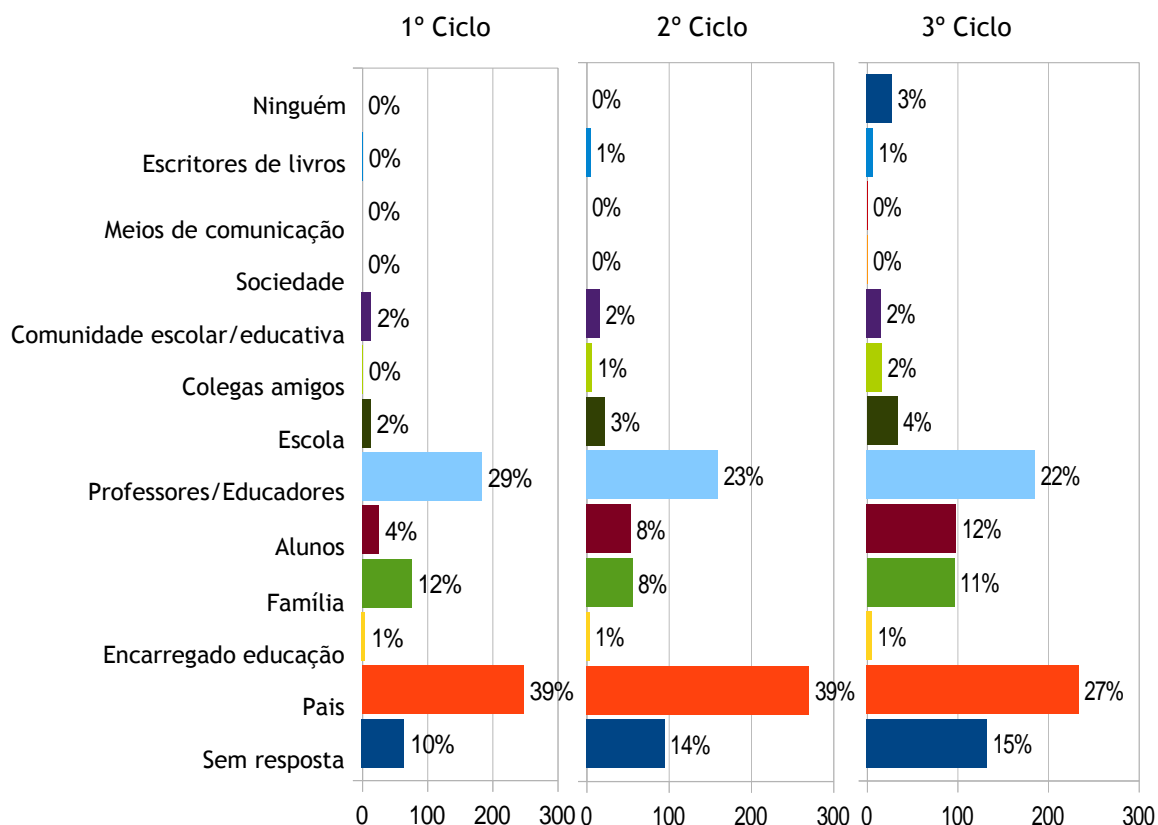


Figura 17: Quem deve despertar, no aluno, o gosto pela leitura, por nível de ensino

Pela leitura da figura 17, os alunos do primeiro ciclo indicaram como principais elementos para despertar o gosto pela leitura, em primeiro lugar, os “pais”, seguido dos “professores/educadores”, em terceiro lugar, a “família” e, em quarto lugar, o “aluno”. Os alunos do segundo ciclo indicaram também, em primeiro lugar, os “pais”, seguido dos “professores/educadores” e, em terceiro lugar, simultaneamente, a “família” e “alunos”. Por sua vez, os alunos do terceiro ciclo apontaram primeiramente os “pais”, seguido dos “professores/educadores”, em terceiro lugar os “alunos” e, em quarto lugar, a “família”.

Deve referir-se que a importância atribuída aos pais passa do primeiro ciclo com 39% para o terceiro ciclo com 27%. Por seu lado, em relação à importância atribuída ao aluno passa do primeiro ciclo com 4% para o terceiro ciclo com 12%. Conjugando ambos os resultados, observa-se que, tendencialmente, os alunos reconhecem a importância de eles próprios despertarem em si o gosto pela leitura.

3.2.1.3 - Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura

Para aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura, procedeu-se a análise dos itens: *apurar a opinião dos alunos acerca da possibilidade da avaliação dos professores; promover um aumento da literacia junto dos seus alunos; auscultar os alunos sobre o facto de os professores estudarem (actualizarem-se); permitir um aumento da literacia nos seus alunos; saber se um aluno que seja bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas);*

auscultar a opinião dos alunos sobre se um aluno bom leitor escreve melhor; auscultar a opinião dos alunos sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel; verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel; auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel; verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade; auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem; verificar se os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos potenciando alunos melhores leitores.

Relativamente à questão “relação entre a avaliação de um professor e a promoção da literacia”, o quadro 12 apresenta a percepção dos alunos:

Quadro 12: Relação entre a avaliação de um professor e a promoção da literacia

Avaliação feita aos professores	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	71 17,8%	62 12,9%	64 9,7%	197 12,8%
Discordo	70 17,5%	53 11,1%	82 12,5%	205 13,3%
Não concordo Nem discordo	84 21,1%	149 31,1%	319 48,5%	552 35,9%
Concordo	88 22,1%	139 29,0%	156 23,7%	383 24,9%
Concordo Totalmente	86 21,6%	76 15,9%	37 5,6%	199 13,0%
Total N=1536	N 399 100,0%	479 100,0%	658 100,0%	1536 100,0%

Pode observar-se que, no segundo e terceiro ciclos, a maioria dos alunos “nem concorda nem discorda” sobre se a “avaliação e formação influenciam a promoção da literacia junto dos seus alunos”. Por sua vez, no 1º ciclo, a maioria dos alunos “concorda” que a avaliação feita aos professores contribua para a promoção da literacia. Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “avaliação feita aos professores promova a literacia” e a variável “nível de ensino”, observou-se que existe uma relação significativa ($\rho = -0,066$; $p = 0,020$), linear, muito baixa e negativa:

Tabela 3: Ró de Spearman Test Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,040	,027	-1,558	,119 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,060	,027	-2,336	,020 ^c
N of Valid Cases	1536			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

A análise da tabela indica que, tendencialmente, o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de a “avaliação feita aos professores promova a literacia”.

Quanto à questão: “o professor estudar e os alunos aprenderem melhor a ler”:

Quadro 13: Relação entre um professor estudar e os alunos aprenderem melhor a ler

Se Professor estudar os alunos aprendem melhor	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	86 21,2%	51 10,5%	55 8,4%	192 12,4%
Discordo	64 15,8%	71 14,6%	106 16,2%	241 15,6%
Não concordo Nem discordo	80 19,8%	146 30,1%	268 40,9%	494 32,0%
Concordo	106 26,2%	161 33,2%	193 29,4%	460 29,8%
Concordo Totalmente	69 17,0%	56 11,5%	34 5,2%	159 10,3%
Total N=1546	N 405 100,0%	485 100,0%	656 100,0%	1546 100,0%

Pode observar-se que no primeiro e segundo ciclos, a maioria dos alunos “concordam” com o facto de que “se um professor estudar fará com que os alunos aprendam melhor a ler”. No terceiro ciclo, a grande maioria dos alunos “nem concorda nem discorda”. Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “se um professor estudar fará com que os alunos aprendam melhor a ler” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = -0,017$; $p = 0,512$).

Relativamente à questão “um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas”, as respostas dos alunos que responderam ao questionário encontram-se expostas no quadro 14:

Quadro 14: Relação entre um bom leitor e conhecimento em todas as disciplinas

Um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	12 2,9%	12 2,4%	18 2,7%	42 2,7%
Discordo	29 7,1%	46 9,4%	92 14,0%	167 10,7%
Não concordo Nem discordo	54 13,3%	111 22,7%	197 29,9%	362 23,3%
Concordo	190 46,7%	214 43,7%	275 41,7%	679 43,6%
Concordo Totalmente	122 30,0%	107 21,8%	77 11,7%	306 19,7%
Total N= 1556	n 407 100,0%	490 100,0%	659 100,0%	1556 100,0%

Pela análise do quadro 14, conclui-se que a grande maioria dos alunos nos três ciclos “concordam” sobre o facto de “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”. Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas” e a variável “nível de ensino”, observou-se que existe uma relação significativa ($\rho = -0,220$; $p = 0,000$), linear, baixa e negativa:

Tabela 4: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,198	,025	-7,943	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,220	,024	-8,897	,000 ^c
N of Valid Cases		1556			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados mostram, tendencialmente, que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de a “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 5%, indica que aproximadamente 5% da variação observada na concordância da variável “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas” é explicada pela variável “nível de ensino”.

No que diz respeito à questão “Um bom leitor escreve melhor”, as respostas obtidas por parte dos alunos apresentam alguma conformidade no quadro 15:

Quadro 15: Relação entre bom leitor e aquisição de competências ao nível da expressão escrita

Bom leitor escreve melhor	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	4 1,0%	7 1,4%	12 1,8%	23 1,5%
Discordo	10 2,4%	21 4,3%	23 3,5%	54 3,5%
Não concordo Nem discordo	24 5,9%	56 11,5%	98 14,9%	178 11,4%
Concordo	193 47,1%	184 37,7%	317 48,1%	694 44,6%
Concordo Totalmente	179 43,7%	220 45,1%	209 31,7%	608 39,0%
Total N=1557	n 410 100,0%	488 100,0%	659 100,0%	1557 100,0%

Pela observação do quadro 15, conclui-se que a grande maioria dos alunos do segundo ciclo “concordam totalmente” sobre o facto de “um bom leitor escrever melhor”. Por seu lado, no primeiro e terceiro ciclos, a maioria “concorda”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), observou-se que entre a variável “um bom leitor escrever melhor” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = -0,133$; $p = 0,000$), linear, muito baixa e negativa:

Tabela 5: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,123	,024	-4,873	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,133	,024	-5,296	,000 ^c
N of Valid Cases		1557			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados mostram, tendencialmente, que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “um bom leitor escrever melhor”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 2% indica que aproximadamente 2% da variação observada na concordância da variável “um bom leitor escrever melhor” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Quanto à questão “fracos leitores e a influência negativa dos computadores, internet e telemóvel”, observa-se que a grande maioria dos alunos no primeiro e segundo ciclos de ensino “concordam” sobre o facto de “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel”. Por seu lado, no terceiro ciclo, os alunos maioritariamente referiram que “não concordo nem discordo”:

Quadro 16: Fracos leitores e a influência negativa dos computadores, internet e telemóvel

Fracos leitores porque permanecem muito tempo jogar nas Novas Tecnologias	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	47 11,5%	58 11,9%	102 15,5%	207 13,3%
Discordo	57 14,0%	62 12,7%	138 20,9%	257 16,5%
Não concordo Nem discordo	59 14,5%	131 26,8%	185 28,1%	375 24,1%
Concordo	153 37,5%	133 27,3%	164 24,9%	450 28,9%
Concordo Totalmente	92 22,5%	104 21,3%	70 10,6%	266 17,1%
Total N=1555	408 100,0%	488 100,0%	659 100,0%	1555 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = -0,153; p = 0,000$), linear, muito baixa e negativa:

**Tabela 6: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,170	,025	-6,695	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,183	,025	-7,347	,000 ^c
N of Valid Cases		1555			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados da tabela mostram, tendencialmente, que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 3%, indica que aproximadamente 3% da variação observada na concordância da variável “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Relativamente à questão “o modo de escrita de mensagens na internet ou telemóvel influencia a escrita”, observa-se que a grande maioria dos alunos nos três ciclos de ensino “concordam” sobre o facto de “a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel”:

Quadro 17: O modo de escrita de mensagens na internet ou telemóvel influencia a escrita

Modo escrita Mensagens N. Tecno. e escrita escolar	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	36 8,8%	63 12,9%	74 11,2%	173 11,1%
Discordo	53 12,9%	81 16,6%	142 21,5%	276 17,7%
Não concordo Nem discordo	81 19,8%	134 27,4%	152 23,0%	367 23,5%
Concordo	141 34,4%	145 29,7%	217 32,8%	503 32,2%
Concordo Totalmente	99 24,1%	66 13,5%	76 11,5%	241 15,4%
Total N=1560	n 410 100,0%	489 100,0%	661 100,0%	1560 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = -0,125; p = 0,000$), linear, muito baixa e negativa:

Tabela 7: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,124	,025	-4,943	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,125	,025	-4,957	,000 ^c
N of Valid Cases		1560			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados mostram, tendencialmente, que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 2%, indica que aproximadamente 2% da variação observada na concordância da variável “a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Por sua vez, quanto à questão “os alunos são fracos leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”, pela análise do quadro 18, observamos que a grande maioria dos alunos, no primeiro e segundo ciclos, “concordam” sobre o facto de “os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”. Os alunos do terceiro ciclo, na sua maioria, referiram que “discordam”.

Quadro 18: Os alunos são fracos leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel

Os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	40 9,8%	52 10,7%	86 13,1%	178 11,5%
Discordo	60 14,6%	79 16,2%	182 27,7%	321 20,7%
Não concordo Nem discordo	73 17,8%	138 28,3%	177 27,0%	388 25,0%
Concordo	151 36,8%	148 30,3%	162 24,7%	461 29,7%
Concordo Totalmente	86 21,0%	71 14,5%	49 7,5%	206 13,3%
Total N=1554	n 410 100,0%	488 100,0%	656 100,0%	1554 100,0%

O coeficiente Ró de Spearman (ρ) permite verificar que existe uma relação significativa ($\rho = -0,210; p = 0,000$), linear, baixa e negativa entre as variáveis:

**Tabela 8: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,201	,025	-8,071	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,210	,025	-8,460	,000 ^c
N of Valid Cases		1554			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados indicam, tendencialmente, que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “Os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 4%, indica que aproximadamente 4% da variação observada na concordância da variável “Os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Relativamente à questão “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade”, os dados encontram-se no quadro 19:

Quadro 19: Pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor na sociedade

Pessoas que sabem ler são cidadão capazes de intervir em sociedade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	10 2,5%	9 1,9%	21 3,2%	40 2,6%
Discordo	11 2,7%	16 3,3%	55 8,4%	82 5,3%
Não concordo Nem discordo	47 11,5%	62 12,8%	160 24,4%	269 17,4%
Concordo	187 45,8%	248 51,0%	322 49,1%	757 48,8%
Concordo Totalmente	153 37,5%	151 31,1%	98 14,9%	402 25,9%
Total N=1550	n 408 100,0%	486 100,0%	656 100,0%	1550 100,0%

A maioria dos alunos, nos três ciclos, “concorda” com o facto de “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = -0,253; p = 0,000$), linear, baixa e negativa:

**Tabela 9: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures**

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,226	,025	-9,115	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,253	,024	-10,303	,000 ^c
N of Valid Cases		1550			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Tendencialmente, os dados mostram que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 6%, indica que aproximadamente 6% da variação observada na concordância da variável “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Relativamente à questão “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem”, nos três ciclos, observou-se que, maioritariamente, os alunos “discordam” da afirmação:

Quadro 20: Alunos só lêem o que os professores e escola pedem por nível de ensino

Alunos só lêem o que os professores e escola lhes pedem	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	129 31,4%	113 23,1%	81 12,3%	323 20,7%
Discordo	143 34,8%	159 32,4%	210 31,8%	512 32,8%
Não concordo Nem discordo	63 15,3%	103 21,0%	199 30,1%	365 23,4%
Concordo	56 13,6%	83 16,9%	136 20,6%	275 17,6%
Concordo Totalmente	20 4,9%	32 6,5%	35 5,3%	87 5,6%
Total N=1562	n 411 100,0%	490 100,0%	661 100,0%	1562 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “os alunos lêem somente o que os professores e a escola lhes pedem” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = 0,187; p = 0,000$), linear, muito baixa e positiva:

Tabela 10:Ró de Spearman Test
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,171	,025	6,867	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,187	,025	7,523	,000 ^c
N of Valid Cases		1562			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Observa-se que o aumento do “nível de ensino” é acompanhado com um aumento da variável “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem”, aproximando-se cada vez mais da resposta “não concordo nem discordo”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 3%, indica que aproximadamente 3% da variação observada na variável “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem” é explicada pela variável “nível de ensino”.

Relativamente a esta questão “Os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor”, pela análise do quadro 21, conclui-se que a maioria dos alunos, no primeiro ciclo de ensino, “concordam totalmente” sobre o facto de “os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor”. Por sua vez, os alunos do segundo e terceiro ciclos, na sua maioria, “concordam” com a afirmação:

Quadro 21: Os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor

Os livros fazem com que os alunos saibam ler melhor	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	4 1,0%	10 2,0%	20 3,0%	34 2,2%
Discordo	8 1,9%	15 3,1%	36 5,4%	59 3,8%
Não concordo Nem discordo	40 9,7%	79 16,1%	181 27,4%	300 19,2%
Concordo	176 42,6%	204 41,6%	322 48,7%	702 44,9%
Concordo Totalmente	185 44,8%	182 37,1%	102 15,4%	469 30,0%
Total N=1564	n 413 100,0%	490 100,0%	661 100,0%	1564 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = -0,300; p = 0,000$), linear, baixa e negativa:

Tabela 11: Ró de Spearman Test
Symmetric Measures

		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	-,275	,023	-11,298	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	-,300	,023	-12,431	,000 ^c
N of Valid Cases		1564			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Observa-se que o aumento do nível de ensino é acompanhado com uma diminuição da concordância por parte dos alunos relativamente ao facto de “os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor”. Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 9%, indica que aproximadamente 9% da variação observada na variável “os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor” é explicada pela variável “nível de ensino”.

3.2.2 - Apresentação e análise do questionário aplicado aos professores

3.2.2.1 - Caracterização da amostra

Com a finalidade de esclarecer alguns aspectos considerados importantes na caracterização do grupo de professores inquiridos no primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, serão analisados os indicadores do *tempo de serviço do docente*; *grupo etário*; *género*; *habilitações*; *formação inicial*; *situação profissional*; *grupo de recrutamento e nível de ensino que lecciona*.

Relativamente ao tempo de serviço dos professores por nível de ensino:

Quadro 22: Tempo de serviço dos professores por nível de ensino

Anos serviço	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
0	1 1,2%	1 2,2%	0 ,0%	2 1,2%
1 a 5	0 ,0%	1 2,2%	2 5,4%	3 1,8%
6 a 10	1 1,2%	3 6,7%	0 ,0%	4 2,5%
11 a 20	21 25,9%	23 51,1%	23 62,2%	67 41,1%
21 a 30	34 42,0%	11 24,4%	10 27,0%	55 33,7%
31 a 36	23 28,4%	6 13,3%	2 5,4%	31 19,0%
>36	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
Total N=163	n 81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Os dados permitem observar que a maioria dos professores do 1º ciclo possuem entre 21 e 30 anos de serviço (42%), enquanto os professores do 2º ciclo (51%) e 3º ciclo (62%) possuem entre 11 a 30 anos de serviço. Quanto à idade dos professores que responderam ao questionário, o quadro 23 evidencia algumas diferenças entre o primeiro, segundo e terceiro ciclos:

Quadro 23: Grupo etário dos professores por nível de ensino

Idade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
20 a 30	0 ,0%	1 2,2%	0 ,0%	1 ,6%
31 a 40	13 16,0%	15 33,3%	9 24,3%	37 22,7%
41 a 50	34 42,0%	17 37,8%	24 64,9%	75 46,0%
51 a 60	34 42,0%	12 26,7%	4 10,8%	50 30,7%
Total N=163	n 81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Observa-se que, no primeiro ciclo, os professores têm a idade compreendida, maioritariamente (84%), entre os 41 e os 60 anos de idade. No segundo ciclo, têm a idade compreendida entre os 31 e os 50 anos (71%), enquanto que, no terceiro ciclo, a maioria (65%) tem a idade compreendida entre os 41 e os 50 anos de idade.

No que diz respeito à questão “distribuição dos professores, segundo o género”, os dados obtidos mostram que no primeiro, segundo e terceiro ciclos a maioria dos professores são do género feminino (83%, 89% e 84%, respectivamente). Por sua vez, os professores do género masculino situam-se em todos os três ciclos, abaixo dos 20%:

Quadro 24: Distribuição dos professores, segundo o género, por nível de ensino

Género	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Masculino	14 17,3%	5 11,1%	6 16,2%	25 15,3%
Feminino	67 82,7%	40 88,9%	31 83,8%	138 84,7%
Total N=162	n 81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Por sua vez, quanto às “habilitações literárias dos professores”, observa-se que no primeiro, segundo e terceiro ciclos os professores têm como habilitação, na sua grande maioria, a licenciatura (74%, 84% e 84%, respectivamente). De notar, que as percentagens de mestrados ou doutoramentos são muito baixas ou mesmo nulas:

Quadro 25: Habilitações literárias dos professores por nível de ensino

Habilitações	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	1 1,2%	1 2,2%	0 ,0%	2 1,2%
Bacharelato	15 18,5%	0 ,0%	0 ,0%	15 9,2%
Licenciatura	60 74,1%	38 84,4%	31 83,8%	129 79,1%
Mestrado	5 6,2%	5 11,1%	6 16,2%	16 9,8%
Doutoramento	0 ,0%	1 2,2%	0 ,0%	1 ,6%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Relativamente à “formação inicial dos professores”, quadro 26, foram observadas algumas diferenças nos diferentes ciclos:

Quadro 26: Formação inicial dos professores por nível de ensino

Formação inicial	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	1 1,2%	1 2,2%	0 ,0%	2 1,2%
Escola do Magistério	53 65,4%	0 ,0%	0 ,0%	53 32,5%
Escola Superior Educação	26 32,1%	25 55,6%	0 ,0%	51 31,3%
Universidade	1 1,2%	19 42,2%	37 100,0%	57 35,0%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Segundo os dados apurados, no primeiro ciclo, a formação inicial dos professores foi obtida maioritariamente em Escolas do Magistério (65%). No segundo ciclo, foi obtida nas Escolas Superiores de Educação (56%) e Universidades (42%), enquanto, no terceiro ciclo, a formação inicial foi realizada nas Universidades (100%).

No que se refere à “situação profissional dos professores” que responderam ao questionário, o quadro 27 permitiu observar que no primeiro, segundo e terceiro ciclos a maioria são do Quadro de Escola/Agrupamento (72%, 69% e 89%, respectivamente):

Quadro 27: Situação profissional dos professores por nível de ensino

Situação profissional	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Q. Escola/Agrupamento	58 71,6%	31 68,9%	33 89,2%	122 74,8%
QZP	22 27,2%	9 20,0%	2 5,4%	33 20,2%
Contratado	1 1,2%	5 11,1%	2 5,4%	8 4,9%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Relativamente ao grupo de recrutamento dos professores, a distribuição dos professores por nível de ensino, observa-se que no primeiro ciclo encontram-se os professores do grupo de recrutamento 100 e 110, no segundo ciclo encontram-se os professores do grupo de recrutamento 200, 210, 250 e 330 e, no terceiro ciclo, encontram-se professores do grupo de recrutamento 300, 320 e 330:

Quadro 28: Grupo de recrutamento dos professores por nível de ensino

Grupo recrutamento	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	14 17,3%	9 20,0%	0 ,0%	23 14,1%
100	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
110	66 81,5%	0 ,0%	0 ,0%	66 40,5%
200	0 ,0%	6 13,3%	0 ,0%	6 3,7%
210	0 ,0%	13 28,9%	0 ,0%	13 8,0%
220	0 ,0%	15 33,3%	0 ,0%	15 9,2%
250	0 ,0%	1 2,2%	0 ,0%	1 ,6%
300	0 ,0%	0 ,0%	35 94,6%	35 21,5%
320	0 ,0%	0 ,0%	1 2,7%	1 ,6%
330	0 ,0%	1 2,2%	1 2,7%	2 1,2%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Complementarmente, na figura 18, apresenta-se o nível de ensino onde se encontram os professores a leccionar. Observa-se que 50% dos professores que responderam ao questionário pertencem ao primeiro ciclo, 27% ao segundo ciclo e 23% ao terceiro ciclo:

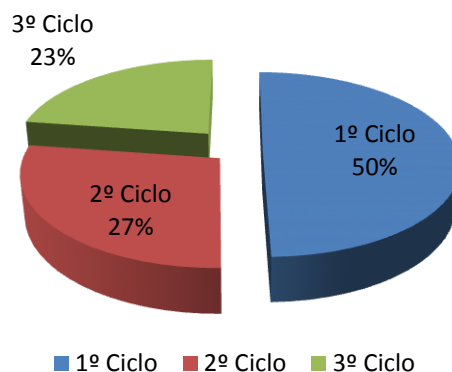


Figura 18: Distribuição dos professores por níveis de ensino

Depois de caracterizar os professores, procede-se, seguidamente, à análise descritiva e estatística dos hábitos de leitura.

3.2.2.2 - Hábitos de leitura

Neste ponto, irá proceder-se a uma breve análise de alguns itens relacionados com os hábitos de leitura. Esta análise permitirá verificar se os professores *têm hábitos de leitura; saber o que lêem ou a razão para não terem hábitos de leitura; verificar com que frequência lêem; auscultar o sentimento em relação à leitura; saber se o professor incentiva o aluno à leitura; como incentiva ou não a leitura; tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura e saber quem é responsável pelo despertar pelo gosto pela leitura.*

Quanto aos “hábitos de leitura dos professores”, observa-se que nos três ciclos em análise, a maioria dos professores referiu que têm hábitos de leitura. No entanto, 3% dos professores no primeiro e terceiro ciclos, respectivamente, mencionaram que não têm hábitos de leitura:

Quadro 29: Hábitos de leitura dos professores por nível de ensino

Hábitos leitura	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Não	2 2,5%	0 ,0%	1 2,7%	3 1,8%
Sim	79 97,5%	45 100,0%	36 97,3%	160 98,2%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Por sua vez, através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência (χ^2 (Simulação Monte Carlo) = 1,173; $p=0,613>0,05$), não se rejeita a hipótese das variáveis serem independentes. Dos 3 professores (2%) que responderam “não”, os dois motivos apontados para a não existência de hábitos de leitura foram os “livros serem caros” e “não gostar de ler”. Por sua vez, dos 160 professores que responderam que têm hábitos de leitura (98%), aparentemente, no primeiro, segundo e terceiro ciclos, lêem livros maioritariamente:

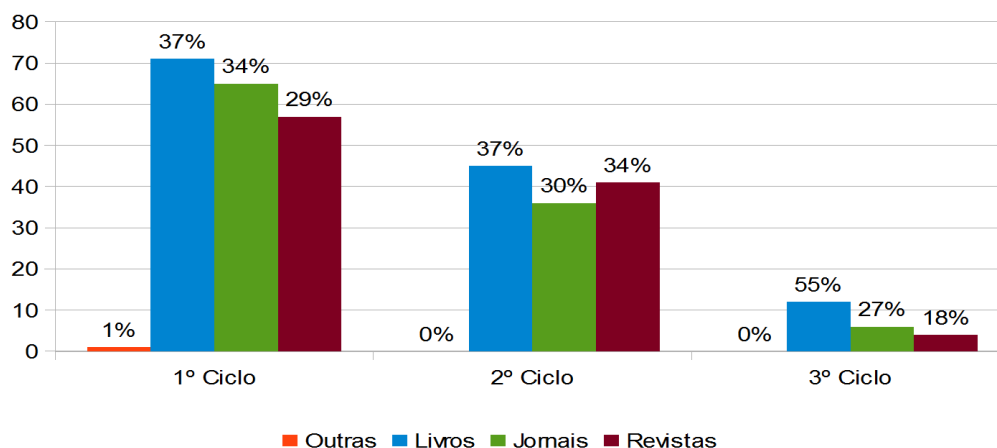


Figura 19: Tipo de Leitura dos professores por nível de ensino

Questionados sobre com que frequência “lêem”, os professores no primeiro, segundo e terceiro ciclos, referiram maioritariamente (62%, 85%, 73%, respectivamente) que liam “diariamente” e, em segundo lugar, “semanalmente”:

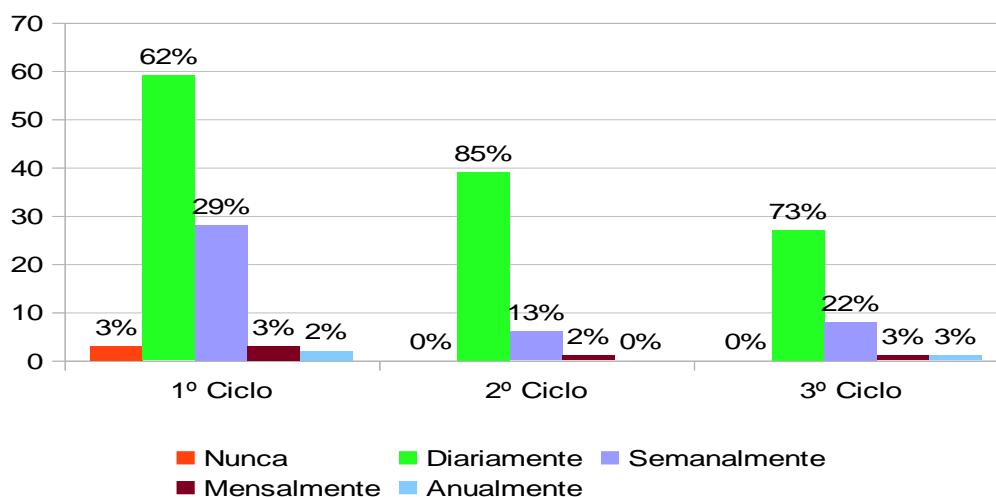


Figura 20: Frequência da leitura dos professores por nível de ensino

Quanto ao sentimento existente por parte dos professores relativamente à leitura, a figura 21 permite concluir que, tendencialmente, os professores do primeiro, segundo e terceiro ciclos consideram maioritariamente a leitura um “prazer”. Em segundo lugar, consideram-na uma “forma de aprender” e, em terceiro lugar, uma “forma de valorização pessoal”.

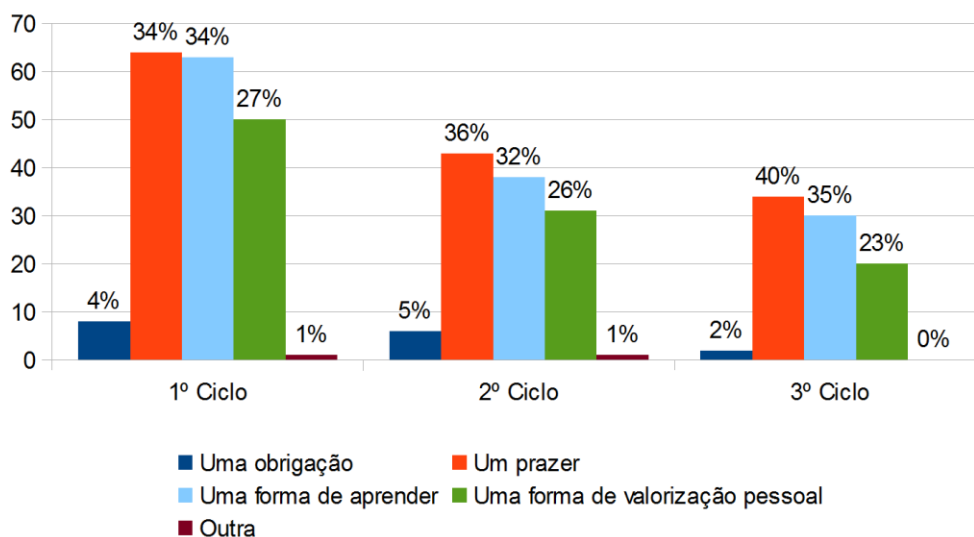


Figura 21: Sentimento dos professores em relação à leitura por nível de ensino

Refira-se, ainda, o facto de, no primeiro, segundo e terceiro ciclos (4%, 5% e 2%, respectivamente) existirem professores que considera a leitura uma “obrigação”. Deve notar-se o facto de que comparativamente aos alunos, nos professores se observa uma inversão do sentimento em relação à leitura. Para os professores no primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino, a leitura é considerada “um prazer”, enquanto para os alunos só aparece na terceira posição.

No que se refere à existência ou não de incentivo para a leitura por parte dos professores, os resultados obtidos encontram-se representados no quadro 30:

Quadro 30: Incentivo à leitura por parte dos professores por nível de ensino

Incentivo à leitura	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sim	80 98,8%	45 100,0%	37 100,0%	162 99,4%
Não	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
Total N=163	81 100,0%	45 100,0%	37 100,0%	163 100,0%

Segundo os dados do quadro, observa-se que, nos três ciclos em análise, a maioria dos professores (99%) referiram que incentivam a leitura dos alunos. Através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência (χ^2 (Simulação Monte Carlo) = 1,019; $p=1,000>0,05$), não se rejeita a hipótese das variáveis serem independentes. A figura 22 permite analisar as principais formas de incentivo à leitura por parte dos professores nos três ciclos:

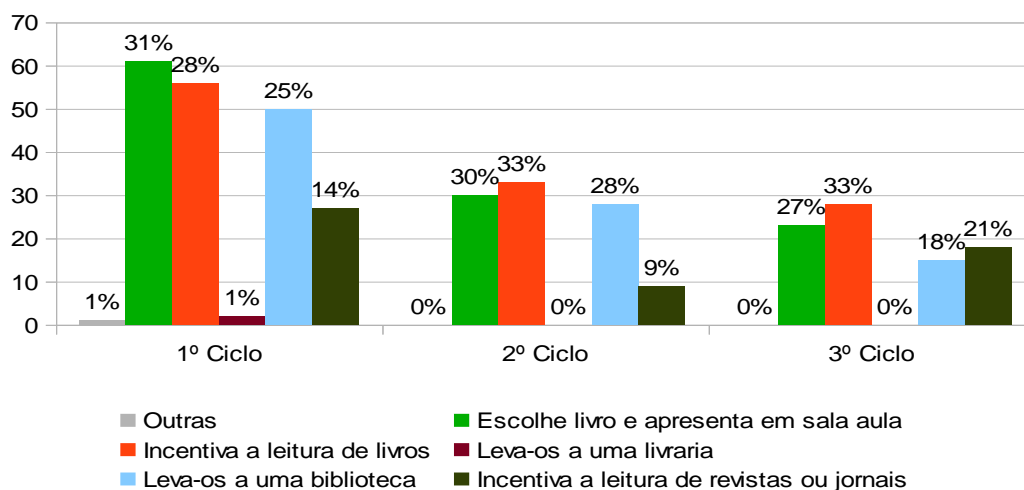


Figura 22: Formas de incentivo à leitura por parte dos professores por nível de ensino

No primeiro ciclo, a grande maioria disse que “escolhe um livro e apresenta-o em sala de aula”, seguido do “incentivo à leitura de livros” e, em terceiro lugar, “leva-os a uma biblioteca”. Quanto ao segundo ciclo, a grande maioria referiu que “incentiva a leitura de livros”, seguido da “escolha de um livro e apresenta-o em sala de aula” e, em terceiro lugar, “leva-os a uma biblioteca”. Relativamente ao terceiro ciclo, a grande maioria referiu que “incentiva a leitura de livros”, seguido da “escolha de um livro e apresenta-o em sala de aula” e, em terceiro lugar, “incentiva a leitura de revistas e jornais”.

De notar que, tal como acontece com a maioria dos familiares dos alunos, no terceiro ciclo, os professores também incentivam à leitura de revistas e jornais, observando-se um aumento do incentivo de 1% (primeiro ciclo) para 9% (segundo ciclo) para 21% (terceiro ciclo).

Questionando os professores sobre quais seriam os benefícios que podem advir da leitura, permitiu que se obtivesse as respostas que se encontram representadas na figura 23:

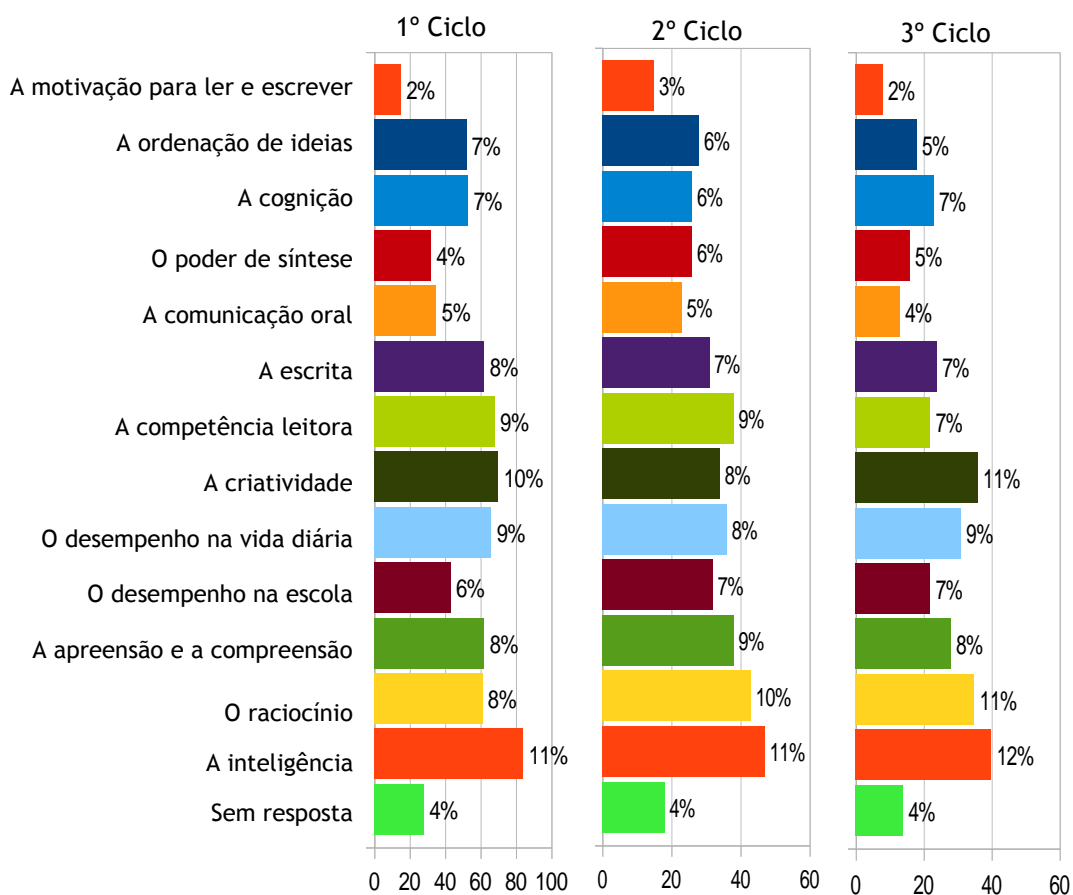


Figura 23: Benefícios da leitura segundo os professores por nível de ensino

Pela observação da figura 23, os professores do primeiro ciclo apontaram como principais benefícios da leitura, a “inteligência”, a “criatividade”, o “desempenho na vida diária” e “a competência leitora”. Os professores do segundo ciclo indicaram a “inteligência”, o “raciocínio”, a “apreensão e compreensão” e a “competência leitora”. Por sua vez, os professores do terceiro ciclo apontaram a “inteligência”, o “raciocínio”, a “criatividade” e o “desempenho na vida diária”. No primeiro e segundo ciclos, foi possível observar que os professores reconhecem a importância da leitura quanto à aquisição das competências leitoras e das competências da escrita. No entanto, no terceiro ciclo, aparentemente, as competências da lecto-escrita são consideradas menos importantes pelos professores.

Segundo a figura 24, os professores do primeiro ciclo indicaram como principais elementos para despertar o gosto pela leitura, nos alunos, em primeiro lugar, os “pais”, seguido dos “professores/educadores” e, em terceiro lugar, a “família”. Os professores do segundo ciclo indicaram os “pais”, seguido dos “professores/educadores” e, em terceiro lugar, a “família”:

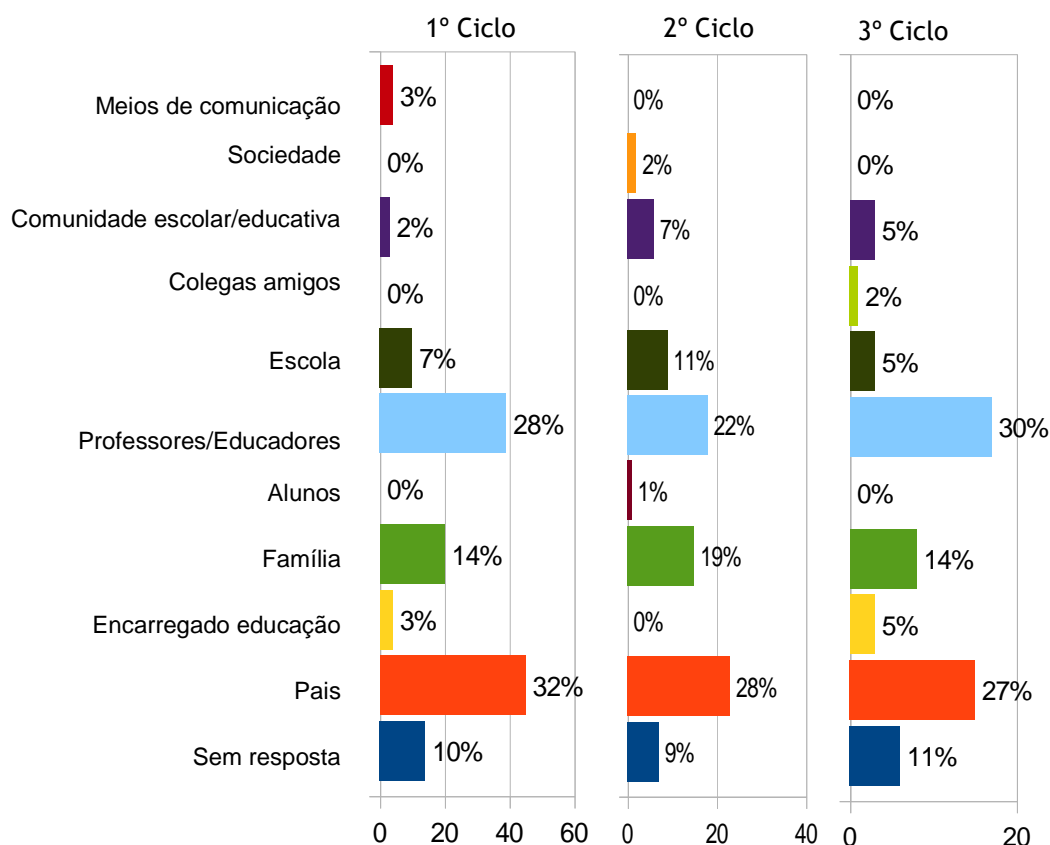


Figura 24: Quem deve despertar, no aluno, o gosto pela leitura, por nível de ensino

Os professores do terceiro ciclo apontaram primeiramente os “professores/educadores”, seguido dos “pais” e, em terceiro lugar, a “família”. Para os professores, a dupla “professores/educadores” e “pais” são considerados os elementos chave para despertar o gosto pela leitura.

3.2.2.3 - Aferir métodos e teorias no âmbito da leitura por nível de ensino

Com o objectivo de aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura, procedeu-se à análise dos itens: Apurar a opinião dos professores acerca da possibilidade da *avaliação e formação influenciar a promoção da literacia junto dos seus alunos*; *auscultar se um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas)*; *auscultar a opinião dos professores sobre se um bom leitor adquire maiores/melhores competências ao nível da expressão escrita*; *auscultar a opinião dos professores sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel*; *verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel*; *auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel*; *verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participarem activamente em sociedade*; *auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem*; *verificar se os manuais escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos conhecer todo o tipo de leituras*.

Relativamente à “relação entre avaliação ou formação e promoção da literacia” nos três ciclos, a maioria dos professores “nem concorda nem discorda” sobre se a “avaliação e formação influenciam a promoção da literacia junto dos seus alunos”:

Quadro 31: Relação entre a avaliação ou formação e a promoção da literacia

Supervisão Pedagógica e competências leitoras	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	5 6,3%	3 7,1%	3 8,3%	11 7,0%
Discordo	17 21,3%	11 26,2%	9 25,0%	37 23,4%
Não concordo Nem discordo	27 33,8%	14 33,3%	12 33,3%	53 33,5%
Concordo	23 28,8%	11 26,2%	9 25,0%	43 27,2%
Concordo Totalmente	8 10,0%	3 7,1%	3 8,3%	14 8,9%
Total N=158	n 80 100,0%	42 100,0%	36 100,0%	158 100,0%

Através do coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “avaliação e formação influenciam a promoção da literacia junto dos seus alunos” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,067$; $p = 0,404$).

Relativamente à questão “um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas”, os professores que responderam ao questionário apresentam algumas diferenças:

Quadro 32: Relação entre um bom leitor e conhecimento em todas as disciplinas

Bom leitor e competências transversais	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
Discordo	1 1,2%	2 2,5%	0 ,0%	0 ,0%
Não concordo Nem discordo	41 50,6%	21 47,7%	13 36,1%	75 46,6%
Concordo	37 45,7%	23 52,3%	23 63,9%	83 51,6%
Concordo Totalmente	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
Total N=161	n 81 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	161 100,0%

Pela análise do quadro, conclui-se que a grande maioria dos professores (51%), no primeiro ciclo, “nem concorda nem discorda” sobre o facto de “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”. Por sua vez, os professores do segundo e terceiro ciclos, maioritariamente (51%, 64%, respectivamente), “concordam”. Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,152; p = 0,055$).

Quanto à questão “Um bom leitor adquire melhores competências ao nível da expressão escrita”, as respostas obtidas por parte dos professores apresentam a seguinte realidade:

Quadro 33: Relação entre bom leitor e aquisição de competências ao nível da expressão escrita

Bom leitor adquire melhores competências ao nível da escrita	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Discordo	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Não concordo Nem discordo	0 ,0%	1 2,3%	0 ,0%	1 ,6%
Concordo	26 32,1%	13 29,5%	14 38,9%	53 32,9%
Concordo Totalmente	55 67,9%	30 68,2%	22 61,1%	107 66,5%
Total N=161	n 81 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	161 100,0%

Pela observação do quadro, observa-se que a grande maioria dos professores, nos três ciclos de ensino (68%, 68%, 61%, respectivamente), “concordam totalmente” sobre o facto de “um bom leitor adquirir melhores competências ao nível da expressão escrita”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), observou-se que entre a variável “um bom leitor adquirir

melhores competências ao nível da expressão escrita” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = -0,048$; $p = 0,543$):

Quadro 34: Literacia e a influência negativa dos computadores, internet e telemóvel

A literacia e a influência negativa dos computadores, internet e telemóvel	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	1 1,2%	0 ,0%	1 2,8%	2 1,3%
Discordo	14 17,3%	7 16,3%	7 19,4%	28 17,5%
Não concordo Nem discordo	10 12,3%	7 16,3%	2 5,6%	19 11,9%
Concordo	47 58,0%	21 48,8%	18 50,0%	86 53,8%
Concordo Totalmente	9 11,1%	8 18,6%	8 22,2%	25 15,6%
Total N=160	n 81 100,0%	43 100,0%	36 100,0%	160 100,0%

Pela análise do quadro 34, denota-se que a grande maioria dos professores (58%, 49% e 50%, respectivamente), nos três ciclos de ensino, “concordam” sobre o facto de “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), observou-se que entre a variável “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = -0,066$; $p = 0,409$).

Relativamente à questão “A escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel”, os professores que responderam ao questionário encontram-se representados no quadro 35:

Quadro 35: A escrita escolar e a forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel.

A escrita escolar é influenciada p. forma como escrevem mensagens na internet telemóvel	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	1 1,2%	0 ,0%	0 ,0%	1 ,6%
Discordo	6 7,4%	7 15,9%	2 5,6%	15 9,3%
Não concordo Nem discordo	11 13,6%	5 11,4%	4 11,1%	20 12,4%
Concordo	45 55,6%	25 56,8%	21 58,3%	91 56,5%
Concordo Totalmente	18 22,2%	7 15,9%	9 25,0%	34 21,1%
Total N=161	n 81 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	161 100,0%

Observa-se que a grande maioria dos professores (56%, 57% e 58%, respectivamente), nos três ciclos de ensino, “concordam” sobre o facto de “A escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), observou-se que entre a variável “A escrita escolar é influenciada pela forma

como escrevem mensagens na internet ou telemóvel” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = -0,015; p = 0,845$).

Quanto à questão “Os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”, os professores que responderam ao questionário, encontram-se representados no quadro 36:

Quadro 36: Os alunos são fracos leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel.

Os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	1 1,2%	0 ,0%	1 2,8%	2 1,3%
Discordo	13 16,0%	6 14,0%	4 11,1%	23 14,4%
Não concordo Nem discordo	10 12,3%	14 32,6%	7 19,4%	31 19,4%
Concordo	45 55,6%	16 37,2%	18 50,0%	79 49,4%
Concordo Totalmente	12 14,8%	7 16,3%	6 16,7%	25 15,6%
Total N=160	81 100,0%	43 100,0%	36 100,0%	160 100,0%

Pela análise do quadro, conclui-se que no primeiro, segundo e terceiro ciclos, a grande maioria dos professores (56%, 37% e 50%, respectivamente) “concordam” sobre o facto de “Os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “Os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = -0,028; p = 0,730$).

Relativamente à questão “a leitura influi na capacidade das pessoas participarem activamente em sociedade”, os dados apurados apresentam algumas diferenças:

Quadro 37: Relação entre a leitura e a capacidade de se participar activamente em sociedade

A leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%
Discordo	1 1,3%	1 2,3%	0 ,0%	2 1,3%
Não concordo Nem discordo	4 5,1%	1 2,3%	2 5,6%	7 4,4%
Concordo	44 55,7%	18 40,9%	14 38,9%	76 47,8%
Concordo Totalmente	30 38,0%	24 54,5%	20 55,6%	74 46,5%
Total N=159	79 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	159 100,0%

Como se pode observar no quadro 37, a grande maioria (56%) dos professores, no primeiro ciclo, “concordam” sobre o facto de “a leitura influir na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade”. Os professores do segundo e terceiro ciclos, na sua maioria (55% e 56%, respectivamente), “concordam totalmente”. Com o coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,155; p = 0,051$) entre as duas variáveis.

Por sua vez, quanto à questão “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem” nos três ciclos, observou-se que maioritariamente (43%, 50% e 53%, respectivamente) “discordam” da afirmação:

Quadro 38: Os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem

Os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	4 4,9%	1 2,3%	0 0,0%	5 3,1%
Discordo	35 43,2%	22 50,0%	19 52,8%	76 47,2%
Não concordo Nem discordo	20 24,7%	7 15,9%	3 8,3%	30 18,6%
Concordo	18 22,2%	14 31,8%	10 27,8%	42 26,1%
Concordo Totalmente	4 4,9%	0 0,0%	4 11,1%	8 5,0%
Total N=161	n 81 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	161 100,0%

Com o coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,038; p = 0,633$) entre as duas variáveis.

Relativamente à questão “os manuais escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos conhecer todo o tipo de leituras”, encontra-se representada no quadro 39:

Quadro 39: Os manuais escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos conhecer todo o tipo de leituras

	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
Discordo	10 12,3%	10 22,7%	2 5,6%	22 13,7%
Não concordo Nem discordo	11 13,6%	4 9,1%	3 8,3%	18 11,2%
Concordo	49 60,5%	17 38,6%	22 61,1%	88 54,7%
Concordo Totalmente	11 13,6%	13 29,5%	9 25,0%	33 20,5%
Total N=161	n 81 100,0%	44 100,0%	36 100,0%	161 100,0%

Pela análise do quadro 39, conclui-se que a grande maioria dos professores, nos três ciclos de ensino, “concordam” sobre o facto de “os manuais escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos conhecer todo o tipo de leituras”. Com o coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,129$; $p = 0,103$) entre as duas variáveis.

3.2.3 - Apresentação e análise do questionário aplicado aos encarregados de educação

3.2.3.1 - Caracterização da amostra

Com o objectivo de clarificar alguns aspectos considerados importantes na caracterização do grupo de encarregados de educação inquiridos, serão analisados os indicadores do *grau de parentesco*, *grupo etário*, *habilitações e profissão*.

Quanto ao grau de parentesco dos encarregados de educação em relação aos alunos que responderam ao questionário, encontram-se representados no quadro 40:

Quadro 40: Grau de parentesco por nível de ensino

Grau parentesco	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	11 2,8%	1 ,2%	16 3,0%	28 2,1%
Pai	54 13,8%	79 18,4%	98 18,4%	231 17,0%
Mãe	327 83,4%	339 79,0%	420 78,7%	1086 80,1%
Outro	0 ,0%	10 2,3%	0 ,0%	10 ,7%
Total n N=1355	392 100,0%	429 100,0%	534 100,0%	1355 100,0%

Pela observação do quadro, a maioria dos encarregados de educação, nos três ciclos de ensino, apresentam maioritariamente o grau de parentesco “mãe”, respectivamente no primeiro (83%), no segundo (79%) e no terceiro ciclos (79%).

Quanto ao “grupo etário dos encarregados de educação”, observa-se que a maioria dos encarregados de educação do primeiro e segundo ciclos (55% e 49%, respectivamente) possui entre os 31 e 40 anos de idade. Por sua vez, os encarregados de educação do terceiro ciclo (54%) possuem principalmente entre os 41 e 50 anos:

Quadro 41: Grupo etário dos encarregados de educação por nível de ensino

Idade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	5 1,3%	1 ,2%	2 ,4%	8 ,6%
20 a 30	27 6,9%	15 3,5%	4 ,7%	46 3,4%
31 a 40	215 54,8%	210 49,0%	206 38,6%	631 46,6%
41 a 50	134 34,2%	191 44,5%	290 54,3%	615 45,4%
51 a 60	10 2,6%	10 2,3%	27 5,1%	47 3,5%
>60	1 ,3%	2 ,5%	5 ,9%	8 ,6%
Total N =1355	392 100,0%	429 100,0%	534 100,0%	1355 100,0%

Quanto às habilitações literárias dos encarregados de educação que responderam ao questionário encontram-se representadas no quadro 44:

Quadro 42: Habilitações literárias dos encarregados de educação por nível de ensino

Habilitações	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	2 ,5%	0 ,0%	2 ,4%	4 ,3%
N frequentou escola	0 ,0%	1 ,2%	1 ,2%	2 ,1%
N terminou 1º ciclo	3 ,8%	3 ,7%	4 ,7%	10 ,7%
Terminou 1º ciclo	31 7,9%	21 4,9%	39 7,3%	91 6,7%
Terminou 2º ciclo	43 11,0%	81 18,9%	87 16,3%	211 15,6%
Terminou 3º ciclo	100 25,5%	113 26,3%	150 28,1%	363 26,8%
Terminou secundária	130 33,2%	126 29,4%	167 31,3%	423 31,2%
Bacharelato	10 2,6%	13 3,0%	21 3,9%	44 3,2%
Licenciatura	64 16,3%	63 14,7%	54 10,1%	181 13,4%
Mestrado	8 2,0%	7 1,6%	7 1,3%	22 1,6%
Doutoramento	1 ,3%	1 ,2%	2 ,4%	4 ,3%
Total N=1355	392 100,0%	429 100,0%	534 100,0%	1355 100,0%

Observando o quadro, a maioria dos encarregados de educação “terminou o secundário” nos três ciclos (33%, 29% e 31%, respectivamente). Na segunda posição, encontram-se os encarregados de educação que “terminaram o terceiro ciclo”.

Seguidamente, para classificar as profissões dos encarregados de educação recorreu-se à Classificação Portuguesa das Profissões de 2010, abreviadamente designada por CPP/2010, elaborada a partir da Classificação Internacional Tipo de Profissões de 2008 (CITP/2008) pelo Instituto Nacional de Estatística:

Quadro 43: Profissões dos encarregados de educação por nível de ensino

Profissão	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sem resposta	0 ,0%	1 ,2%	1 ,2%	2 ,1%
Profissões das forças armadas	33 8,4%	36 8,4%	58 10,9%	127 9,4%
Poder legislativo e órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos	14 3,6%	13 3,0%	22 4,1%	49 3,6%
Especialistas das actividades intelectuais e científicas	54 13,8%	48 11,2%	49 9,2%	151 11,1%
Técnicos e profissões de nível intermédio	45 11,5%	41 9,6%	53 9,9%	139 10,3%
Pessoal administrativo	32 8,2%	26 6,1%	31 5,8%	89 6,6%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores	33 8,4%	56 13,1%	61 11,4%	150 11,1%
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da agricultura	2 ,5%	3 ,7%	10 1,9%	15 1,1%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	24 6,1%	26 6,1%	38 7,1%	88 6,5%
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	9 2,3%	17 4,0%	13 2,4%	39 2,9%
Trabalhadores não qualificados	111 28,3%	120 28,0%	149 27,9%	380 28,0%
Desempregado	34 8,7%	41 9,6%	44 8,2%	119 8,8%
Reformado	1 ,3%	1 ,2%	5 ,9%	7 ,5%
Total N=1355	n 392 100,0%	429 100,0%	534 100,0%	1355 100,0%

Pela leitura do quadro 43, a maioria dos encarregados de educação situam-se na categoria de “trabalhadores não qualificados”, nos três ciclos de ensino (28%). Segue-se os encarregados de educação que se situam na categoria “especialistas das actividades intelectuais e científicas” no primeiro ciclo (14%) e “trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores” no segundo e terceiro ciclos (13% e 11%, respectivamente).

3.2.3.2 - Hábitos de leitura

Neste ponto, irá proceder-se a uma breve análise de alguns itens dos hábitos de leitura. Esta análise permitirá verificar se os encarregados de educação *têm hábitos de leitura; saber o que lêem ou a razão para não terem hábitos de leitura; verificar com que frequência lêem; auscultar o sentimento em relação à leitura; saber se a família incentiva o aluno à leitura; como incentiva ou não a leitura; tipo de capacidades desenvolvidas com a leitura e saber quem é responsável em despertar o gosto pela leitura.*

Relativamente aos “hábitos de leitura dos encarregados de educação”, observa-se que nos três ciclos de ensino, a maioria dos encarregados de educação (81%) referiram que têm “hábitos de leitura”. Deve, ainda, salientar-se que se observa uma diminuição das percentagens do “sim” à medida que se passa do primeiro (85%) para o segundo ciclo (83%) e do segundo para o terceiro ciclo (78%):

Quadro 44: Hábitos de leitura dos encarregados de educação por nível de ensino

Hábitos de leitura	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Não	58 14,9%	74 17,3%	118 22,2%	250 18,6%
Sim	330 85,1%	354 82,7%	413 77,8%	1097 81,4%
Total N=1347	388 100,0%	428 100,0%	531 100,0%	1347 100,0%

Por sua vez, quando analisamos as respostas do “não” verifica-se um processo inverso, ou seja, verifica-se um aumento das percentagens do “não” à medida que se passa do primeiro (15%) para o segundo (17%) e do segundo para o terceiro ciclo (22%). Através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 8,517$; $p=0,014 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes:

Tabela 12: Chi-Square Tests e Cramer´s V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	8,517 ^a	2	,014	Nominal by Phi	,080	,014
Likelihood Ratio	8,496	2	,014	Nominal Cramer's V	,080	,014
Linear-by-Linear Association	8,189	1	,004	N of Valid Cases	1347	
N of Valid Cases	1347					

0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 72,01.

A tabela 12 mostra que existe uma relação entre o nível de ensino em que os encarregados de educação têm o seu educando a estudar e o facto de o encarregado de educação ter “hábitos de leitura”. Identifica-se, assim, uma associação, que embora seja muito baixa (V de Cramer = 0,080), é estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Dos 250 encarregados de educação (19%) que responderam “não”, nos três ciclos, referiram como principal razão o facto de “não ter tempo” para ler, seguido de “não gosto de ler” e “livros caros”: (figura 25).

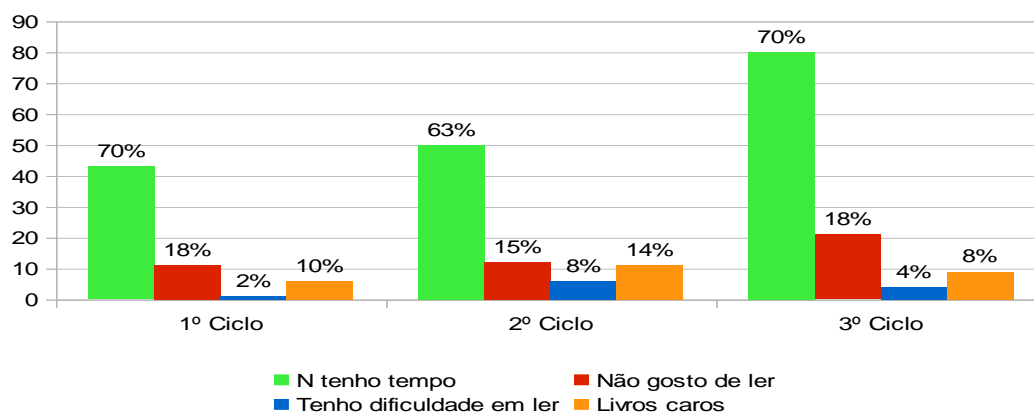


Figura 25: Razão para a não existência de hábitos de leitura por nível de ensino

O gráfico indica que para os encarregados de educação, a falta de hábitos de leitura resulta principalmente de “não ter tempo” e só depois “não gostar de ler”.

Por seu lado, considerando os 1097 encarregados de educação (81%) que responderam “sim” aos hábitos de leitura, nos três ciclos, referiram que liam maioritariamente “revistas”, seguido do primeiro ciclo pelos “livros” e, no segundo e terceiro ciclos, pelos “jornais” (figura 26).

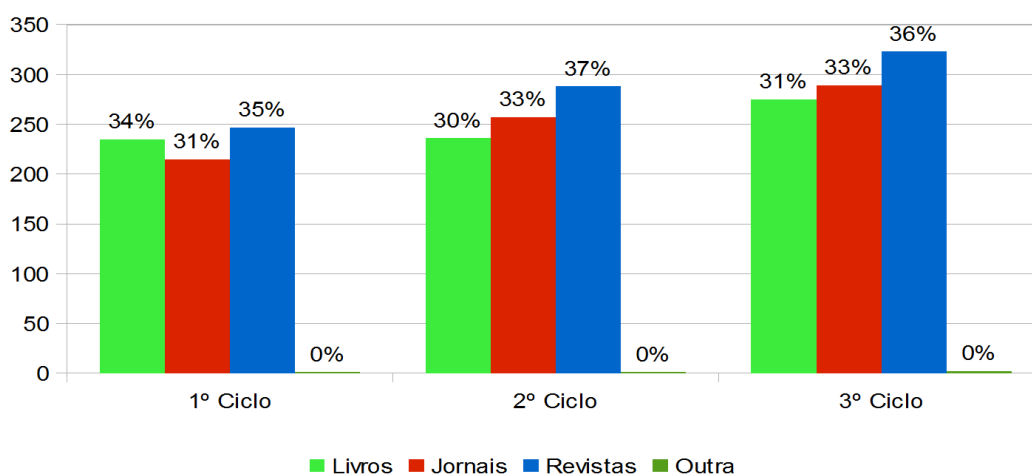


Figura 26: Tipo de Leitura dos encarregados de educação por nível de ensino

Questionados sobre com que frequência “lêem”, os encarregados de educação nos três ciclos referiram maioritariamente (57%, 55% e 50%, respectivamente) que liam “todos os dias”, e em segundo lugar “uma vez por semana”:

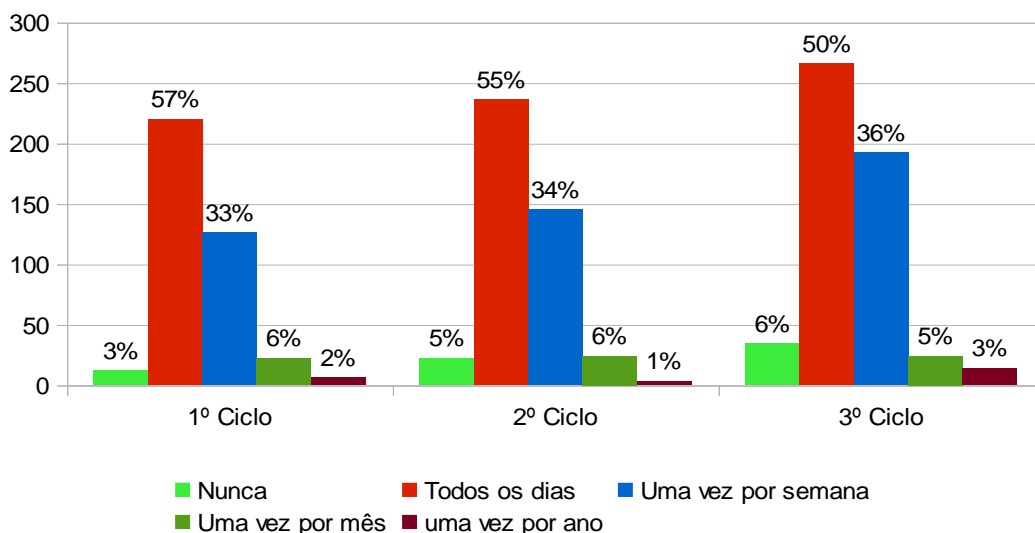


Figura 27: Frequência da Leitura dos encarregados de educação por nível de ensino

Tendencialmente, o gráfico confirma também que existe uma ligeira diminuição da frequência da leitura à medida que se passa do primeiro ciclo para o terceiro ciclo.

Quanto ao sentimento existente por parte dos encarregados de educação relativamente à leitura, a figura 28 permite concluir que tendencialmente existem algumas diferenças:

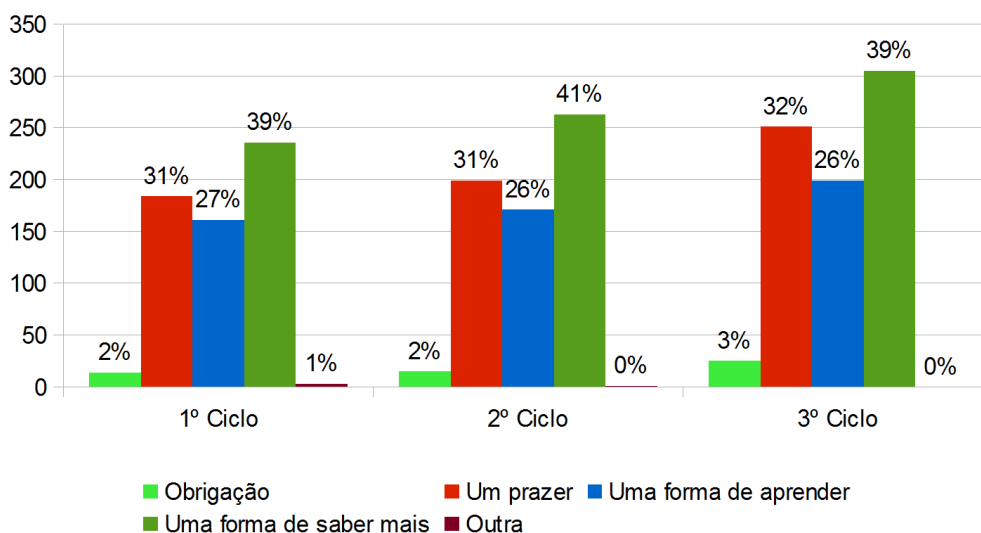


Figura 28: Sentimento em relação a leitura dos encarregados de educação por nível de ensino

Observa-se, assim, que os encarregados de educação do primeiro, segundo e terceiro ciclos consideram maioritariamente a leitura (39%, 41% e 39%, respectivamente), “uma forma de saber mais”, seguido de um “prazer” e em terceiro lugar “uma forma de aprender”.

No que se refere à existência ou não de incentivo para a leitura por parte dos encarregados de educação, os resultados obtidos encontram-se representados no quadro 45:

Quadro 45: Incentivo à leitura por parte dos encarregados de educação por nível de ensino

Incentivo a leitura		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Sim		387	411	503	1301
		99,5%	96,3%	94,7%	96,6%
Não		2	16	28	46
		,5%	3,7%	5,3%	3,4%
Total	n	389	427	531	1347
N=1347		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Segundo os dados do quadro, observa-se que, nos três ciclos em análise, a maioria dos encarregados de educação (97%) referiram que incentivam à leitura os alunos e somente 3% mencionaram que não incentivavam à leitura. Através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 15,625$; $p=0,000 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes, como se pode observar na tabela 13:

Tabela 13: Chi-Square Tests e Cramer´s V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	15,625 ^a	2	,000	Nominal by Phi	,108	,000
Likelihood Ratio	20,256	2	,000	Nominal Cramer's V	,108	,000
Linear-by-Linear Association	14,975	1	,000	N of Valid Cases	1347	
N of Valid Cases	1347					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,28.

Identifica-se a existência de uma relação entre o nível de ensino a que pertencem os encarregados de educação dos respectivos alunos e o facto de existir um incentivo à leitura por parte dos encarregados de educação. Observa-se, assim, uma associação muito baixa (V de Cramer = 0,108), estatisticamente, significativa ($p < 0,05$). Deve salientar-se que se observa uma diminuição das percentagens do “sim” à medida que se passa do primeiro (100%) para o segundo (96%) e do segundo para o terceiro ciclo (95%).

Por sua vez, quando analisamos as respostas do “não”, verifica-se um processo inverso, ou seja, um aumento das percentagens do “não” à medida que se passa do primeiro (1%) para o segundo (4%) e do segundo para o terceiro ciclo (5%). Os dados parecem mostrar que à medida que aumenta o nível de ensino frequentado pelos seus educandos, tendencialmente, existe um menor incentivo à leitura por parte dos encarregados de educação.

Examinando os 1301 encarregados de educação (97%) que responderam “sim”, a figura 29 apresenta as principais formas de incentivo à leitura:

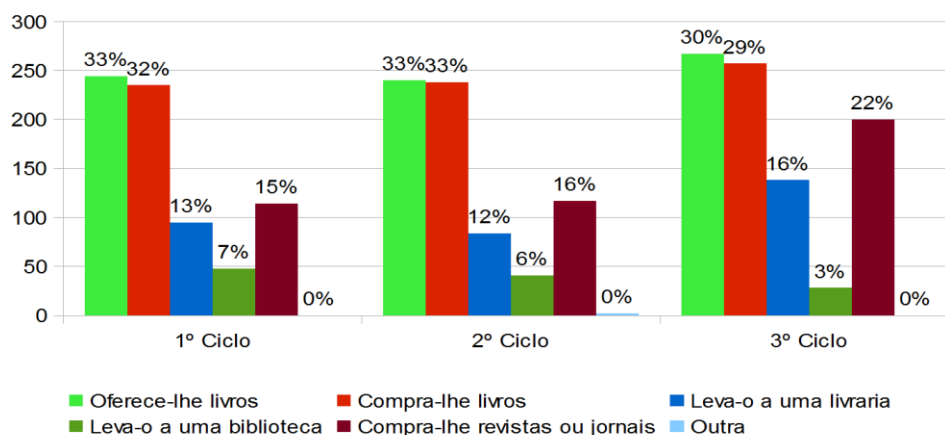


Figura 29: Formas de incentivo à leitura por nível de ensino

No primeiro, segundo e terceiro ciclos, a grande maioria disse que “oferece-lhe livros”, seguido do “compra-lhe livros” e, em terceiro lugar, “compra-lhe revistas ou jornais”. Observa-se que, como já tinha sido anteriormente notado, à medida que aumenta o nível de ensino frequentado pelos alunos, tendencialmente, os encarregados de educação incentivam à leitura através das revistas e jornais. De acordo com a resposta dos encarregados de educação quando questionados sobre “quais seriam os principais benefícios da leitura”, no primeiro ciclo, indicaram em primeiro lugar “a inteligência”, seguido da “apreensão e a compreensão, a criatividade e a escrita”:

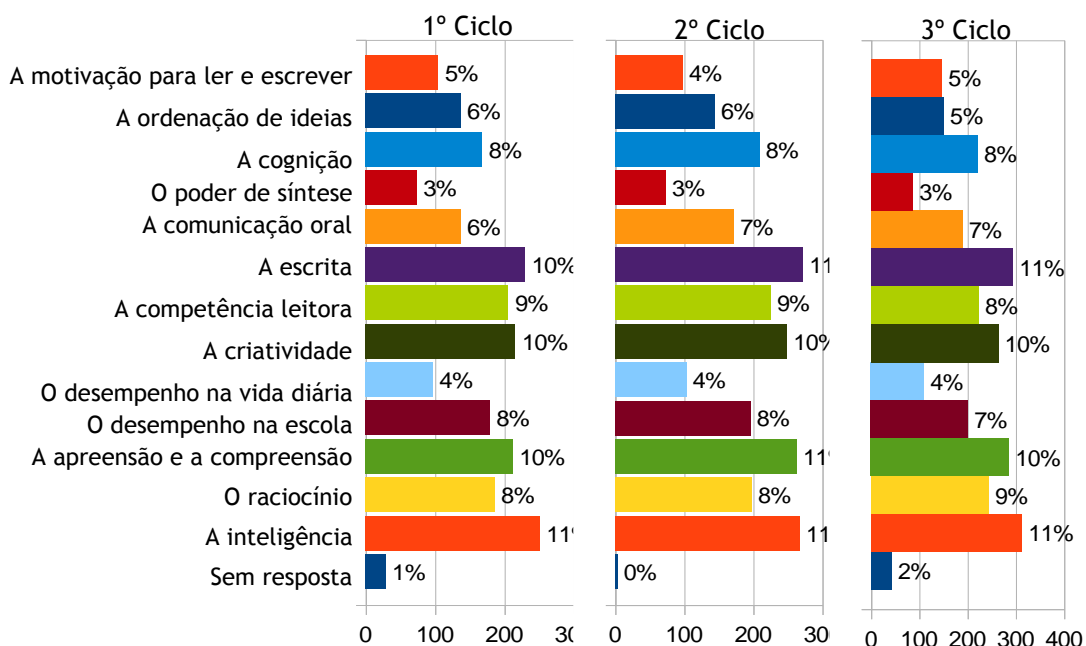


Figura 30: Benefícios da leitura segundo os encarregados de educação por nível de ensino

Os encarregados de educação do segundo ciclo indicaram em primeiro lugar “a inteligência, a apreensão e compreensão e a escrita”, seguido da “criatividade”. Por sua vez,

os encarregados de educação do terceiro ciclo apontaram primeiramente “a inteligência e a escrita”, seguido da “apreensão e a compreensão e a criatividade”.

Nos três ciclos, é possível observar-se que os encarregados de educação também reconhecem a importância da leitura quanto à aquisição das competências leitoras e das competências da escrita.

Segundo a figura 31, os encarregados de educação do primeiro, segundo e terceiro ciclos indicaram como principais elementos para despertar o gosto pela leitura, em primeiro lugar, os “pais”, seguido dos “professores/educadores”, em terceiro lugar, a “escola” e, em quarto lugar, a “família”.

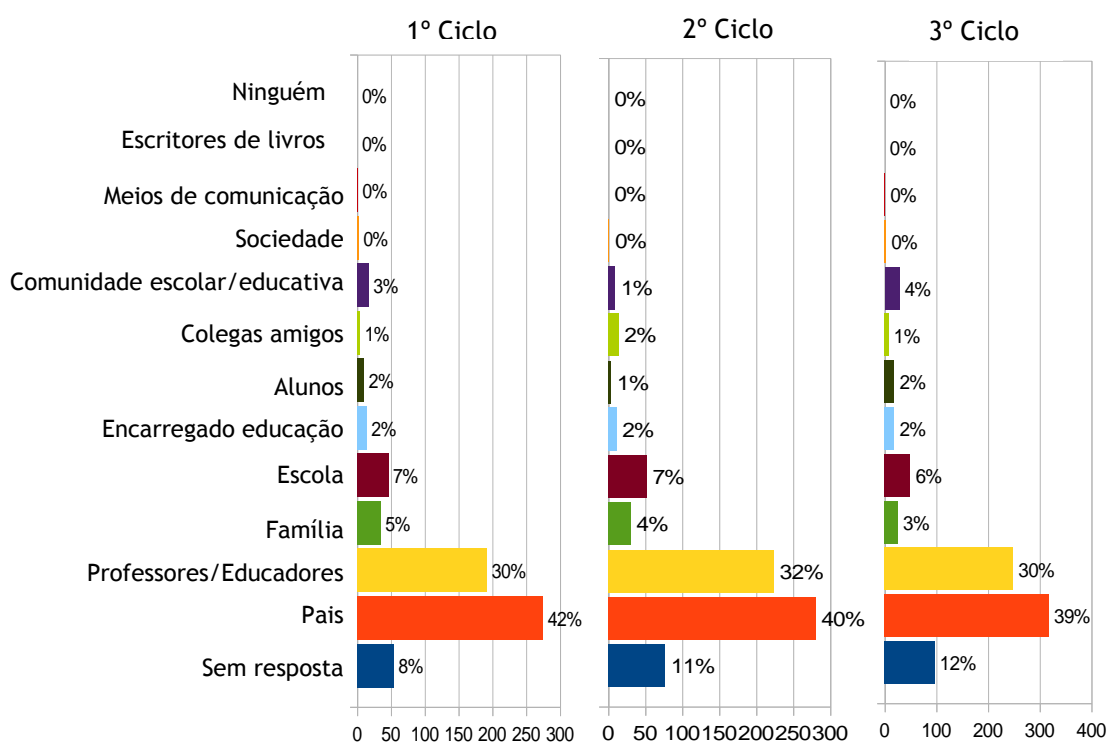


Figura 31: Quem deve despertar, no aluno, o gosto pela leitura, por nível de ensino

Deve mencionar-se que se observa uma situação em que os encarregados de educação acham que o aluno não deve ser o principal elemento despertador da leitura, mas sim pais, professores e a escola.

3.2.3.3 - Aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura

Para aferir métodos, teorias e opiniões no âmbito da leitura, procedeu-se a análise dos itens: *Apurar a opinião dos encarregados de educação acerca da possibilidade da avaliação dos professores promover um aumento da literacia junto dos seus alunos; auscultar os Encarregados de Educação sobre o facto de os professores estudarem (actualizarem-se) permitir um aumento da literacia nos seus alunos; auscultar se um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas (áreas); auscultar a opinião dos encarregados de educação sobre se um aluno bom leitor escreve melhor; auscultar a opinião dos encarregados de educação sobre a influência negativa para a literacia dos computadores, internet ou telemóvel; verificar se a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel; auscultar se os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel; verificar se a leitura influi na capacidade das pessoas participar activamente em sociedade; auscultar se os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem; verificar se os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos potenciando alunos melhores leitores.*

Quanto à “relação entre a avaliação de um professor e a promoção da literacia”, pode observar-se, pelo quadro 46, que no primeiro, segundo e terceiro ciclos, a maioria dos encarregados de educação “nem concorda nem discorda” sobre o facto de a “avaliação feita aos professores fazer com que as crianças leiam mais”:

Quadro 46: Relação entre a avaliação de um professor e a promoção da literacia

Avaliação feita aos professores	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	62 16,3%	61 14,5%	74 14,1%	197 14,9%
Discordo	86 22,6%	94 22,3%	140 26,7%	320 24,2%
Não concordo Nem discordo	133 35,0%	162 38,5%	175 33,4%	470 35,5%
Concordo	77 20,3%	85 20,2%	115 21,9%	277 20,9%
Concordo Totalmente	22 5,8%	19 4,5%	20 3,8%	61 4,6%
Total N=1325	n 380 100,0%	421 100,0%	524 100,0%	1325 100,0%

Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “avaliação feita aos professores faz com que as crianças leiam mais” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = -0,008$; $p = 0,758$).

Por sua vez, pela leitura do quadro 47, no primeiro ciclo a maioria dos encarregados de educação “concorda” sobre o facto de o “professor estudar fazer com que os alunos aprendam melhor a ler”. Por sua vez, a maioria dos encarregados de educação do segundo e terceiro ciclos “nem concorda nem discorda”:

Quadro 47: Relação entre um professor estudar e a promoção da literacia

Se professor estudar os alunos aprendem melhor		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente		29 7,7%	21 5,0%	28 5,4%	78 5,9%
Discordo		77 20,4%	95 22,7%	108 20,7%	280 21,2%
Não concordo Nem discordo		113 29,9%	150 35,9%	184 35,2%	447 33,9%
Concordo		130 34,4%	124 29,7%	171 32,7%	425 32,2%
Concordo Totalmente		29 7,7%	28 6,7%	32 6,1%	89 6,7%
Total	N	378	418	523	1319
	N=1319	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Utilizando o coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “se um professor estudar fará com que os alunos aprendam melhor a ler” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = -0,004$; $p = 0,879$).

Relativamente à “relação entre um bom leitor e conhecimento em todas as disciplinas”, pela análise do quadro, conclui-se que a grande maioria dos encarregados de educação nos três ciclos “concordam” sobre o facto de “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”:

Quadro 48: relação entre um bom leitor e conhecimento em todas as disciplinas

Bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas		Nível Ensino			Total
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente		2 ,5%	3 ,7%	4 ,8%	9 ,7%
Discordo		34 9,0%	38 9,0%	43 8,2%	115 8,7%
Não concordo Nem discordo		61 16,1%	69 16,4%	101 19,2%	231 17,4%
Concordo		214 56,5%	228 54,2%	268 50,9%	710 53,5%
Concordo Totalmente		68 17,9%	83 19,7%	111 21,1%	262 19,7%
Total	n	379	421	527	1327
	N=1327	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Recorrendo ao coeficiente do Ró de Spearman (ρ), entre a variável “um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas” e a variável “nível de ensino”, observou-se que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,004$; $p = 0,873$).

No que diz respeito à questão “Um bom leitor escreve melhor”, as respostas obtidas por parte dos encarregados de educação apresentam-se retratados no quadro 49, destacando-se que, tendencialmente, a grande maioria dos encarregados de educação do primeiro, segundo e terceiro ciclos “concordam” sobre o facto de “um bom leitor escrever melhor”:

Quadro 49: Relação entre bom leitor e aquisição de competências ao nível da expressão escrita

Bom leitor escreve melhor	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	1 ,3%	0 ,0%	1 ,2%	2 ,1%
Discordo	7 1,8%	7 1,7%	10 1,9%	24 1,8%
Não concordo Nem discordo	11 2,9%	27 6,4%	46 8,7%	84 6,3%
Concordo	214 56,0%	199 46,9%	271 51,2%	684 51,2%
Concordo Totalmente	149 39,0%	191 45,0%	201 38,0%	541 40,5%
Total N=1335	n 382 100,0%	424 100,0%	529 100,0%	1335 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), observou-se que entre a variável “um bom leitor escrever melhor” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = -0,041$; $p = 0,132$).

Pela análise do quadro 50, conclui-se que a grande maioria dos encarregados de educação no primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino “concordam” com o facto de “Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel”:

Quadro 50: Literacia e a influência negativa dos computadores, internet e telemóvel

Alunos fracos leitores permanecem tempo nas N. Tecnologias	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	8 2,1%	5 1,2%	11 2,1%	24 1,8%
Discordo	52 13,6%	46 10,8%	55 10,4%	153 11,5%
Não concordo Nem discordo	58 15,2%	80 18,9%	85 16,1%	223 16,7%
Concordo	192 50,3%	208 49,1%	246 46,6%	646 48,4%
Concordo Totalmente	72 18,8%	85 20,0%	131 24,8%	288 21,6%
Total N=1334	n 382 100,0%	424 100,0%	528 100,0%	1334 100,0%

Complementarmente, através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar

no computador, na internet ou no telemóvel” e a variável “nível de ensino” não existe uma relação significativa ($\rho = 0,051$; $p = 0,060$).

Pela leitura do quadro 51, conclui-se que, tendencialmente, a grande maioria dos encarregados de educação, nos três ciclos de ensino, “concordam” com o facto de “a escrita escolar é influenciada pela forma como escrevem mensagens na internet ou telemóvel”:

Quadro 51: O modo de escrita de mensagens na internet ou telemóvel influencia a escrita

Modo escrita Mensagens N. Tecno. e escrita escolar	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	6 1,6%	7 1,6%	5 ,9%	18 1,3%
Discordo	27 7,1%	34 8,0%	35 6,6%	96 7,2%
Não concordo Nem discordo	47 12,4%	52 12,2%	63 11,8%	162 12,1%
Concordo	199 52,4%	226 53,1%	285 53,6%	710 53,1%
Concordo Totalmente	101 26,6%	107 25,1%	144 27,1%	352 26,3%
Total N=1338	380 100,0%	426 100,0%	532 100,0%	1338 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre ambas as variáveis não existe uma relação significativa ($\rho = -0,017$; $p = 0,529$).

Pela análise do quadro 52, observa-se que a grande maioria dos encarregados de educação, no primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino “concordam” com o facto de “os alunos não serem bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel”:

Quadro 52: Os alunos são fracos leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel.

Alunos fracos leitores e tempo nas N. Tecn.	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	6 1,6%	4 1,0%	7 1,3%	17 1,3%
Discordo	48 12,7%	46 11,0%	67 12,6%	161 12,1%
Não concordo Nem discordo	64 16,9%	71 16,9%	86 16,2%	221 16,6%
Concordo	199 52,5%	228 54,4%	257 48,5%	684 51,5%
Concordo Totalmente	62 16,4%	70 16,7%	113 21,3%	245 18,4%
Total N=1328	379 100,0%	419 100,0%	530 100,0%	1328 100,0%

O coeficiente Ró de Spearman (ρ) permite verificar que não existe uma relação significativa ($\rho = 0,032$; $p = 0,244$) entre as duas variáveis.

Relativamente à questão “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade”, encontram-se os dados representados no quadro 53:

Quadro 53: Pessoas que sabem ler tornam-se cidadãos capazes intervir em sociedade

Pessoas que sabem ler tornam-se cidadão capazes intervir na sociedade	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	4 1,0%	4 ,9%	4 ,8%	12 ,9%
Discordo	17 4,5%	32 7,5%	35 6,6%	84 6,3%
Não concordo Nem discordo	68 17,8%	53 12,4%	79 14,9%	200 14,9%
Concordo	212 55,5%	229 53,6%	295 55,6%	736 54,9%
Concordo Totalmente	81 21,2%	109 25,5%	118 22,2%	308 23,0%
Total N=1340	n 382 100,0%	427 100,0%	531 100,0%	1340 100,0%

Como se observa no quadro, a maioria dos encarregados de educação, nos três ciclos, “concordam” com o facto de “as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor em sociedade”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre as duas variáveis não existe uma relação significativa ($\rho = 0,004$; $p = 0,874$).

Por sua vez, relativamente à questão “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem”, as respostas dos encarregados de educação encontram-se representadas no quadro 54:

Quadro 54: Os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem por nível de ensino

Alunos so lêem o que os professores e escola lhes pedem	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	36 9,4%	22 5,2%	33 6,2%	91 6,8%
Discordo	185 48,6%	174 40,8%	209 39,3%	568 42,4%
Não concordo Nem discordo	87 22,8%	85 20,0%	128 24,1%	300 22,4%
Concordo	62 16,3%	123 28,9%	130 24,4%	315 23,5%
Concordo Totalmente	11 2,9%	22 5,2%	32 6,0%	65 4,9%
Total N=1339	n 381 100,0%	426 100,0%	532 100,0%	1339 100,0%

Nos três ciclos, observou-se que, maioritariamente, os encarregados de educação “discordam” da afirmação. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre a variável “os alunos lêem somente o que os professores e a escola lhes pedem” e a variável “nível de ensino” existe uma relação significativa ($\rho = 0,106$; $p = 0,000$), linear, muito baixa e positiva:

Tabela 14: Ró de Spearman Test

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,111	,027	4,098	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,106	,027	3,911	,000 ^c
N of Valid Cases		1339			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Os dados mostram, tendencialmente, que o aumento do “nível de ensino” é acompanhado com um aumento da variável “os alunos lêem somente o que os professores e a escola pedem”, aproximando-se cada vez mais da resposta “não concordo nem discordo”.

Por sua vez, quanto à questão “os livros escolares permitem aos alunos saber ler melhor”, pela análise do quadro, conclui-se que a maioria dos encarregados de educação, no primeiro, segundo e terceiro ciclos de ensino “concordam” com o facto de “os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos ler melhor”:

Quadro 55: Os livros escolares permitem aos alunos saber ler melhor

Os livros escolares fazem com que os alunos saibam ler melhor	Nível Ensino			Total
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	
Discordo Totalmente	2 ,5%	5 1,2%	3 ,6%	10 ,7%
Discordo	31 8,1%	36 8,5%	45 8,5%	112 8,4%
Não concordo Nem discordo	73 19,2%	104 24,4%	131 24,8%	308 23,1%
Concordo	236 61,9%	250 58,7%	286 54,1%	772 57,8%
Concordo Totalmente	39 10,2%	31 7,3%	64 12,1%	134 10,0%
Total N=1336	n 381 100,0%	426 100,0%	529 100,0%	1336 100,0%

Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre as duas variáveis não existe uma relação significativa ($\rho = -0,023$; $p = 0,408$).

Resumidamente, os resultados obtidos nos pontos 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3 permitem-nos concluir que existem algumas diferenças significativas entre os três ciclos em estudo, quanto à percepção que os alunos, professores e encarregados de educação têm nos diferentes ciclos.

No ponto que se segue, achou-se pertinente aprofundar e cruzar algumas variáveis em estudo, por forma a validar algumas das premissas identificadas e clarificar as questões científicas e hipóteses de investigação estabelecidas.

3.3 - Aprofundamento de alguns dados

Actualmente, a comunidade tem cada vez mais a noção do quanto é importante ler e continuar a ler com frequência ao longo da vida. Tal empreendimento permite um maior crescimento intelectual através do desenvolvimento da imaginação e conseqüente aumento da criatividade. Contribuirá, ainda, para a independência de raciocínio e o desenvolvimento da expressão oral, bem como para a aquisição de novos modelos sintácticos, morfológicos e semânticos e um maior enriquecimento vocabular.

Nesta linha de orientação, pode concluir-se que a leitura e a escrita e respectivas competências têm um papel essencial no desenvolvimento de bons leitores, capazes de contribuir para o progresso da sociedade em todas as vertentes. Por outro lado, tornou-se importante perceber qual seria a percepção dos inquiridos relativamente à utilização das novas tecnologias, relação com os hábitos de leitura e o facto de se ser ou não um bom leitor.

Relativamente à leitura e tentando responder à questão “saber em que medida existe a percepção por parte dos alunos, professores e encarregados de educação da importância da leitura contribuir para a aquisição das competências leitoras e das competências da escrita”, foi possível elaborar um esquema onde se agruparam algumas das variáveis que apresentam uma relação significativa com a leitura e cujo cruzamento permitisse clarificar algumas questões e hipóteses levantadas no presente trabalho de investigação (figura 32):



Figura 32: Variáveis associadas à leitura

Observando o esquema, sentiu-se a necessidade de averiguar, em primeiro lugar, se existiria ou não uma relação entre as variáveis “hábitos de leitura” e a “frequência da leitura”, procurando verificar se existem diferenças entre os alunos que responderam que não têm hábitos de leitura e os que responderam que têm hábitos de leitura (quadro 56):

Quadro 56: hábitos de leitura e a frequência da leitura

Frequência da leitura	Tem hábitos de leitura		Total
	Não	Sim	
Nunca	59 21,1%	4 ,3%	63 4,1%
Todos os dias	26 9,3%	693 55,0%	719 46,7%
Uma vez por semana	77 27,6%	486 38,6%	563 36,6%
Uma vez por mês	83 29,7%	73 5,8%	156 10,1%
uma vez por ano	34 12,2%	3 ,2%	37 2,4%
Total N=1538	n 279 100,0%	1259 100,0%	1538 100,0%

Pela observação do quadro, observa-se que a maioria dos alunos que responderam que “não têm hábitos de leitura” lêem “uma vez por mês” (30%), seguido de “uma vez por semana” (28%) e, ainda, “nunca lêem”(21%). Dos alunos que “têm hábitos de leitura”, a maioria, cerca de 47%, refere que “lêem todos os dias”. Por sua vez, através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 616,289$; $p=0,000<0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes, como se pode observar na tabela 15:

Tabela 15: Chi-Square Tests e Cramer´s V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	616,289 ^a	4	,000	Nominal by Phi	,633	,000
Likelihood Ratio	517,289	4	,000	Nominal Cramer's V	,633	,000
Linear-by-Linear Association	91,929	1	,000	N of Valid Cases	1538	
N of Valid Cases	1538					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,71.

A leitura da tabela indica que existe uma relação entre os “hábitos de leitura” e a “frequência da leitura”. Identifica-se, assim, uma associação moderada (V de Cramer = 0,663), estatisticamente, significativa ($p<0,05$). Os dados parecem mostrar que os alunos que não têm hábitos de leitura, a grande maioria, lêem esporadicamente ou nunca lêem. Por seu lado, os que referiram que têm hábitos de leitura, tendencialmente, lêem todos os dias.

Estes resultados remetem-nos para a necessidade de se aprofundar em que medida o “incentivo à leitura”, por parte dos pais, influenciam ou não os “hábitos de leitura” dos alunos (quadro 57):

Quadro 57: Hábitos de leitura e incentivo à leitura

Incentivo a leitura		Tem hábitos de leitura		Total
		Não	Sim	
Sim		196	1188	1384
		68,8%	93,6%	89,1%
Não		89	81	170
		31,2%	6,4%	10,9%
Total	n	285	1269	1554
N=1554		100,0%	100,0%	100,0%

Pela análise do quadro 57, observa-se que a maioria dos alunos que responderam que “não têm hábitos de leitura”, cerca de 69%, referiram que existe “incentivo à leitura” e os restantes 31% referiram que não tinham qualquer tipo de incentivo por parte dos pais. Por sua vez, dos alunos que disseram que tinham “hábitos de leitura”, a maioria, cerca de 94%, mencionaram que existe incentivo à leitura por parte dos pais, havendo apenas 6% que indicaram que não existia “incentivo à leitura”. Em termos de inferência ($\chi^2 = 147,453$; $p=0,000 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes.

Tabela 16: Chi-Square Tests e Cramer’s V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	147,453 ^a	1	,000	Nominal by Phi	-,308	,000
Likelihood Ratio	116,648	1	,000	Nominal Cramer's V	,308	,000
Linear-by-Linear Association	147,358	1	,000	N of Valid Cases	1554	
N of Valid Cases	1554					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 31,18.

Observa-se, assim, pelos valores da tabela 16, que existe uma relação entre os “hábitos de leitura” e o “incentivo à leitura”. Identifica-se uma associação baixa (V de Cramer = 0,308). Os resultados mostram que tendencialmente os pais, cerca de 89%, incentivam à leitura e, aproximadamente, 11% não incentivam à leitura. Pode, então, concluir-se que os 69% dos alunos que referiram que têm incentivo à leitura, por parte dos pais, não apresentam hábitos de leitura. Logo, a falta de hábitos de leitura, nestes casos, se deve não à falta de incentivo por parte dos pais, mas sim, a outros factores, tais como: a existência de falta de gosto pela leitura por parte dos alunos ou, ainda, por considerarem a leitura como sendo uma obrigação. Talvez, nestes alunos, seja necessário incentivar a leitura através de outro tipo de leituras que não as revistas e jornais, mas sim livros cujos conteúdos fossem do seu interesse e indo ao encontro das temáticas que na actualidade lhes despertam atenção, conseguindo, desta forma, desenvolver no aluno as competências da escrita e da leitura ou, ainda, recorrer às novas tecnologias para cativá-los. Como já referido, a ligação entre a leitura, a escrita e as novas tecnologias (televisão, telemóveis e Internet, entre outras) permite assistir, hoje, como

refere Ruiz (2005), ao aparecimento de um novo paradigma comunicacional interactivo e ao surgimento de novos espaços, nesta sociedade, onde cada vez mais, novas formas de literacia desafiam os educadores a implementar estratégias diferenciadas que tornem os estudantes leitores bem-sucedidos, incentivando-os a alargarem as suas competências de leitura e escrita. Surgem, assim, novas práticas de leitura na internet e outras formas de reconstrução do conceito de literacia.

Nesta linha de orientação, surgiu a necessidade de explorar os três factores referidos por Lurin e Soussi (2011), considerando os três factores (ambiente familiar, ambiente escolar e características individuais) que, segundo eles, poderão explicar a aquisição das competências da leitura, pelo que se procedeu à elaboração de um gráfico (figura 33), para aprofundar as percepções que eles apresentam quanto ao contributo da leitura para a aquisição das competências leitoras e da escrita:

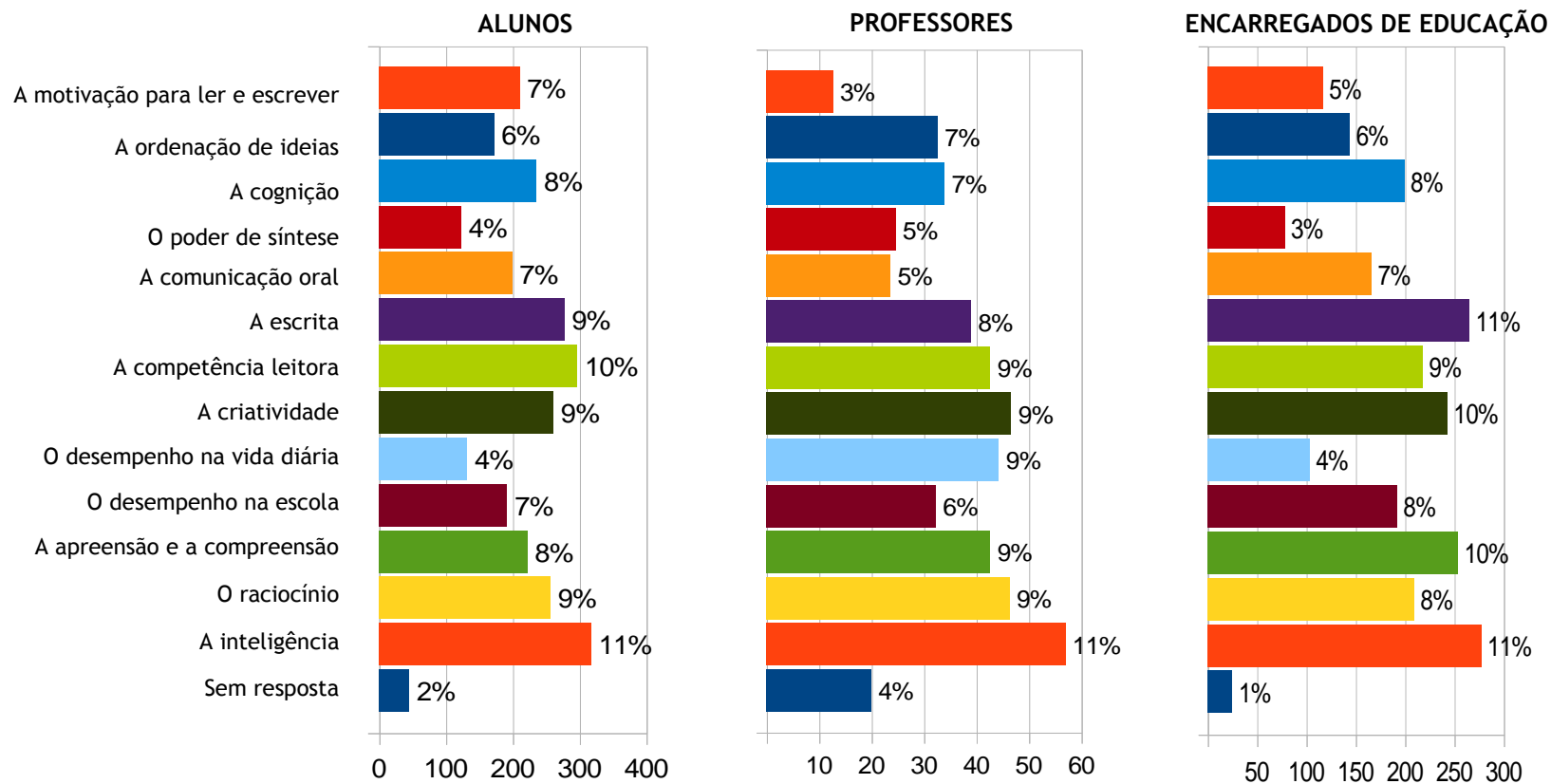


Figura 33: Comparação dos benefícios que podem advir da leitura

A figura 33 mostra claramente que os alunos, professores e encarregados de educação reconhecem a importância do contributo da leitura quanto à aquisição das competências leitoras e da escrita H₂: “*Existe relação entre um bom leitor e a aquisição de competências leitoras e de escrita.*”.

Deve, ainda, mencionar-se a importância atribuída ao contributo da leitura para o desenvolvimento da inteligência referido com igual percentagem pelos alunos, professores e encarregados de educação (11%). Não menos importante, está o facto de se observar que uma baixa percentagem considera que a leitura contribui para motivar os alunos para ler e escrever (alunos 7%, professores 3% e encarregados de educação 5%).

Depois de clarificar qual era a percepção existente sobre o contributo da leitura para a aquisição de competências da leitura e da escrita, tornou-se necessário aprofundar em que medida a leitura e os bons leitores podem contribuir para a aquisição de competências transversais e consequente desenvolvimento da sociedade. Para tal, elaborou-se um esquema (figura 34) onde se agruparam algumas das variáveis que apresentam uma relação significativa com a leitura e o seu contributo para a obtenção de bons leitores, cujo cruzamento permitisse clarificar algumas questões e hipóteses levantadas no presente trabalho de investigação:



Figura 34: Variáveis associadas ao bom leitor

Observando o esquema da figura 34, considerando o facto de se ser mau ou bom leitor, sentiu-se a necessidade de averiguar se existiria ou não uma relação entre as variáveis “bom leitor escreve melhor” e “bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas”, ou seja, averiguar em que medida um aluno que seja bom leitor e que escreve melhor poderá consequentemente ter um melhor conhecimento transversal nas várias temáticas do conhecimento:

Quadro 58: Relação entre um bom leitor escreve melhor e saber mais sobre todas as disciplinas

Bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas	Bom leitor escreve melhor					Total
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Discordo Totalmente	11 50,0%	4 7,5%	5 2,8%	10 1,4%	12 2,0%	42 2,7%
Discordo	2 9,1%	23 43,4%	19 10,7%	90 13,0%	32 5,3%	166 10,7%
Não concordo Nem discordo	4 18,2%	11 20,8%	99 55,9%	169 24,4%	78 12,9%	361 23,3%
Concordo	2 9,1%	15 28,3%	40 22,6%	358 51,7%	260 43,0%	675 43,6%
Concordo Totalmente	3 13,6%	0 ,0%	14 7,9%	65 9,4%	223 36,9%	305 19,7%
Total	22 100,0%	53 100,0%	177 100,0%	692 100,0%	605 100,0%	1549 100,0%

Como se observa no quadro, à medida que aumenta o grau de concordância quanto ao facto de um “bom leitor escrever melhor”, também aumenta a concordância relativamente ao facto de um “bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre as duas variáveis existe uma relação significativa ($\rho = 0,397$; $p = 0,000$), linear, baixa e positiva:

Tabela 17: Ró de Spearman Test

Symmetric Measures

	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,391	,027	16,713	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,397	,023	17,011	,000 ^c
N of Valid Cases	1549			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 16%, indica que aproximadamente 16% da variação observada na variável “bom leitor escrever melhor” é explicada pela variável “bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”. Os resultados indicam que segundo a percepção dos alunos o ser bom leitor e escrever melhor contribui para o desenvolvimento do conhecimento transversal nas várias temáticas do conhecimento.

Estes resultados remetem-nos para a necessidade de se verificar também em que medida o bom leitor “saber mais sobre todas as disciplinas” contribui ou não para que haja pessoas “capazes de participarem melhor na sociedade”:

Quadro 59: Relação entre um bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas participar melhor na sociedade

Pessoas que sabem ler são cidadão capazes intervir melhor na sociedade	Bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas					Total
	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente	
Discordo Totalmente	14 34,1%	9 5,5%	8 2,2%	5 ,7%	4 1,3%	40 2,6%
Discordo	3 7,3%	30 18,2%	21 5,8%	22 3,3%	5 1,7%	81 5,3%
Não concordo Nem discordo	8 19,5%	38 23,0%	107 29,8%	93 13,8%	22 7,3%	268 17,4%
Concordo	8 19,5%	76 46,1%	183 51,0%	394 58,5%	93 30,7%	754 48,9%
Concordo Totalmente	8 19,5%	12 7,3%	40 11,1%	159 23,6%	179 59,1%	398 25,8%
Total	41 100,0%	165 100,0%	359 100,0%	673 100,0%	303 100,0%	1541 100,0%

Como se observa no quadro, à medida que aumenta o grau de concordância quanto ao facto de um “bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas”, também aumenta a concordância relativamente ao facto de “Pessoas que sabem ler são cidadão capazes intervir melhor na sociedade”. Através do coeficiente Ró de Spearman (ρ), verificou-se que entre as duas variáveis existe uma relação significativa ($\rho = 0,415; p = 0,000$), linear, moderada e positiva:

Tabela 18: Ró de Spearman Test

Symmetric Measures		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,412	,026	17,751	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,415	,023	17,873	,000 ^c
N of Valid Cases		1541			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Com um coeficiente de determinação (ρ^2) de 17%, indica que aproximadamente 17% da variação observada na variável “bom leitor saber mais sobre todas as disciplinas” é explicada pela variável “Pessoas que sabem ler são cidadão capazes intervir melhor na sociedade”. Os resultados indicam que, segundo a percepção dos alunos, o ser bom leitor e ter conhecimento transversal nas várias temáticas do conhecimento contribui para que haja cidadãos capazes de intervir melhor na sociedade, respondendo assim à hipótese H₁ desta tese “*Existe relação entre um bom leitor e a aquisição de competências transversais como meio de construção de um conhecimento capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade*”.

Seguidamente, achou-se importante perceber qual seria a percepção dos inquiridos relativamente à utilização das novas tecnologias e relação com os hábitos de leitura e o facto

de se ser ou não um bom leitor. Neste sentido, e tentando obter resposta relativamente à questão “Existe relação entre os hábitos de leitura e o facto de os alunos não serem bons leitores devido ao tempo gasto nas novas tecnologias”, foi possível obter o quadro 60:

Quadro 60: Hábitos de leitura e ser mau leitor devido ao tempo gasto nas novas tecnologias

Alunos fracos leitores por gastarem muito tempo nas N Tecnologias	Tem hábitos de leitura		Total
	Não	Sim	
Discordo Totalmente	49 17,4%	157 12,4%	206 13,3%
Discordo	53 18,9%	202 16,0%	255 16,5%
Não concordo Nem discordo	73 26,0%	299 23,7%	372 24,1%
Concordo	65 23,1%	382 30,2%	447 29,0%
Concordo Totalmente	41 14,6%	223 17,7%	264 17,1%
Total	281 100,0%	1263 100,0%	1544 100,0%

Os dados do quadro indicam que a maioria dos alunos que responderam que “não têm hábitos de leitura”, cerca de 26% referiram que “nem concordam nem discordam” com o facto de se ser um “fraco leitor por se gastar muito tempo na utilização das novas tecnologias”. Por sua vez, dos alunos que disseram que tinham “hábitos de leitura”, a maioria, cerca de 30%, referiram que “concordavam”. Através do teste de independência do Qui-Quadrado, em termos de inferência ($\chi^2 = 11,252$; $p=0,024 < 0,05$), rejeita-se a hipótese das variáveis serem independentes, como se pode observar na tabela 19:

Tabela 19: Chi-Square Tests e Cramer´s V test

Chi-Square Tests				Symmetric Measures		
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	Approx. Sig.
Pearson Chi-Square	11,252 ^a	4	,024	Nominal by Phi	,085	,024
Likelihood Ratio	11,194	4	,024	Nominal Cramer's V	,085	,024
Linear-by-Linear Association	9,605	1	,002	N of Valid Cases	1544	
N of Valid Cases	1544					

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 37,49.

Observa-se que existe uma relação entre os “hábitos de leitura” e o “fraco leitor por se gastar muito tempo na utilização das novas tecnologias”. Identifica-se uma associação muito baixa (V de Cramer = 0,085). Os resultados obtidos permitem responder à hipótese H₃ “Existe relação entre os hábitos de leitura e o tempo gasto nas novas tecnologias”. Observa-se, assim, que no caso dos alunos que não têm hábitos de leitura existem dúvidas quanto ao facto de um fraco leitor resultar do facto de se despendem demasiado tempo a utilizar as diferentes tecnologias ao seu dispor. Por seu lado, no caso dos alunos que têm hábitos de leitura, a

maioria concorda com a afirmação. Neste sentido, Rodrigues (2010) refere que, actualmente, deve salientar-se a importância do surgimento de uma nova dimensão da escrita que importa desenvolver e que está ligada à literacia digital, considerando-a como sendo uma dimensão multimodal da escrita que resulta do registo escrito num suporte informático.

Assim, como refere Melão (2010), o conceito de “comunicação de massa” está hoje a ser ultrapassado para dar lugar a uma nova conceptualização teórica apoiada na construção de uma “sociedade em rede”. Segundo Rodrigues e Oliveira (2005), o desenvolvimento e a expansão rápida das Tecnologias de Informação e Comunicação, com a passagem para a Sociedade da Informação, onde a comunicação, a criação digital ou as redes assumem grande importância, têm levantado diversas questões sobre a natureza e as funções atribuídas ao livro, como tradicionalmente o conhecemos, e até sobre o seu eventual desaparecimento. Pode afirmar-se que a relação com a escrita mudou, assistindo-se a alterações nas técnicas de reprodução dos textos, do seu próprio formato que, conseqüentemente, implica mudanças também nas práticas de leitura.

Compreende-se, desta maneira, que nesta nova realidade não esteja ausente a mudança no(s) modo(s) como os alunos interagem com a Língua Portuguesa e a própria escrita, recorrendo a abordagens pautadas por critérios ditados por uma sociedade cada vez mais globalizada. A Internet e as comunicações em rede favoreceram o aparecimento de novas linguagens associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos mediados pelo fomento das tecnologias de informação e comunicação.

Nesta linha de investigação, tornou-se também pertinente aprofundar a percepção dos alunos, professores e encarregados de educação relativamente ao modo como os alunos escrevem as mensagens através das novas tecnologias e a influência na sua escrita, permitindo assim responder à hipótese H₄:

A figura mostra, claramente, que os alunos, professores e encarregados de educação apresentam a mesma percepção relativamente ao modo como os alunos escrevem as mensagens através das novas tecnologias e a influência na sua escrita, observando-se que a maioria, 32% dos alunos, 57% dos professores e 53% dos encarregados de educação “concordam” que as novas tecnologias e o modo de escrita utilizada influência a sua escrita no quotidiano. No entanto, os dados mostram bem que os professores e os encarregados de educação apresentam percepções muito próximas. Por seu lado, quanto aos alunos, existem 24% que referiram “não concordar nem discordar”, 18% “discordam” e 11% “discordam totalmente” (figura 35):

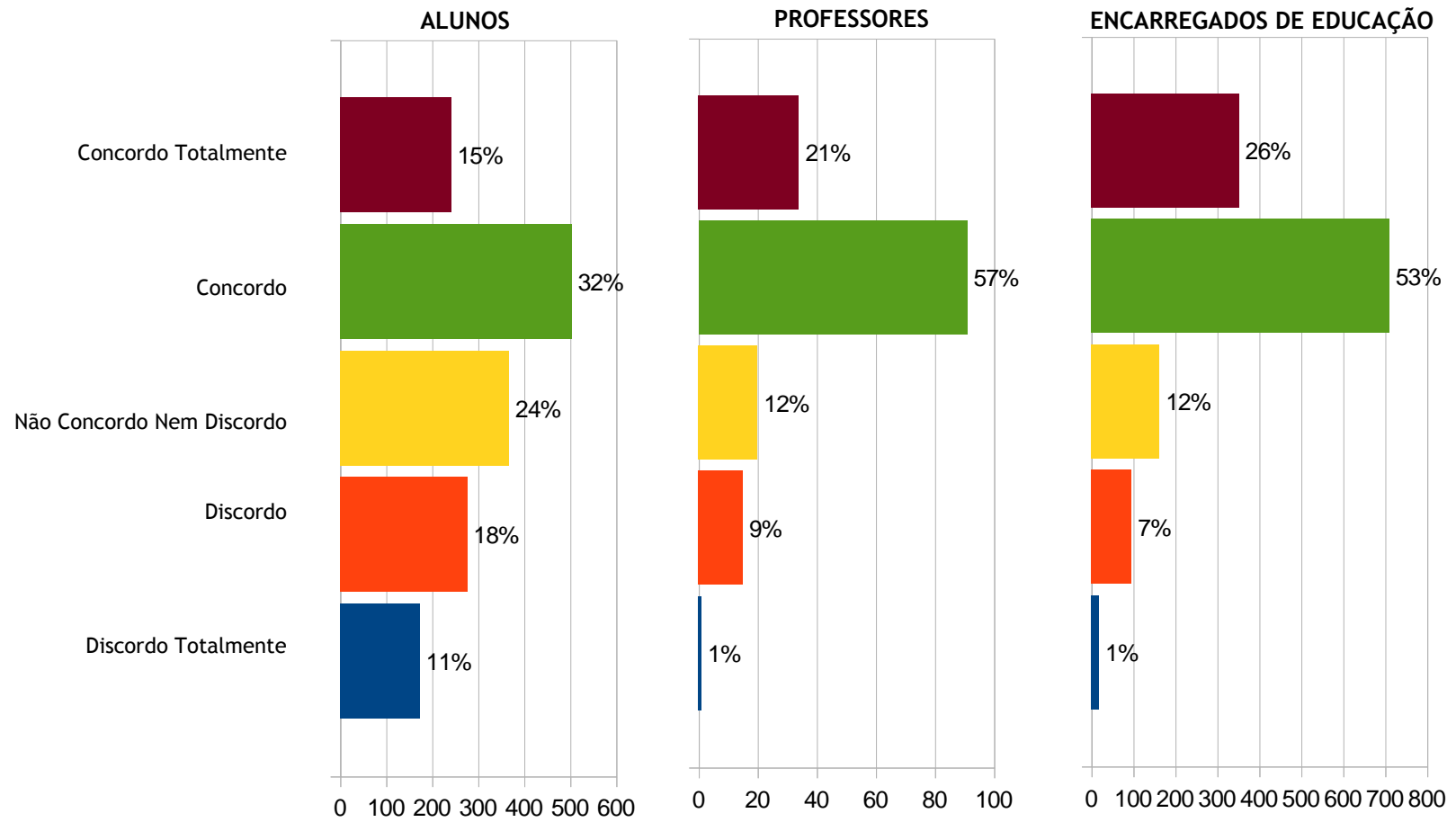


Figura 35: O modo como os alunos escrevem mensagens através das novas tecnologias influencia a sua escrita escolar

Finalmente, depois de aprofundar e cruzar algumas variáveis em estudo por forma a validar algumas das premissas identificadas e clarificar as questões científicas e hipóteses de investigação estabelecidas, no ponto que se segue, achou-se pertinente aprofundar, na medida do possível, quais os factores que contribuem para um desempenho em leitura diferenciado.

3.4 - Factores que contribuem para um desempenho em leitura diferenciado

Neste ponto, a análise realizada permitirá responder à hipótese H₅: “Os alunos percebem que as suas características individuais, escolares e hábitos de leitura têm um efeito significativo sobre o desempenho em Leitura.”. Com o objectivo de reduzir o número de variáveis necessárias para explicar a percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho em leitura, foi aplicada a técnica multivariada de Análise Factorial ao grupo de afirmações (10 itens) que fazem parte da questão 10 do questionário dos alunos. Estas questões encontram-se medidas numa escala de concordância de *Likert*, de sentido positivo, isto é, onde as respostas foram classificadas numa escala crescente de 1 a 5 (sendo 1 = discordo totalmente e 5 = concordo totalmente). De acordo com a tabela 20, o valor de KMO obtido foi de 0.753, o que indica uma boa adequação dos dados à análise factorial. O teste de Esfericidade de *Bartlett* que testa a hipótese nula que não há correlação entre as variáveis mostrou um valor de significância menor que 0.001, o que permite concluir que este grupo de questões está significativamente correlacionado, conforme descrito em Maroco (2007: 367).

Tabela 20: KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,753
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3141,905
	df	45
	Sig.	,000

Com base no critério *Scree*, optou-se pela extracção de três factores latentes, explicando o modelo em questão 58% da variabilidade total.

O quadro 61 apresenta a solução factorial rodada para três factores, respectivos pesos factoriais, variância explicada e a consistência interna de cada factor. Este quadro permite verificar que as 10 questões originais agruparam-se para formar três factores latentes, de natureza quantitativa, que medem o *desempenho em leitura* (F1), o *deficit de desempenho em leitura e escrita influenciado pelo uso das novas tecnologias* (F2) e o *papel do professor no desenvolvimento de competências leitoras nos alunos* (F3). Estes três factores apresentaram uma variância explicada de respectivamente 22.4%, 20.1% e 15.1%. Os valores de alpha obtidos mostram que os factores *desempenho em leitura* (F1) e o *deficit de desempenho em leitura e escrita influenciado pelo uso das novas tecnologias* (F2) apresentam

uma boa consistência interna (0.714 e 0.739, respectivamente). O factor *papel do professor no desempenho em leitura* mostrou uma consistência interna mais baixa (0.489), mais ainda aceitável, conforme Pestana e Gageiro (2005):

Quadro 61: Solução Factorial: Questão 10 do questionário dos alunos

	Factores Latentes		
	F1 Desempenho em Leitura	F2 Uso das Novas Tecnologias	F3 Contributo do Professor
Bons leitores escrevem melhor	,733		
Bons leitores sabem mais sobre todas as disciplinas	,726		
Pessoas que sabem ler cidadão capazes de intervir na sociedade	,696		
Os livros faz com que os alunos saibam ler melhor	,663		
Alunos fracos leitores e tempo nas novas tecnologias		,855	
Alunos fracos leitores permanecem tempo nas Novas Tecnologias		,847	
Modo escrita Mensagens N Tecno. E escrita escolar		,636	
Avaliação feita professores			,781
Se professores estudarem os alunos aprendem melhor			,738
Alunos só leem o que os professores e escola lhes pedem			,547
Variância Explicada	22.4%	20.1%	15.1%
Consistência Interna	0.714	0.739	0.489

Estes factores latentes, que medem, respectivamente, a percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho em leitura, à influência do uso das novas tecnologias no desenvolvimento das suas capacidades literárias e o contributo da prática pedagógica do professor em formar bons leitores foram, posteriormente, usados como variáveis dependentes, nos modelos de regressão linear ajustados e na análise bivariada, com o objectivo de analisar se os alunos com diferentes características (individuais, escolares e de hábitos de leitura) percebem de forma diferenciada as suas capacidades literárias.

Neste sentido, com o intuito de avaliar se existe um desempenho diferenciado dos alunos em leitura atribuíveis ao género, idade, nível de ensino e hábitos de leitura recorreu-se à modelação linear múltipla.

O modelo 1 em estudo visa a predição da variável dependente Y (*desempenho em leitura*) em função de conjunto de variáveis independentes associadas com características individuais dos alunos (género e idade), escolares (nível de ensino) e com hábitos de leitura (ter hábitos de leitura, frequência com que lê, incentivo para a leitura).

O quadro 62 apresenta as estimativas dos parâmetros e respectivas estimativas do erro padrão, as estimativas dos coeficientes padronizados, o valor da estatística *t-Student* e o p-valor correspondente, bem como as estatísticas de qualidade e significância do modelo:

Quadro 62: Desempenho em leitura em função de variáveis individuais, escolares e hábitos de leitura: MRLM

Variáveis independentes	Modelo 1				Modelo 1 Reajustado				
	Unstandardized Coefficients		t	p-valor (sig)	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	p-valor (sig)
	B	Std. Error			B	Std. Error	Beta		
Constante	-0,331	0,127	-2,598	0,009*	-0,448	0,095		-4,733	0,000*
Nível Ensino	-0,170	0,063	-2,696	0,007*	-0,248	0,030	-0,201	-8,339	0,000*
Idade	-0,033	0,024	-1,407	0,160					
Sexo	-0,011	0,048	-0,225	0,822					
Tem hábitos de leitura	0,436	0,066	6,584	0,000*	0,442	0,065	0,173	6,793	0,000*
Frequência da leitura	0,020	0,010	1,991	0,047*	0,021	0,010	0,051	2,079	0,038*
Incentivo a leitura	0,317	0,078	4,052	0,000*	0,323	0,078	0,103	4,141	0,000*
R ²	<0.3				<0.3				
F(gI); p-valor	F(6)=35,249; p=0.000				F(4)=52,371; p=0.000				

*p-valor<0.05

Analisando os valores da estatística t-Student e as respectivas probabilidades de significância associadas, para cada variável independente do modelo 1, verifica-se que o nível de ensino que os alunos frequentam ($\beta=-0.170$; $p=0.007$), o facto de terem ou não hábitos de leitura ($\beta=0.436$; $p=0.000$), a frequência com que lêem ($\beta=0.020$; $p=0.047$) e o facto de serem ou não incentivados para a leitura ($\beta=0.317$; $p=0.000$) têm um efeito estatisticamente significativo sobre o facto de ser bom leitor. A idade e o género não mostraram ter uma influência estatisticamente significativa sobre o desempenho em leitura ($\beta=-0.033$; $p=0.160$ e $\beta=-0.011$; $p=0.822$, respetivamente). Este modelo mostrou-se significativo, apesar da qualidade do ajuste ser relativamente fraca ($F(6)=35.249$; $p=0.000$; $R^2 < 0.3$).

Identificadas as variáveis independentes estatisticamente significativas para o modelo 1, procedeu-se ao reajuste do modelo, incluindo-se, no novo modelo, apenas as variáveis com influência estatisticamente significativa (Modelo 1 Reajustado).

De acordo com as novas estimativas obtidas, o valor estimado da variável dependente *desempenho em Leitura* (Y) é dado pela equação preditiva que se segue:

$$\hat{Y} = -0,448 - 0,248NivelEns + 0,442TerHabitos + 0,021FreqLeitura + 0,323IncentivoLeitura$$

A análise destas estimativas permite verificar que o facto de os alunos terem hábitos de leitura, lerem com frequência e serem incentivados para a leitura favorece o seu desempenho enquanto leitores. Já no que diz respeito ao nível de ensino, verifica-se que à medida que o nível de ensino aumenta piora o desempenho dos alunos em leitura.

Mais, mantendo as restantes variáveis constantes, é possível afirmar que, em média, o desempenho dos alunos em leitura aumenta 0.442 unidades se mantiverem hábitos de leitura; aumenta 0.323 unidades se os alunos tiverem no ambiente familiar ou escolar alguém que os incentive para a leitura; diminui 0.248 unidades por incremento no nível de ensino. Constatase ainda que, por cada unidade adicional, da variável frequência com que lê, o desempenho na leitura aumenta 0.021.

Considerando os valores estandardizados dos coeficientes de regressão, pode-se ainda afirmar que o nível de ensino é o factor que mais influencia a percepção dos alunos relativamente às suas capacidades leitoras, sendo a frequência com que lêem o factor que apresenta uma menor influência.

Agora, no sentido de avaliar que características individuais, escolares e de hábitos de leitura agravam o efeito do uso das novas tecnologias no desempenho em leitura, recorreu-se a testes paramétricos de comparação de médias entre amostras independentes de alunos:

Quadro 63: Comparação da percepção dos alunos relativamente ao efeito negativo do uso das novas tecnologias no desempenho em literacia

	Média	N	DP	p-valor
Género				
Feminino	0,014	780	0,975	0,570
Masculino	-0,014	796	1,025	
Nível de Ensino				
1º Ciclo	0,195	416	1,004	0,000*
2º Ciclo	0,019	496	1,018	
3º Ciclo	-0,136	664	0,963	
Tem hábitos de leitura				
Não	-0,044	300	1,029	0,396
Sim	0,010	1276	0,993	
Incentivo à leitura				
Não	-0,178	182	1,044	
Sim	0,023	1394	0,992	0,011*
Frequência de Leitura				
Nunca	-0,076	72	1,157	0,451
Uma vez por ano	-0,188	38	1,053	
Uma vez por mês	-0,009	172	1,066	
Uma vez por semana	0,052	571	0,943	
Todos os dias	-0,022	723	1,008	

* $p < 0.05$

Os valores médios e a probabilidade de significância associadas ao testes t-Student e ANOVA permitem constatar que, em média, o efeito negativo do uso de novas tecnologias no desempenho em leitura não difere segundo o género ($p=0.570 > 0.05$), a frequência com que os alunos lêem ($P=0.451 > 0.05$) e o facto de terem ou não hábitos de leitura ($p=0.396 > 0.05$). O

mesmo não sucede com o nível de ensino ($p=0.000<0.05$) e incentivo à leitura ($p=0.011<0.05$). No que diz respeito a esta última variável, constata-se que, em média, o efeito negativo do uso das novas tecnologias no desempenho em leitura é minimizado quando os alunos são incentivados para a leitura. No que se refere ao nível de ensino, através da análise da figura 36, é possível afirmar que, em média, o efeito negativo do uso de novas tecnologias é mais severo no primeiro ciclo comparativamente com o segundo e terceiro ciclos, uma vez que não existe sobreposição dos intervalos de confiança para a apresentação das médias:

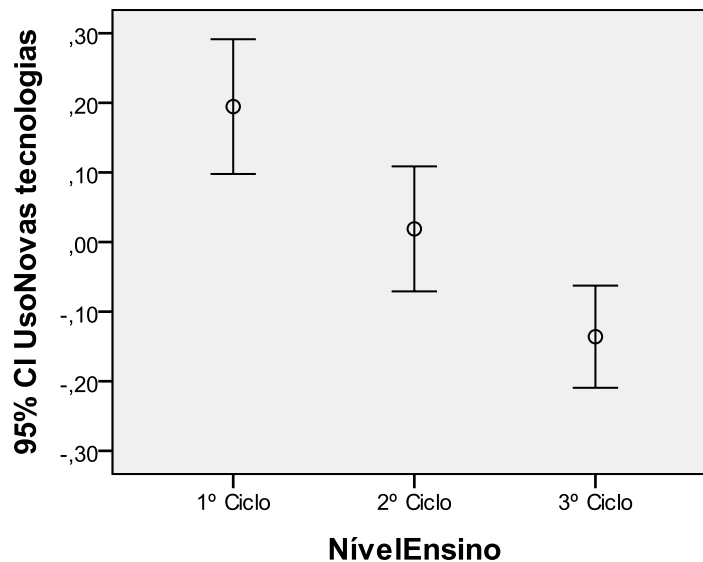


Figura 36: Comparação múltipla de médias: uso de tecnologias versus nível de ensino

Por último, com o objectivo de avaliar se os alunos percebem ou atribuem uma importância diferenciada ao papel do professor enquanto formador de bons leitores, recorreu-se, novamente, à comparação de médias para amostras independentes de alunos (utilizando-se o teste t-Student para a comparação).

O quadro 64 apresenta os valores médios e respectivos desvios-padrão, bem como a probabilidade de significância associada aos testes t-Student e ANOVA, utilizados, respectivamente, quando comparadas duas amostras independentes de alunos e quando comparadas mais de duas amostras independentes de alunos. Com base neste quadro, é possível verificar que a percepção dos alunos relativamente ao contributo do professor para desenvolver as suas competências leitoras não difere pelo facto de terem hábitos de leitura ($p=0.134>0.05$), serem incentivados para a leitura ($p=0.402>0.05$) e a frequência com que lêem ($p=0.612>0.05$). No entanto, a importância do papel do professor no desempenho em leitura é percebido de forma distinta entre rapazes e raparigas ($p=0.033<0.05$). Verifica-se que, em média, os rapazes atribuem maior importância ao papel do professor para a aquisição de competências leitoras comparativamente com as raparigas. Também, para qualquer nível de significância, é possível concluir que os alunos de diferentes níveis de ensino atribuem uma importância distinta ao professor enquanto formador de competências

literácitas ($p < 0.001$). De acordo com a figura 37 é possível constatar que, em média, os alunos do primeiro ciclo reconhecem uma menor importância no contributo do professor para o desenvolvimento de capacidades literácitas comparativamente com os alunos do segundo e terceiro ciclos. No segundo e terceiro ciclos, já não se registam diferenças estatisticamente significativas na importância atribuída ao professor para o seu desempenho enquanto leitores (uma vez que existe sobreposição dos intervalos de confiança):

Quadro 64: Comparação da percepção dos alunos relativamente ao contributo do professor na formação de competências leitoras nos alunos

	Média	N	DP	p-valor
Género				
Feminino	-0,054	780	0,973	0,033*
Masculino	0,053	796	1,023	
Nível de Ensino				
1º Ciclo	-0,198	416	1,140	0,000*
2º Ciclo	0,038	496	1,072	
3º Ciclo	0,096	664	0,818	
Ter hábitos leitura				
Não	0,078	300	0,997	0,134
Sim	-0,018	1276	1,000	
Incentivo à leitura				
Não	0,058	182	0,963	0,402
Sim	-0,008	1394	1,005	
Frequência de Leitura				
Nunca	0,041	72	1,139	0,612
Uma vez por ano	0,155	38	0,788	
Uma vez por mês	0,049	172	1,006	
Uma vez por semana	0,018	571	0,909	
Todos os dias	-0,038	723	1,062	

* $p < 0.05$

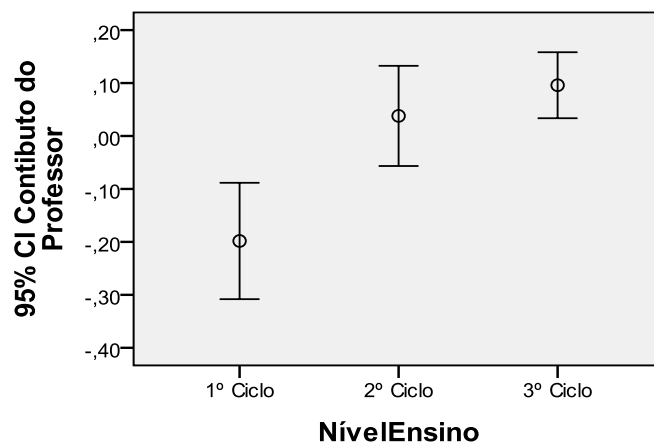


Figura 37: Comparação múltipla de médias: contributo do professor versus nível de ensino

CONCLUSÃO

A linha de investigação do presente trabalho procurou aprofundar o estudo das competências literárias dos alunos do ensino básico, numa perspectiva de influência, ou não, dos professores e dos encarregados de educação, tendo em conta a evolução da sociedade. Ora, um dos objectivos de um trabalho de investigação científica consiste na possibilidade de confirmar, ou não, as hipóteses colocadas e concluir, posteriormente, acerca da sua validade explicativa, tendo como fundamento um estudo empírico. Assim, apresenta-se uma sinopse dos resultados obtidos, bem como das respectivas conclusões face aos objectivos da tese.

O estudo realizado permitiu, para um universo delimitado de escolas do distrito de Castelo Branco, obter algumas explicações para as questões inicialmente formuladas. Mediante os objectivos delineados e face à bibliografia consultada, levantaram-se algumas hipóteses de investigação, cuja análise efectuada e as significâncias obtidas com o coeficiente de correlação *Ró de Spearman*, o teste do *Qui Quadrado* complementado com o método de *Monte Carlo* e Tabela de contingência e o teste *V de Cramer*, relativamente aos vários cruzamentos realizados, provaram existir relações entre a leitura e as competências da escrita e consequente aquisição de competências que permitirão aos alunos interagir em sociedade, dando resposta às hipóteses então formuladas.

Através do nosso estudo, procurámos abranger todas estas preocupações, referidas e analisadas anteriormente, tentando aferir as opiniões dos intervenientes (alunos, professores e encarregados de educação) no processo da leitura e da escrita. Para se verificar se os alunos, professores e encarregados de educação valorizam, ou não, a leitura e para aferir a sua importância na aquisição de competências leitoras e escritas no ensino básico, estes foram inquiridos sobre os respectivos hábitos de leitura, considerando-se fundamental que para se adquirirem tais competências devam existir hábitos de leitura. Em relação aos alunos, verifica-se que, maioritariamente, tanto os alunos do primeiro (88,6%), segundo (84,8%) e terceiro (74,7%) ciclos demonstraram ter hábitos de leitura. No entanto, os resultados revelam que a partir do primeiro ciclo existe um decréscimo desse hábito, indo os resultados ao encontro de outros autores como (Stern 1965, Morais 1996, Cassany 1998, Perez 2006, Azevedo 2006 e 2009, Sardinha 2011). É interessante verificar que essa mesma tendência surge nos encarregados de educação e que, para além desse decréscimo, se associarmos o facto de diminuir a leitura de livros a partir do primeiro ciclo, tanto nos alunos como nos encarregados de educação, verificamos que existe um decréscimo de interesse pela leitura de livros, revelando que existe um aumento de literacia de índole mais imediata, onde predomina o uso de frases simples e curtas e onde predomina o suporte pictórico e de pequenas legendas (revistas - leitura das mães; jornais - leitura dos pais). Observou-se, deste modo, que tanto a família como a escola, inicialmente, conseguem contagiar as crianças para uma leitura de índole literária que, posteriormente, ou por menor ligação ou interesse pela literacia, se deixam influenciar por outros tipos de leitura. A mesma tendência verifica-se ao

nível da frequência de leitura que, igualmente, vai diminuindo ao passar do primeiro ciclo para os outros dois ciclos do ensino básico (lêem todos os dias: 64% no 1º ciclo, 51% no 2º ciclo e 41% no terceiro ciclo). Outro factor preocupante são os motivos assinalados, para a não existência de hábitos de leitura: sejam o de não gostarem de ler, seguido de não terem tempo. Em relação aos encarregados de educação, verifica-se, primeiramente, o facto de não terem tempo e, posteriormente, o facto de não gostarem de ler. Estas respostas são preocupantes, no sentido de que se os alunos não forem cativados para a leitura, na verdade dificilmente se tornarão leitores e, conseqüentemente, estará a enfraquecer-se a possibilidade de uma correcta integração na sociedade, que necessita cada vez mais de indivíduos capazes ao nível da leitura e escrita. De facto, para que a economia avance com cidadãos integrados de uma forma autónoma e capazes de assegurarem a sua vida profissional, económica e social, na comunidade onde se inserem, onde possam emergir num mundo cada vez mais exigente, a sua actualização tem de ser diária e permanente, caso contrário, estarão impossibilitados de se integrarem plenamente em novas formas de literacia, por forma a desenvolverem-se, harmoniosamente, de acordo com as suas capacidades cognitivas, afectivas e sociais, contribuindo, em simultâneo, para a integração em universos cosmopolitas e modernos.

Abordados os alunos acerca do sentimento em relação à leitura, verificou-se que, maioritariamente, todos consideraram que esta era uma forma de aprender, de saber mais e de fruição. No entanto, o que mais sobressai e nos alerta é o facto de haver uma percentagem de alunos que consideram a leitura uma obrigação, aumentando esta percentagem a partir do primeiro ciclo (8% no 1º ciclo, 9% no 2º ciclo e 12% no 3º ciclo), o que denota que a partir de uma certa idade (tendo em conta o que já foi referido anteriormente sobre existir uma maior leitura de jornais e revistas, não continuando a leitura de livros a partir do primeiro ciclo) aqueles perdem a motivação para a leitura. Provavelmente, porque o incentivo não foi continuado, como nos revela a questão sobre o incentivo à leitura, que diminui a partir do primeiro ciclo. Por conseguinte, presumivelmente o meio envolvente (familiar e escolar) não procedeu a uma correcta prossecução do acto de ler, criando actividades para que os alunos continuassem motivados. Verificou-se, todavia, que o prazer de ler nos professores foi maioritário.

Em relação aos benefícios da leitura, é, claramente, verificado que todos consideram esta de suma importância para o desenvolvimento de competências leitoras e de escrita e, concomitantemente, de desenvolvimento da inteligência, raciocínio e cognição. O aprendente, no processo de aquisição da leitura/escrita, é influenciado por vários factores: pessoais, como as capacidades cognitivas, a personalidade, a motivação, ...; a influência escolar: características do professor, as interações aluno/aluno e aluno/professor, os estilos de ensino; os contextos em que o aprendente se insere: contexto familiar, contexto educativo... (Azevedo 2006, Clayton e Elliot 2006, Jones 2006, Kenkenbosch 2007, Osório 2008).

Essas competências, desenvolvidas *através e pela* leitura, encontram-se bem patentes na interpretação dos dados dos PISA, que procuram verificar essa multiplicidade de capacidades, ultrapassando a mera capacidade de descodificar e codificar um código linguístico. Em relação a quem deve despertar o gosto pela leitura, de um modo geral, todos foram referindo os protagonistas (família, escola, aprendentes) envolvidos na tarefa de criar novos leitores. No entanto, o que mais desperta a atenção é que tanto os alunos, como os professores perceberam que o aluno é fundamental para que o gosto pela leitura aconteça. Verificou-se, no entanto, que os encarregados de educação não consideraram o aluno como um foco importante a ter em conta para o despertar o gosto pela leitura, sendo este o principal elemento a ter em consideração. Como sabemos, o gosto pela leitura deve ser despertado através de uma multiplicidade de actividades, devendo começar muito cedo, no meio da família (literacia emergente), e acompanhado posteriormente na escola, reforçando essas actividades, alargando-se o leque de possibilidades leitoras. Se o protagonista não é considerado importante, é desvalorizado o seu papel, logo este não se sentirá envolvido verdadeiramente, correndo o risco de sentir a leitura como uma obrigação observando-se, assim, um declínio dessa leitura, conforme for aumentando o seu nível de ensino.

No que diz respeito à verificação da opinião sobre métodos e teorias em torno da leitura, inquiriu-se sobre o processo de supervisão pedagógica do professor, no sentido deste se actualizar e continuar sempre informado, acerca do processo de leitura, e se essa procura faria, ou não, com que os alunos lessem, somente, o que os professores propunham aos alunos, ou se estes, após criarem o gosto pela leitura, se tornam leitores independentes, capazes de lerem outros livros, ou outro tipo de leituras, que os capacitem para interagirem em sociedade. Ao inquirirem-se os alunos, professores e encarregados de educação, verificou-se que, em relação à possibilidade da supervisão ajudar no aumento das competências leitoras, no primeiro e segundo ciclos, os alunos não concordam. No terceiro ciclo, os alunos não concordam nem discordam. Em relação aos professores e encarregados de educação verificou-se igual resposta, ou seja, não concordam nem discordam, o que denota que essa influência, na opinião dos inquiridos, não é relevante. Em relação ao facto de o professor estudar e existir uma melhoria na leitura, por parte dos alunos, no primeiro e segundo ciclos, os alunos concordam. No entanto, em relação ao terceiro ciclo, os alunos não revelam opinião. Os encarregados de educação, no primeiro ciclo, concordam com a melhoria na leitura, mas, no segundo e terceiro ciclos, não revelaram opinião. O que se pode compreender é que, provavelmente, o facto de no primeiro ciclo existirem vários métodos, logo várias possibilidades de ensinar e aprender a ler e a escrever, e o professor ter de estar permanentemente actualizado, para poder compreender a melhor forma de ensinar os alunos, de modo a tornarem-se leitores competentes, possibilita que a opinião seja mais favorável para esta fase etária do primeiro ciclo.

Colocaram-se, igualmente, algumas questões que tentavam verificar que competências poderiam ser influenciadas pela capacidade de ser um bom leitor e relativamente à questão, se um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas. Os alunos concordaram com esta

afirmação, maioritariamente, pese embora, enquanto se passava do primeiro para os ciclos seguintes, esta concordância fosse diminuindo, o que poderá indicar que os alunos a partir do primeiro ciclo julguem que já não é necessário saber ler (interpretar, compreender), para conseguirem apreender as aprendizagens. Em relação aos professores, estes, no primeiro ciclo, não concordaram nem discordaram, o que nos parece interessante, pois é neste nível de ensino que os alunos apreendem os mecanismos leitores e, por conseguinte, necessitam de os desenvolver, para poderem avançar, ao nível da aquisição de conhecimentos. No que concerne aos professores, do segundo e terceiro ciclos, estes concordam com a necessidade da aquisição leitora, para poderem apreender mais e melhores conhecimentos. Em relação aos encarregados de educação, verificou-se que, maioritariamente, estes concordam com a importância de ser bom leitor, para um incremento na aquisição de conhecimentos, a todas as disciplinas. Em relação à questão se *um bom leitor escreve melhor*, no primeiro ciclo, os alunos concordam totalmente com esta afirmação, na sua maioria; no segundo e terceiro ciclos concordam com esta afirmação, maioritariamente. Os professores concordam, igualmente, na totalidade e os encarregados de educação concordam em maioria. Denota-se, assim, que tanto os alunos, como professores e encarregados de educação assumem a importância de se ser um bom leitor para que os mecanismos da escrita sejam, igualmente, adquiridos como referem Cassany (2001) e Morais (2010).

Em relação à questão se *as pessoas que lêem bem são capazes de participar melhor na sociedade*, tanto os alunos, como os encarregados de educação concordaram, maioritariamente. Em relação aos professores, estes, no primeiro ciclo, concordaram, mas, no segundo e terceiro ciclos, concordaram, maioritariamente, com esta afirmação. Estes resultados revelam que tanto os alunos, professores e encarregados de educação concordam que, para se ser um cidadão plenamente integrado e capaz de se envolver na sociedade em que se encontra inserido, necessita de ser *bom leitor*.

No que concerne à questão sobre se *os alunos não serem bons leitores porque estão muito tempo a jogar no computador, na internet ou telemóvel*, os alunos do primeiro e segundo ciclos concordam na sua maioria. No entanto, os alunos do terceiro ciclo não concordam, nem discordam maioritariamente. Os professores e encarregados de educação concordam em maioria com esta questão. Em relação à afirmação que *os alunos não são bons leitores por passarem demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel*, mais uma vez, os alunos do primeiro e segundo ciclos concordaram com esta afirmação, mas os alunos do terceiro ciclo, na sua maioria, discordam. Os professores e encarregados de educação concordam maioritariamente com esta afirmação. O que podemos inferir em relação a estas duas questões, que servem para se comprovarem as respostas em relação ao tempo que os alunos passam em frente a estas novas tecnologias, é que os alunos do terceiro ciclo têm dificuldade em concordar que passam demasiado tempo com estas ou acham inclusivamente que não os prejudica em termos da sua formação de leitores e que, provavelmente, os faz ter acesso a uma multiplicidade de novas leituras. Quanto à afirmação de que *o modo como os alunos escrevem mensagens na internet ou no telemóvel influencia a*

escrita escolar, os alunos, professores e encarregados de educação são unânimes, concordando, maioritariamente, com esta afirmação, o que denota que, provavelmente, a tentativa de resposta escrita rápida, através das novas tecnologias, poderá estar a construir novas formas de escrever, que poderão ou não, futuramente, influenciar a capacidade de escrever que tem sofrido, ao longo dos tempos, mutações fruto dos seu uso.

No que diz respeito à possibilidade de os alunos lerem somente o que os professores sugerem, ou impõem, fruto das exigências, maioritariamente, de obras sugeridas pelo ministério da educação (PNL e outros), os alunos, professores e encarregados de educação discordam dessa possibilidade, o que nos indica a capacidade de os alunos serem autónomos na escolha de livros e/ou de outros tipos de leitura. Ainda dentro da perspectiva dos manuais, inquiriu-se sobre se *os livros escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos saberem ler melhor*. Os alunos do primeiro ciclo concordam totalmente, enquanto os alunos do segundo e terceiro ciclos concordam na sua maioria, levando-nos a questionar se os alunos do primeiro ciclo julgam que o manual é fundamental para a aprendizagem e, por esse motivo, é mais utilizado em sala de aula; ou os alunos do segundo e terceiro ciclos não recorrem aos manuais, por opção dos professores ou por estes não os considerarem adequados ou suficientes, ao nível da diversidade textual. No entanto, os professores e encarregados de educação, na sua maioria, e nos três ciclos, concordam que os manuais recorrem a textos/documentos de diversas origens, o que denota que estes estão a melhorar e a assegurar um conhecimento variado de textos e, por conseguinte, de um aumento de conhecimento leitor por parte dos alunos. Na realidade, atualmente, tem de se aceitar a descentralização do livro, pois representa um recurso como outro qualquer que pode ser utilizado, ou não, na formação para a leitura e escrita, pois existe uma heterogeneidade de outras possibilidades através das novas tecnologias, em que as leituras podem ser feitas em *PC, iPad, iPhone, tablets, smartphones android, etc..*

Finalmente, após o cruzamento de algumas variáveis, conseguimos apurar os factores que contribuem para um desempenho em leitura diferenciado. Assim, verificámos que o nível de ensino à medida que aumenta piora o desempenho dos alunos na leitura e, também, que os hábitos de leitura, ou não, e o facto de serem incentivados, ou não, para a leitura favorecem o desempenho leitor dos alunos. Por conseguinte, estes factores devem sempre ser considerados para formar leitores, devendo inverter-se a tendência da diminuição da leitura à medida que aumenta o grau de ensino, tentando que os alunos mantenham hábitos de leitura através do incentivo escolar, familiar e social. Este incentivo é importante porquanto se verificou que a frequência da leitura aumenta o desempenho na leitura. Tendo em conta que a frequência da leitura é o factor considerado de menor influência pelos alunos quanto ao desenvolvimento das suas capacidades leitoras, é importante inverter esta tendência por forma a que compreendam que os leitores para serem bons leitores têm que continuar a ser leitores assíduos. No que diz respeito às novas tecnologias, verifica-se que o seu efeito negativo no desempenho da leitura é minimizado quando os alunos são incentivados para a leitura. Relativamente à importância do papel do professor, verifica-se que rapazes e

raparigas percebem a sua importância de um modo diferente, pois os rapazes consideram o papel do professor para a aquisição de competências leitoras mais importante que as raparigas. No entanto, a importância do professor é considerada de menor importância no desenvolvimento de capacidades literárias no primeiro ciclo, comparativamente aos alunos de segundo e terceiro ciclos, reforçando, provavelmente, a ideia de que, no primeiro ciclo, a influência vem não só do professor, mas também da família.

Temos, assim, consciência de que existem algumas limitações no nosso estudo, pois não podemos generalizar os resultados deste trabalho, embora tenha abrangido um número elevado de participantes, pelo facto de se ter utilizado o questionário como metodologia de recolha de dados, sem observação directa, podendo trazer algumas restrições quanto ao tipo de interpretação de dados, pois os inquiridos podem ter dado respostas no sentido da desajustabilidade social e não no sentido individual e real. No entanto, continuamos a acreditar que se pode alterar a realidade dos alunos e que se podem cativar, esses mesmos alunos, no âmbito da literacia, pois como nos refere Bettelheim (2006: 11):

“Para que uma História possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” (Bettelheim, 2006: 11).

Assim, para a construção e formação de leitores reflexivos, apreciadores do prazer dos livros e da literatura, podem desenvolver-se diversas actividades desde que estas consigam formar e encantar novos leitores (Yopp e Yopp 2010). O professor pode partir para um diálogo aberto, com os alunos, partilhar livros, textos, propor leituras, analisar leituras, partilhar opiniões leitoras, despertar curiosidades, pesquisar, escrever livremente ou por sugestão, partilhar os escritos, corrigir conjuntamente registos, etc... Concomitantemente, os alunos desenvolvem a sua criatividade, leitura, escrita, oralidade e capacidade de problematizar assuntos subjacentes a diversos textos. Após as actividades de leitura/escrita e de partilha, certamente que os alunos passam a procurar mais os livros ou outros textos; a ler com maior frequência; a desenvolverem a capacidade leitora; a desenvolverem a capacidade oral; passam a escrever frases com sentido e com maior correcção ortográfica e desenvolvem a capacidade argumentativa e crítica. Em suma, todas as actividades que forem desenvolvidas com o intuito de criar o gosto pela leitura e formar novos leitores, nesta sociedade cada vez mais mediaticizada, são valiosas. Acreditamos, igualmente, ser importante a aprendizagem dos alunos em turmas mais pequenas pois, ao contrário do que actualmente se tem vindo a promover, contribuem para obter melhores resultados nas competências de literacia. Porém, é fundamental que nas escolas vá surgindo uma nova consciência, porque, como diz Sardinha (2011), os leitores fazem-se, mas os não leitores também. Urge que as novas metodologias sejam implementadas e, em nosso crer, o Programa Nacional de Ensino do Português foi uma mais valia, que serviu para trazer a lume que a inércia instalada necessitava de formação e

sobretudo de crença nos professores e de que a hora é, certamente, de mudança. As brochuras⁴⁶, entretanto publicadas por especialistas da área, vieram trazer uma outra visão sobre a expressão escrita, a leitura e a oralidade e as novas metodologias de ensinar e aprender, ajudando à sensibilização de que a língua tanto oral, como escrita é pólo e matriz que tanto pode levar ao sucesso da pessoa enquanto verdadeiro cidadão, como à exclusão, caso não se dominar com eficácia e precisão.

Igualmente, os novos programas são uma ferramenta ao serviço da escola, com uma adaptação clara às novas realidades. Não se pode esquecer o mundo das novas tecnologias e tudo o que o rodeia, pois vivemos actualmente numa sociedade cada vez mais exigente e complexa, pois o que outrora era mais moroso é hoje realizado de um modo imediato. A sociedade evoluiu e está em permanente mutação, cabendo, assim, ao cidadão estar capacitado para acompanhar a sociedade actual, adaptando-se e cercando-se de todos as ferramentas necessárias para que possa estar inserido adequadamente e de um modo activo e participativo na sociedade. Para essa preparação, decerto, necessitará de adquirir todo um código linguístico e de obter uma fluente capacidade de leitura e claro de interpretação escrita que lhe permita fazer face a todas as novas situações e que lhe irá permitir adaptar-se a todas as imprevisões que possam surgir. Daí que a formação e a educação são essenciais para que o desenvolvimento dos futuros cidadãos possa ocorrer. Não podemos esquecer que

⁴⁶ As brochuras do PNEP publicadas por especialistas foram as seguintes: *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos* (a autora, Inês Sim-Sim, reflecte sobre a importância de tornar explícito o ensino da leitura); *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual* (da autoria de Luís Filipe Barbeiro e de Maria Luísa Álvares Pereira, com a colaboração de Conceição Aleixo e de Mariana Oliveira Pinto. Esta brochura visa reflectir sobre o ensino e as estratégias de operacionalização da escrita, aduzindo práticas integradoras desta competência em sala de aula); *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (da autoria de Maria João Freitas, Dina Alves e Teresa Costa. A brochura comporta uma dimensão teórico-prática, apresentando actividades para o treino desta competência nos domínios da oralidade e da escrita); *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística* (da autoria de Inês Duarte, sendo que esta publicação constitui um importante instrumento de suporte para o trabalho dos professores na reflexão sobre o funcionamento da língua e o conhecimento explícito e sobre os princípios que devem nortear as práticas pedagógicas neste âmbito); *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical* (esta brochura, da autoria de Inês Duarte, com a colaboração de Madalena Colaço, Maria João Freitas e Anabela Gonçalves, incide sobre a importância do conhecimento lexical para o sucesso escolar e descreve os aspectos envolvidos no conhecimento das palavras da língua portuguesa, para além de apresentar um conjunto de propostas de actividades no âmbito do trabalho sobre o léxico); *O Ensino da Leitura: a Decifração* (da autoria de Inês Sim-Sim, esta brochura apresenta os conceitos fundamentais para o ensino formal da leitura como processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino); *O Ensino da Leitura - a Avaliação* (da autoria de Fernanda Leopoldina Viana. A brochura procura clarificar os conceitos em torno da avaliação da leitura e dos instrumentos e processos de avaliação, assim como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação); *As Implicações das TIC no Ensino da Língua* (da autoria de Clara Ferrão Tavares e de Luís Filipe Barbeiro. A brochura apresenta as questões fundamentais relativas à implicação das tecnologias na comunicação e na aprendizagem, no ensino da leitura e no ensino da escrita); *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento* (da autoria de Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro e Maria João Freitas, com a colaboração de Otilia Sousa, a brochura compreende três secções: 1. Questões gerais sobre o desenvolvimento linguístico em curso durante o 1º Ciclo; 2. O que precisam os professores de saber sobre o desenvolvimento linguístico; 3. O que os alunos precisam de saber: propostas de actividades); *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (da autoria de Adriana Baptista, Fernanda Leopoldina Viana e Luís Filipe Barbeiro. A brochura compreende três secções: 1. Do Oral ao Escrito; 2. Escrita e Caligrafia; 3. A Competência Ortográfica).

deles depende a evolução da sociedade a todos os níveis (cultural, social, económico, científico e tecnológico). Deste modo, o que se pretende formar são cidadãos que, através da leitura, enriqueçam o seu vocabulário e se capacitem para adquirirem conhecimentos e mecanismos que lhes permitam desenvolver o seu intelecto, tornando-se autónomos, críticos, reflexivos, imaginativos e inovadores, de forma a poderem estar totalmente inclusos na sociedade. Assim sendo, a leitura permite aumentar conhecimentos desenvolvendo, assim, a cognição e possibilitando a adaptabilidade a novas situações, a análise crítica de todo o tipo de textos (jornal, livro, edital, ...) com que se possam cruzar no trabalho, em casa, nas ruas. A leitura irá permitir que a comunicação oral e escrita seja mais fluente e rica a nível vocabular, tornando-os, assim, mais capazes e autónomos, cívica e culturalmente. Mas para que essa educação leitora aconteça, é necessário como refere Marques (2001: 29) que:

“ [...] para educar uma criança é preciso toda a aldeia, ou seja, a educação não é apenas um assunto da escola e dos professores, mas também um assunto que diz respeito à família, às relações de vizinhança, às agências da comunidade com vocação para o trabalho com os jovens, aos serviços sociais e aos serviços de saúde.”

Assim, será fulcral que o estímulo para a leitura comece em casa, no seio da família, e que se prolongue ao longo da vida escolar em sintonia com a família através de estratégias comuns. Na realidade, nem só a família e a escola são responsáveis por formar leitores, mas também os amigos e outros familiares, bem como a própria sociedade que deve criar estímulos para a leitura. É, portanto, fundamental a diversidade de projectos, actividades que promovam o gosto pela leitura quer nas escolas, nas bibliotecas e outros espaços criados, ou não, com essa finalidade, pois o importante é que se formem leitores capazes de viver e interagir em sociedade de um modo consciente e crítico e que todos sejam responsáveis pela formação leitora. É fundamental que os alunos estejam preparados para viverem numa sociedade em constante mutação social e tecnológica, pelo que necessitam imprescindivelmente de estar aptos para viverem nessa sociedade onde são constantemente “bombardeados”, a nível informativo e tecnológico, de novos conhecimentos. É, por isso, imprescindível que se integrem, plenamente. Caso contrário, arriscam-se a viverem à margem da sociedade, incapazes de interagirem, tornando-se inadaptados socialmente. Assim sendo, é fundamental que os nossos alunos saiam da escola com uma formação leitora de base que lhes permita deterem todas as ferramentas para que façam frente a todas as necessidades leitoras (oralidade, escrita, compreensão, interpretação...) necessárias para terem a capacidade de se sentirem habilitados: pessoal, social e politicamente e para tomarem decisões profissionais e de vida em sociedade de um modo integrado e consciente. Como nos indica Jones (2006: 28), os nossos alunos devem aprender porque:

“A aprendizagem traz mudanças às redes de comunicação cerebrais, da mesma maneira que a construção de novas estradas altera o mapa rodoviário. Forma uma rede de vias em expansão contínua.”

É de extrema importância conhecer o processo cognitivo dos alunos, ao nível do domínio da escrita, para se poder trabalhar a partir daí, pois a escola tem que funcionar como um elo de ligação entre os conhecimentos adquiridos, pelo aluno, noutros contextos. Não podemos, igualmente, descurar que a linguagem escrita é importante dentro da escola e fora dela, pelo que se têm que desenvolver uma multiplicidade de actividades e de textos para que estes possam estar aptos a utilizar a linguagem escrita, como futuros cidadãos em desenvolvimento. A literacia precoce (emergente) é, portanto, fundamental para que as crianças sintam, desde cedo, ligação a tudo o que se relaciona com a literacia. A activação do conhecimento fonológico (Williams 1980, Bryant e Goswami 1987, Lundberg, Frost e Petersen 1988, Fielding-Barnsley 1989, Byrne e Fielding-Barnsley 1993, Rigolet 2000, Teberosky e Colomer 2003) é, igualmente, essencial para um maior conhecimento da linguagem oral. A leitura e exploração de diferentes tipos de textos são essenciais para uma maior activação do conhecimento literário. É, então, importante que os nossos alunos sejam leitores polivalentes e que não sejam somente consumidores, mas também produtores e de forma variada. Em suma, a leitura e a escrita são, indiscutivelmente, competências que vão fornecer aos sujeitos a capacidade de lerem o mundo que os rodeia, por forma a interpretá-lo e a saberem agir de forma concertada com o ambiente onde estão inseridos. Não podemos esquecer que os PISA(s), por nós citados ao longo do nosso trabalho, foram barómetros de que na escola portuguesa a mudança era imperiosa. Era necessário colocar-nos ao lado dos nossos parceiros europeus, com percentagens confortáveis dos alunos que frequentam a nossa escola. Embora haja uma luz, basta consultarmos os últimos Pisa(s)⁴⁷ para constatar que os tempos têm vindo a mudar, mas ainda não o suficiente. De facto, o PNL, com toda a panóplia de escolhas de textos, trouxe à escola a aventura do professor poder seleccionar outras leituras - leituras que tenham sobretudo em conta as aprendizagens de que os alunos já são portadores - de forma a potenciar o seu saber e, assim, educá-los para a importância da leitura nesta sociedade do conhecimento.

Concluimos, esperando que este trabalho contribua para a certeza de que pais, professores e famílias têm de estabelecer relações concertadas, no sentido de que a leitura é uma alavanca propcionadora do progresso do nosso país.

⁴⁷ Portugal, entre 2006 e 2009, revelou progressos consideráveis, pois foi o quarto país que mais progrediu em leitura. No Estudo do PISA 2009, Portugal atingiu a média da OCDE, em literacia de leitura, domínio principal no estudo de 2009, situando-se na 21ª posição, num conjunto de 33 países que participaram no estudo.

BIBLIOGRAFIA

Aguiar e Silva, Vitor Manuel (1982). *Teoria da Literatura*. 4ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, Isabel (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel (2002). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, Isabel e Roldão, Maria do Céu (2010). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.

Aleixo, Maria da Conceição Fernandes Antunes (2001). *A Vez e a Voz da Escrita. Perspectiva Social dos Processos de Revisão da Escrita de Alunos de 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Allen, Linda G. (2006). “Leitura e Fluência”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 299-303.

Amor, Emília (1993). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.

Amor, Emília (1993). *Aprender Português em Contexto Multicultural, Construir Projectos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. 6.ª edição. Lisboa: Texto Editora.

Amor, Emília (2004). *Littera-Escrita, Reescrita, Avaliação. Um Projecto Integrado de Ensino e Aprendizagem do Português. Para a Construção de uma Alternativa Viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anderson, A. e Stokes, S. (1984). “Social and Institutional Influences on the Development and Practice of Literacy”. In: H. Goelman, A. Oberg e F. Smith (eds), *Awakening to Literacy*. Portsmouth, London: Heinemann Educational Books, pp. 24-37.

Andrews, Sharon E. (2006). “Leitura nas Áreas de Conteúdos”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 303-309.

Ávila, Patrícia; Gomes, Maria; Sebastião, João e Costa, António (2000-2001). *Novos Contributos para o Estudo da Literacia: Análises Comparativas e Desenvolvimentos Teórico-metodológicos*. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - ISCTE.

Avila, Patricia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: ISCTE.

- Azevedo, Fernando (1995). *Teoria da Cooperação Interpretativa de Umberto Eco*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, Fernando (2001). "Ensino-Aprendizagem de Estratégias de Revisão Textual". In: *Professores de Português: Quem Somos? Quem Podemos Ser?* Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 115-137.
- Azevedo, Fernando (2006). *Literatura Infantil e Leitores - da Teoria às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Azevedo, Fernando (2006). "Educar Para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna". In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 1-10.
- Azevedo, Fernando (2006). "Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária". In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-28.
- Azevedo, Fernando e Sardinha, Maria da Graça (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Bachman, Lyle (1991). "What Does Language Testing Have to Offer?". In: *Tesol Quarterly*, 25 (4), pp. 671-704.
- Baker, Therese L. (1988). *Doing Social Research*. N. York: McGraw-Hill Inc..
- Barbeiro, Luís Filipe (1993). "Linguagem - Experiência e Reflexão no Processo de Ensino-Aprendizagem". In: *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL-IPL, pp. 105-117.
- Barbeiro, Luís Filipe (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luis Filipe (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e a Expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, Luis Filipe. (2001). "Profundidade do processo de escrita". In: *Educação e Comunicação*. Leiria: Escola Superior de Educação, 5, pp. 64-76.
- Barbeiro, Luís Filipe (2003). *Escrita - Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís Filipe e Pereira, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baroja, Fernanda; Paret, Ana Maria e Riesgo, Carmen (1993). *La Dislexia - Origen, Diagnostico y Recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.

- Barratt-Puch, C. e Rohl, M. (eds.) (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.
- Barré-De Miniac, C. (2003). “La Littératie: Au-delà du Mot, une Notion qui Ouvre un Champ de Recherches Variées”. In: *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 25(1), pp. 111-122.
- Bártolo, Vítor (2000). *Estudo da Motivação para a Leitura em Alunos do Ensino Básico*. Tese de Mestrado. Braga: Instituto da Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Beard, Roger (2010). “O Ensino da Literacia nas Escolas Primárias em Inglaterra - Um Exemplo de Reforma Educativa em Larga Escala”. In: Beard, Roger; Siegel, S. Linda; Leite, Isabel e Bragança, Ana - *Como se Aprende a Ler? Questões-Chave da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 13-64.
- Benavente, Ana; Rosa, Alexandre; Costa, António e Ávila, Patrícia (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bentolila, Alain. (1994). “La Relation Entre la Pratique de L'oral et la Lecture”. In: *Lettre d'Information de l'Association Langage Lecture Orthographe*, nº 17, Octobre, pp. 2- 3.
- Bereiter, Carl e Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Bergen, Doris (2006). “O Cérebro na Infância”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 413-417.
- Bessa, Maria Alice Moura (2001). *Viagem ao País dos Contos*. Porto: Livraria Civilização Editora.
- Bettelheim, Bruno (2006). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. 12ª edição. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bigge, Morris (2002). *Teorias da Aprendizagem para Professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Branscomb, Anne Wells (1981). “Knowing How To Know”. In: *Science, Technology, & Human Values*, 6 (36), pp. 5-9.
- Britton, James; Burgess, Tony; Martin, Nancy; Mcleod, Alex e Rosen, Harold (1975). *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education.
- Brothers, Deborah (2004). *Learning Above the Page: Reading and Writing Literacy Narratives in a Children's Literature Classroom*. Dissertation Abstracts International, 66 (04), 1337A.
- Brown, Ann e DeLoache, Judy (1983). “Metacognitive skills”. In: M. Doaldson, R. Grieve e C. Pratt (eds). *Early Childhood Development and Education*. Oxford: Basil Blackweel.

- Brown, Ann; Bransford, John; Ferrara, Roberta e Campion Joseph (1983). "Learning, Remembering and Understanding". In: P. Mussen (ed), *Handbook of Child Psychology*. Vol III. New York: John Wiley and Sons, pp. 106-126.
- Bruner, Jerome (2007). *Como as Crianças Aprendem a Falar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Brunet, Lucie; Breton, Sherwood e Laberge, Yvon (2009). *Améliorer la Littéracie des Familles- un Père a la Fois*. Canada: Coalition Ontarienne de Formation des Adultes.
- Bryant, Peter e Goswami, Usha (1987). "Beyond Grapheme-phoneme Correspondence". In: *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, pp. 439-443.
- Bryant, Peter; Nunes, Terezinha e Bindman, Miriam (1997). "Backward Readers' Awareness of Language: Strengths and Weaknesses". In: *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), pp. 357-372.
- Bryman, Alan e Cramer, Duncan (2003). *Análise de Dados em Ciências Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- Burns, Martha (2006). "Incapacidades Cognitivas". In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 269- 274.
- Butlen, M. (1996). "L'offre de Lecture à L'École". In: Cl. Garcia Debanc *et al.* (orgs.), *Didactique de la Lecture, Regards Croisés*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Butterfiel, Earl; Hacker, Douglas e Albertson, Luann (1997). "Environmental, Cognitive and Metacognitive Influences on Text Revising: Assessing the Evidence". In: *Educational Psychology Review*, 8 (3), pp. 239-297.
- Byrne, Brian e Fielding-Barnsley, Ruth (1989). "Phonemic Awareness and Letter Knowledge in the Child's Acquisition of the Alphabetic Principle". In: *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), pp. 313-321.
- Byrne, Brian e Fielding-Barnsley, Ruth (1993). "Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: 1-year follow-up". In: *Journal of Educational Psychology*, 85 (1), pp. 104-111.
- Cabral, Maria de Lurdes (2004). "A Escola Promove o Desenvolvimento das Competências de Literacia?". In: Cabral, M. L. (coord.). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita do Básico ao Superior*. Faro: Universidade do Algarve, pp. 13-39.
- Cadório, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caldas, Alexandre Castro (2002). *O Cérebro Analfabeto: A Influência do Conhecimento das Regras da Leitura e da Escrita na Função Cerebral*. Lisboa: Bial.

- Caldas, Castro (2006). “As Janelas do Conhecimento”. In: *Ser Saúde*, Revista Bimestral de Ciência e Investigação em Saúde, nº 2, pp. 26-35.
- Callow, Jon (2008). “Show Me: Principles For Assessing Student’s Visual Literacy”. In: *The Reading Teacher*, 61 (8), pp. 616-626.
- Cardoso, Gustavo (2006). *Os Media e a Sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, Graça (2009). “Literacia Científica: Conceitos e Dimensões”. In: Azevedo, Fernanda e Sardinha, Maria da Graça (coords.), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 179-191.
- Carvalho, José António (1998). *Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação. Da Análise da Questão ao Desenvolvimento de Capacidades em Contexto Escolar*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Cassany, Daniel (1989). *Describir el Escribir. Cómo se Aprende a Escribir*. Nueva Edición Revisada. Ediciones Paidós.
- Cassany, Daniel (2001). “Aprender a Conversar en Situaciones de Composición”. In: *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Ensinar a Escrever. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho, pp. 11-26.
- Cassany, Daniel (2008). *Oficina de Textos: Compreensão Leitora e Expressão Escrita em Todas as Disciplinas e Profissões*. Porto Alegre: Artmed.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz Glòria (1998). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castro, Rui Vieira de e Sousa, Maria de Lourdes (orgs.) (1998). *Linguística e Educação*. Lisboa: APL e Colibri.
- Castro, Rui Vieira de e Sousa, Maria de Lourdes (orgs.) (1998). “Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses”. In: Castro, Rui Vieira de e Sousa, Maria de Lourdes (eds.), *Entre Linhas Paralelas. Estudos Sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, pp. 129-147.
- Cerrillo, Pedro (2006). “Literatura Infantil e Mediação Leitora”. In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-54.
- Champagne, Maurice (2008). *Basic Writing, Binaries, and Bridges: Difference and Power in the Production and Reception of Representations of Students. Dissertation Abstracts International (UMI Nº. 3324781)*.
- Charmeux, Éveline (1994). *Aprender a Ler : Vencendo o Fracasso*. São Paulo: Cortez.

- Chaveau, Gérard e Rogovas-Chaveau, Éliane (1994). *Les Chemins de la Lecture*. Paris: Éditions Magnard.
- Chomsky, Noam (1975). *Reflexões Sobre a Linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Chun, Cristian (2009). “Critical Literacies and Graphic Novels For English-Language Learners: Teaching Maus”. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (2), pp. 144-153.
- Citoler, Silvia Defior (1996). *Las Dificuldades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Citoler, Silvia Defior e Sanz, Rolando Ortúzar (1997). “A leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição”. In: Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 111-136.
- Clanché, Pierre (1977). *O Texto Livre*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Clayton, Susan e Elliott, Sue (2006). “Comunicação”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 124-129.
- Colomer, Teresa e Camps, Anna (2002). *Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender*. Porto: Alegre: Artmed.
- Coltheart, Max *et al.* (1979). “Phonological Encoding in the Lexicon Decision Task”. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31, pp. 489-507.
- Contente, Madalena (2000). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, Rita (2011). *Competências em Literacia da Informação. Estudo de Caso: Alunos de uma Escola E.B. 2,3*. Porto: Universidade Portucalense
- Costa, António Firmino da; Pegado, Elsa; Ávila, Patrícia e Coelho, Ana Rita (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os Primeiros Cinco Anos*. Lisboa: ISCTE.
- Costa, Conceição (1985). *Prospective Primary Teachers' Understanding about Area*. Dissertação de mestrado. Lisboa: APM.
- Costa, Joana Auxilia Pereira Fernandes (2005). *Competências Adquiridas ao Longo da Vida. Processos, Trajetos e Efeitos*. Braga: Universidade do Minho.
- Coster, Suzanne (2006). “Intégration des Littératies Multiples à une Définition de l’Alphabétisation Familiale en Contexte Francophone Minoritaire”. In: *La Fédération Canadienne pour L’alphabétisation en Français*. Canadá: Université Ottawa.
- Cruz, Vítor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.

- Cuetos, Fernando (1989). "Lectura Y Escrita de Palavras através de la Ruta Fonológica". In: *Infância Y Aprendizaje*, 45, pp. 71-84.
- Silva, Carlos Fernandes; Nossa, Paulo e Silvério, Jorge (2000). *Incidentes Críticos na Sala de Aula. Análise Comportamental Aplicada (ACA)*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Das, Jagannath; Nagliery, Jack e Kirby, John (1994). *Assesment of Cognitive Processes: the P.A.S.S. Theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Das, Jagannath ; Parrila, Rauno e Papadopoulos, Timothy (2000). "Cognitive Education and Reading Disability". In: A. Kozulin & B. Y. Rand (eds.), *Experience of Mediated Learning: Na Impact of Feuerstein's Theory in Education and Psychology*. Oxford: Pergamon Press, pp. 273-291.
- Díaz, José Luis Pacheco e Resa, Juan Antonio Zarco (1997). "A Criança Socioculturalmente Desfavorecida". In: Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 185-207.
- Dionne, Anne (2011). "La Littératie Familiale: un Déterminant de la Réussite Scolaire de Lénfant". In: *L'évaluation de la Littératie*. Desrochers, Alain e Berger, Marie José. Les Presses de l'Université d'Ottaw. Canada.
- Downing, John (1984) "Task Awareness in the Development of Reading Skill". In: Downing, John, Valtin, Renate, *Languages Awareness and to Larning to Read*. Nova Iorque: Spriger, pp. 27-55.
- Dressman, Mark (2007). "Theoretically Framed: Argument And Desire In The Production of General Knowledge About Literacy". In: *Reading Research Quaterly*, 42 (3), pp. 332-363.
- Eco, Umberto (1979; ed. Ut.: 1993). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula a Cooperação Interpretativa nos textos Literários*. 2ª edição. Lisboa: Presença.
- Ehri, Linnea e Robbins, Claudia (1992). "Beginners Need Some Decoding Skill to Read Words by Analogy". In: *Reading Research Quaterly* 27, pp. 13-26.
- Eisenberg, Michael; Lowe, Carrie e Spitzer, Kathleen (2004). *Information Literacy: Essential Skills for the Information Age*. Westport: Bibliotecas Unlimited.
- Elley, Warwick (1992). *How in the World do Students Read*. Hamburg: International Association for The Evaluation of Educational Achievement.
- Ellis, Andrew e Young, Andrew (1997). *Human Cognitive Neuropsychology: a Texbook with Readings*. London: Psychology Press.
- Estêvão, Carlos (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados*. Porto: Porto Editora.

- Eurydice (2010). *O Ensino da Leitura na Europa: Contextos, Políticas e Práticas*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Farinha, Isabel (2007). *Audiências Cativas? As Imagens-marca no Manual Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fayol, Michel (1997). *Des Idées au Texte - Psychologie Cognitive de la Production Verbale, Oral et Écrite*. Paris: PUF.
- Fernandes, Paulo (2007). “Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas Pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância”. In: Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33.
- Ferreiro, Emília (1980). *Psico-génese de la Escritura*. Brasil: Rio de Janeiro.
- Ferreiro, Emília (1984). “The Undelying Logic of Literacy Development”. In: H. Goelman, A. Oberg e F. Smith (eds.), *Awakening to Literacy*. Porsmouth, London: Hienemann Educational Books, pp. 154-173.
- Ferreiro, Emília (1986). *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez Editores.
- Ferreiro, Emília (1987). “Os Processos Construtivos de Apropriação da Escrita”. In: E. Ferreiro e M. Gomes Palácio (eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 102-123.
- Ferreiro, Emília (1988). “L’Écriture Avant la Lettre”. In: H. Sinclair (ed.), *La Production de Notations Chez le Jeune Enfant*. Paris: PUF, pp. 17-70.
- Ferreiro, Emília (1991). “Psychological and Epistemological Problems on Written Representation of Language”. In: M. Carretero, M. Pope, R. Simons e J. Pozo (eds.), *Learning and instruction: European Research in an International Context*. New York: Pergamon Press, pp. 157-173.
- Ferreiro, Emília (1994). “Problems and Pseudo-problems in Literacy Development: Focus on Latin America”. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins Publishers Company, pp. 223-235.
- Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, Emília (1995). “Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogênese”. In: Y. M. Goodman (org.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Fiand, I. e Pottier, M. (1995). “La Pratique du Livre Pour les Enfants Dans les Familles Suivies en AEMO Judiciaires”. Comunicação Apresentada no *V Congrès International d'Éducation Familiale*, Porto.
- Figueiredo, Olívia (1994). “Escrever: da Teoria à Prática”. In: Fonseca, F. I. (org.), *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 157-171.
- Fischer, Steven Roger (2002). *Uma história da Linguagem*. Lisboa: Temas e Debates.
- Flavell, John (1976). “Metacognitive Aspects of Problem Solving”. In: L. B. Resnick (ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N. Y.: Erlbaum, pp. 231- 236.
- Flower, Linda e Hayes, John (1981). “A Cognitive Process. Theory of Writing”. In: *College Composition and Communication*. Nº 32, pp. 365-387.
- Fonseca, Fernanda (1992). “A Urgência de uma Pedagogia da Escrita”. In: *Máthesis*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, pp. 223-251.
- Fonseca, Fernanda (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Vitor (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Formosinho, João; Machado, Joaquim e Oliveira Formosinho, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Fraser, Valerie (1999). “The Importance of Story for Pre-school Children´s Reading Profiles”. In: *Use of English*, 51, pp. 53-63.
- Freitas, Eduardo e Santos, Maria de Lourdes Lima (1992). *Hábitos de Leitura em Portugal: Inquérito sociológico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, Eduardo; Casanova, José Luís e Alves, Nuno de Almeida (1997). *Hábitos de Leitura: Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Freitas, Maria João; Gonçalves, Anabela e Duarte, Inês (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: Aspectos Fonológicos e Sintáticos do Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Frith, Uta (1985). “Beneath the surface of development dyslexia”. In: K. Patterson w. Coltheart (eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum, pp. 301-330.
- Furtado, José Afonso (2000). *Os Livros e as Leituras. Novas Ecologias da Informação*. Lisboa: Livros e Leituras.

- Galda, Lee e Cullinan, Bernice (2000). "Reading aloud From Culturally Diverse Literature". In: Dorothy Strickland e Lesley Morrow (eds.), *Biginning Reading and Writing*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 134-142.
- Gambrell, Linda; Palmer, Barbara; Codling, Rose e Mazzoni, Susan (1996). "Assessing Motivation to Read". In: *The Reading Teacher*, 49 (7), pp. 518-533.
- GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2007). *PISA 2006 - Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2010). *PISA 2009 - Competências dos Alunos Portugueses: Síntese de Resultados*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Giasson, Jocelyne (2007). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.
- Girolami-Boulinier, A. (1993). *L'Apprentissage de l'Oral et de L'Écrit*. Paris: PUF.
- Goldenberg, Claude (2004). "Literacy for all Children in the Increasingly Diverse Schools Of The United States". In: Ruddell, B. Robert e Unrau, J. Norman (eds), *Theoretical Models And Processes Of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1636-1666.
- Gomes, Maria do Carmo, Patrícia Ávila, João Sebastião, e António Firmino da Costa (2002). "Novas Análises dos Níveis de Literacia em Portugal: Comparações Diacrónicas e Internacionais", em AA.VV. (org.), *Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.
- Goodman, Kenneth (1990). "O Processo de Leitura". In: E. Ferreira e M. Palacio (coord.) *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas*, 3.^a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 11-22.
- Goodman, kenneth (1994). "Reading, Writing, and Written texts". In: Ruddell, R., Ruddell, M. et Singer, H. (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association, pp. 1093-1130.
- Goodman, kenneth *et al.* (1979). "Learnring to Read is Natura". In: Resnick, L. e Weaver, P. (eds), *Theory and Practice of Early Reading*. Vol. 1, Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 137-154.

- Goodman, Yetta (1996). "The Roots of Literacy". In: S. Wilde (ed.), *Notes from a Kidwatcher. Selected Writings of Yetta M. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann, pp. 121-147.
- Goswami, Usha e Bryant, Peter (1997). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove, UK: Psychology Press.
- Gough, Philip (1972). "One Second of Reading". In: Kavanagh, James et Mattingly, Ignatius (eds.), *Language by Ear and by Eye. The Relationships Between Speech and Reading*. Cambridge: Mass, London: The MIT Press, pp. 331-358.
- Goulão, Fátima (2006). "Entrar na Linguagem Escrita Brincando: Português Língua Materna e Não Materna". In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 93-107.
- Grawitz, Madeleine (1979). *Méthodes des Sciences Sociales*. 4ª edição. Paris: Edições Dalloz.
- Grilo, Eduardo Marçal (2010). *Se Não Estudas, Estás Tramado*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Grimm, Jacob e Grimm Wilhelm (1999). *Contos de Sempre Hansel e Gretel*. Edinter: Edições Internacionais.
- Grimm, Jacob e Grimm Wilhelm (2007). *Les Contes en Bandes Dessinées*. Paris: Editions Petit à Petit.
- Guthrie, John e Anderson, E. (1999). "Engagement in Reading: Processes of Motivated, Strategic, Knowledgeable, Social Readers". In: John Guthrie e Donna Alvermann (eds.), *Engaged Reading: Processes, Practices and Policy Implications*. New York: Teachers College Press, pp. 17-45.
- Guthrie, John e Greaney, Vincent (1996). "Literacy Acts". In: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. e Pearson, P. D. (eds), *Handbook of Reading Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 68-96.
- Hall, Christine e Coles, Martin (1999). *Children's Reading Choices*. London: Routledge.
- Hannon, Peter (1995). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy With Parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, Peter (1996). "School is too Late: Preschool Work With Parents". In S. Wolfendale e K. Topping (eds.), *Family Involvement in Literacy*. London: Cassel, pp. 63-74.
- Hannon, Peter (1998). "How can we Foster Children's Early Literacy Development Through Parent Involvement". In: S. Neuman e K. Roskos (eds.), *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 121-143.
- Hanson, Anne (2006). "Escrita". In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 222-228.

- Hayes, John (1998). “Un Nouveau Cadre pour Intégrer Cognition et Affect dans la Rédaction”. In: Piolat, A., & Pélissier, A. (dirs.), *La Rédaction de Textes - Approche Cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé, pp. 51-102.
- Hayes, John e Flower, Linda (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”. In: L. W. Gregg e E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.
- Hayes, John; Flower, Linda *et al.* (1987). “Cognitive Process in Revision”. In: Rosenberg, S. (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, vol. 2. *Reading, Writing, and Language Processing*. New York: Cambridge University Press, pp. 176-240.
- Heath, Shirley (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heaton, Pat e Winterson, Patrick (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Hilgard, Ernest (1975). *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universidade Ltda.
- Huhtala, Jack (2006). “Desenvolvimento Cognitivo no Adolescente”. In: Feinstein, Sheryl - *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 172-177.
- Hymes, Dell (1984). *Vers la Competence de Communication*. Paris: Hatier - Crédif.
- Inspecção Geral de Educação (2001). *Avaliação Integrada das Escolas - Relatório Nacional*. Lisboa: IGE.
- Johnson, Doris e Myklebust, Helmer (1991). *Distúrbios de Aprendizagem - Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Jones, Susan (2006). “Ambiente da Sala de Aula”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 27-31.
- Joshi, Malatesha (2007). “Assessment and Instruction Based on the Componential Model of Reading”. In: *Educação. Temas e Problemas. Questões Sobre o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, nº 4, ano 2. Évora: CIEP e Edições Colibri, pp. 13-30.
- Joyce, Bruce e Weil, Marsha (1980). *Models of Teaching*. NJ: Prentice Hall.
- Kato, Mary (1986). *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- Kekenbosch, Christiane (2007). *A Memória e a Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Kellner, Douglas (2002). “Technological Revolution, Multiple Literacies and the Restructuring of Education”. In: I. Snyder (ed.), *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. London: Routledge, pp. 154-172.

- King, Martha (1978). "Research in Composition: a Need for Theory". In: *Research in the Teaching of English*, pp. 193-202.
- Kirby, John e Williams, Noel (1991). *Learning Problems - A Cognitive Approach*. Toronto: Kagan & Wood Limited.
- Kirsch, Irwin; Jungeblut, Ann; Jenkins, Lynn; Kolstad, Andrew (1993). *Adult Literacy in America*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Kirsch, Irwin, e Marilou Lennon (2005), "The ICT Literacy Framework". In: Scott Murray, Yvan Clermont, e Marilyn Binkley (orgs.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: Statistics Canada.
- Krashen, Stephen (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- La Berge, David e Samuels, Jay (1974). "Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading". In: *Cognitive Psychology*, pp. 293-323.
- Lages, Mário (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Landis, David (2003). "Reading and Writing as Social, Cultural Practices: Implications for Literacy Education". In: *Reading & Writing Quarterly*, 19 (3), pp. 281-307.
- Laplantine, François (2010). *Je, Nous et les Autres*. Paris: Poche-Le Pommier.
- Leite, Isabel e Bragança, Ana (2010). "Estudo dos Manuais Escolares de Língua Portuguesa para o 1º ano de Escolaridade". In: Beard, Roger; Siegel, S. Linda; Leite, Isabel e Bragança, Ana, *Como se Aprende a Ler? Questões-Chave da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 99- 134.
- Lerner, Janet (1989). *Learning Disabilities Theris, Diagnosis and Teaching Strategies*. Boston: Houghton/Mifflin Comp.
- Linuesa, Maria; Gutiérrez, Ana (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid : Ediciones Pirámide.
- Lopes, Fernando (2009). "A Literatura para a Infância e a Compreensão Leitora: a Escola e a Formação de Leitores". In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 81-86.
- Lundberg, Ingvar; Frost, Joragen e Petersen, Ole-Peter (1988). "Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children". In: *Reading Research Quarterly*, 23 (3), pp. 263-284.
- Luque, Alfonso e Vila, Ignasi (1995). "Desenvolvimento da Linguagem". In: Coll, César; Palacios, Jesus e Marchesi, Álvaro (orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 149- 164.

- Machado, Marco (2005). *O Papel do Processo Inferencial na Compreensão de Textos Escritos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- MacNeal, James (1992). *Kids as Customers - A Handbook of Marketing to Children*. New York: Lexington Books.
- MacShane, John (1991). *O Desenvolvimento Cognitivo: Uma Abordagem de Processamento da Informação*. Oxford: Academic Press.
- Magalhães, Maria de Lurdes (2006). “A Aprendizagem da Leitura”. In: Azevedo, Fernando, *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 73-90.
- Malhotra, Naresh K. (2001). “Pesquisa de Marketing”: uma Orientação Aplicada. 3.ed. Porto alegre: Bookman.
- Maltais, Claire (2001). “Les Classes du Préscolaire: une Étape Importante dans la Construction des Littératies Multiples chez le Jeune Enfant”. In: D. Masny (dir.), *La Culture de l'Écrit: Les Éfis à l'École et au Foyer*. Outremont, Qc: Les Éditions Logiques, pp. 49-79.
- Manzano, Mercedes Gomes (1988). *A criança e a Leitura. Como Fazer da Criança um Leitor*. Porto: Porto Editora.
- Marques, Ramiro (2001). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. 3ª edição. Porto: Edições Asa.
- Maroco, João (2007). *Análise Estatística - Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, Margarida Alves e Niza, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Masny, Diana (2008). *Main dans la Main: la Littératie Familiale en Milieu Minoritaire/Recherche*. Edição Célinie Russell, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Faculté d'Éducation.
- Masny, Diana (2001). *La Culture de l'Écrit: les Défis à l'École et au Foyer*. Outremont: Les Éditions Logiques.
- Masny, Diane et Dufresne, T. (2007). “Apprendre à Lire au 21e Siècle”. In: A. M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies: Perspectives Linguistique, Familiale et Culturelle*. Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 209-224.
- Mata, Lourdes (2006). *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mateus, Maria Helena Mira e Villalva, Alina (2006). *O Essencial sobre Linguística*. Lisboa: Caminho.

- Máximo-Esteves, Lúcia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McKenna, Michael (2001). "Development of Reading Attitudes". In: Ludo Verhoeven e Catherine Snow (eds.), *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 135-158.
- Menezes, Isilda Maria Santos Leitão (2010). *Hábitos de Leitura de Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Impacto na Aprendizagem: Concepções de Alunos, Professores e Professores Bibliotecários*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miras, Mariana (2000). *La Escritura Reflexiva. Aprender a Escribir y Aprender Acerca de lo que se Escribe. Infancia y Aprendizaje* 89. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 56-80.
- Mitchell, Don (1982). *The Process of Reading, a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. New York: Wiley.
- Morais, José (1997). *A Arte de Ler - Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, José (2010). "Como Aprender a Ler e como Ensinar a Ler". In: Beard, Roger; Siegel, S. Linda; Leite, Isabel e Bragança, Ana, *Como se Aprende a Ler? Questões-Chave da Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 5-9.
- Morais, Maria de Fátima (1996). *Inteligência e Treino Cognitivo: Um Desafio aos Educadores*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Moreira, Nadja (1988). "Portadores de Texto: Concepções de Crianças quanto a Atributos, Funções e Conteúdo". In: M. Kato (org.). *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes, pp. 15-52.
- Moretto, Vítor Pedro (1999). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Edições Diversas.
- Morin, Edgard (1999). *La Tête Bien Faite. Repenser la Réforme. Réformer la Pensée*. Paris: Éditions du Seuil.
- Mosenthal, James (1989). "The Comprehension Experience". In: D. Muth (ed.), *Children's Comprehension on Text*. Newark, DA: International Reading Association, pp. 244-262.
- Mouquinho, Andreia Morgado (2009). Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mullis et al., (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, struggling writers. *The Reading Teacher*, 63 (4), 284-295. College.

- Mullis et al. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Murray T. Scott (2003). "Training Cycles and Skill for new Learning Activities: the case for Portugal". IN: AA.VV., *Cruzamentos de Saberes. Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Myklebust, Helmer (1978). "Toward a Science of Dyslexiology". In: H. Myklebust (Ed.). *Progress in Learning Disabilities* (volume 4). New York: Ed. Grune e Stratton.
- Nascimento, Aires (2006). "Literacia, Leitura, (des)bloqueamentos". In: *Peninsula*, pp. 289-309.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), pp. 60-92
- Newby, Timothy (1991). "Classroom Motivation: Strategies of First-year Teachers". In: *Journal of Psychology*, 19(3), pp. 41-58.
- Nicholls, John et al. (1989). *Beginning Writing*. Philadelphia: Open University Press.
- Nicolson, Roderick e Fawcett, Angela (2000). "Long-Term Learning in *Dyslexic Children*." In: *European Journal of Cognitive Psychology*, (12).
- Nishimuro, Taizo (1999). Information Literacy: How Does it Differ from Traditional or Computer Literacy? *TechKnowLogia*, September/October, 13-14.
- Niza, Sérgio (2005). "A Escola e o poder discriminatório da escrita". In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 107-127.
- Norton, Cristina (2001). *Os Mecanismos da Escrita Criativa. Escrita criativa, Actividade Lúdica*. Lisboa: Temas e Debates.
- Nutbeam, Don (2000). "Health Literacy as Public Health Goal: A Challenge for Contemporary Health Education and Communication Strategies Into The 21st Century". In: *Health Promotion International*, 15, pp. 259-267.
- OCDE (2002). *La Lecture, Moteur de Changement Performances et Engagement d'un Pays à L'autre*. Résultats du Cycle D'enquêtes de PISA 2000.
- OCDE (2009). *PISA 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- Oliveira Formozinho, Júlia (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Osório, Paulo e Ito, Iracena (2008). “Para uma Noção de Texto: uma Perspectiva Linguística”. In: *À Beira*, nº 8. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 81-93.
- Osuna, Rosa (2005). “Una História es una Historia”. In: Las, Catalina L. González; Ragel, María del Carmen Hoyos; Ballesteros; Anaya, Juan Mata; Rosario, Gómez Gómez e Moreno, Mercedes Molina, *Leer de Nuevo Leer lo Nuevo*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 43-56.
- Pantaleo, Sylvia (2010). “Developing Narrative Competence Through Reading and Writing Metafictional Texts”. In: *Literacy Research and Instruction*, 49 (3), pp. 264-281.
- Pereira, António Santos (2008). “Os Livros, as Livrarias e as Escolas na Formação de Portugal”. In: *Bibliotecas e Literacia. Imaginários e Identidades em Sociedades de Fronteira: Castelo Branco e Castilla y León*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 11-37.
- Pereira, Íris Susana (2009). “Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade”. In: Azevedo, Fernando e Sardinha, Maria da Graça (coords.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.
- Pereira, Luísa Álvares (2006). “O Desenvolvimento de uma Competência Textual Narrativa”. In: Azevedo, Fernando (org.), *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 193-210.
- Pereira, Luísa Álvares (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, Luísa Álvares e Cardoso, Maria Inês (2005). “Inovar no Ensino da Escrita. A Construção de uma Relação Positiva com a Escrita”. In: *Palavras*, nº 28. Lisboa: APP, pp. 63- 79.
- Pereira, Rafael Silva (2011). *Programa de Neurociência - Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Perez, Katherine (2006). “Leitura e Compreensão”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 293-299.
- Perfetti, C. A. e Marron, M. A. (1998). *Learning to Read: Literacy Acquisition by Children and Adults*. In D. A. Wagner (Ed.). *Advances in Adult Literacy Research and Development*. Hampton Press.
- Pestana, Maria Helen e Gageiro, João Nunes (2005). *Análise de Dados Para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. 3ª edição. Lisboa: Edições Silabo.
- Petitjean, André (1988). “Enseignement/Apprentissage de l'Écriture et Transposition Didactique”. In: *Pratiques*, 97-98, pp. 105-132.
- Pierre, Régine (2003). “Entre Alphabétisation et Littératie: les Enjeux Didactiques”. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol. VIII, pp. 121-137.

- Pierre, Régine (2003). "Introduction: L'Enseignement de la Lecture au Québec de 1980 à 2000: Fondements Historiques, Épistémologiques et Scientifiques". In: *Revue des Sciences de l'Éducation*, 29 (1), pp. 3-35.
- Pinto, Maria da Graça (2002). "Da Literacia ou da Narrativa Sempre Imperfeita de Outra Identidade Pessoal". In: *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 15, nº 2, pp. 95-123.
- Pinto, Maria da Graça Castro (1998). *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- Pires, Ana Luisa (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida. Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competencias*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pittenger, Owen e Gooding, Thomas (1977). *Teorias da Aprendizagem na Prática Educacional*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA.
- Planchard, Emile (1979). *Introdução à Pedagogia*. 3ª edição revista. Coimbra: Coimbra Editora.
- Posner, Michael e Raichle, Marcus (2001). *Imagens da Mente*. Porto: Porto Editora.
- Rato, Rosa Maria dos Santos Teixeira (2012). *Competência Literária e Literária na Escola do Séc.XXI - Dos Textos de Potencial Receção Leitora às Práticas Pedagógicas dos Professores*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Rebelo, Dulce (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, Carlos (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rigolet, Sylviane Angèle (2000). *Os Três P - Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues A. e Oliveira C. (2005). *Hábitos de Leitura e Sucesso Escolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, Vânia (2010). "O Uso de uma Wiki no Desenvolvimento de Competências da Escrita no 1º CEB". Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rohman, Gordon e Wleck, Albert (1964). *Pre-writing, The Construction and Application of Models for concept Formation in Writing*, U.S.. Office of Education Cooperative Research Project nº 2174, East Lansing, M.I., Michigan State University.
- Ruivo, João e Trigueiros, António (coords.) (2009). *Avaliação de Desempenho de Professores*. Castelo Branco: Rvj Editores.

- Ruiz, José Ramon Gallardo e Ortega, José Luis Gallego (1997). “As Perturbações da Linguagem Verbal”. In: Rafael Bautista (coord.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, pp. 83-110.
- Rumelhart, David (1975). “Notes on Shema for Stories”. In: D. Bobrow e M. Collins (eds). *Representative and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press, pp. 13-26.
- Rumelhart, David (1977). “Toward an Interactive Model of Reading”. In: Dornic, S. (eds.). *Attention and Performance IV*. New York, NY: Academic Press, pp. 573- 603.
- Sá, Cristina (2010). “O Manual Escolar de Língua Portuguesa e o seu Papel na Promoção da Leitura e da Literacia”. In: *Livro de Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, pp. 209-214.
- Santana, Inácia (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo Sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Santiago, Rui (2002). “A Escola também é um Sistema de Aprendizagem Organizacional”. In: Alarcão, Isabel (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 27-41.
- Santos, Elvira (1997). *Hábitos de Leitura em Jovens Adolescentes: Um estudo em Escolas Secundárias*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Santos, Marta e Sardinha, Maria da Graça (2009). “Proficiência na Leitura: Avaliação da Compreensão Leitora”. In: Azevedo, Fernando e Sardinha, Maria da Graça (coords.), *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 115-128.
- Sardinha, Maria da Graça (2000). *A Activação do conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sardinha, Maria da Graça (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sardinha, Maria da Graça (2006). “O Processo de Escrita: Actualidade em Explicitação de um modelo”. In: *Revista de Letras*, nº 5 série II. Vila Real, UTAD, pp. 155-161.
- Sardinha, Maria da Graça (2007). “A Didáctica do Português na UBI”. In: *À Beira*, nº 7 - Volume II. Covilhã: Universidade da Beira Interior, pp. 31-38.
- Sardinha, Maria da Graça (2007). “Formas de Ler: Ontem e Hoje”. In: Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 1-7.

- Sardinha, Maria de Fátima (2011). *Histórias com Problemas e a sua Ligação à Promoção da Numeracia e da Literacia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Scardamalia, Marlene e Bereiter, Carl (1998). “L´Expertise en Lecture-Rédaction”. In: Piolat, A., e Pélissier, A. (dirs.), *La Rédaction de Textes - Approche Cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé, pp. 13-50.
- Scardamalia, Marlene e Bereiter, Carl (1992). “Los Modelos Explicativos de los Procesos de Composición Escrita”. In: *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Sebastião, João (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sénéchal, Monique (2000). “Examen du Lieu Entre Lecture de Livres et Développement du Vocabulaire Chez L´enfant Préscolaire”. In: *Enfance*, 2, pp. 169-186.
- Sénéchal, Monique; Thomas, Eleanor e Monker, Jo-Ann (1995). “Individual Differences in 4 Years-old Children´s Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading”. In: *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), pp. 218-229.
- Sequeira, Maria de Fátima (1989). “Psicolinguística e Leitura”. In: Sequeira, Fátima e Sim-Sim, Inês (orgs.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-68.
- Sequeira, Maria de Fátima (1990). *As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto*. Braga: Universidade do Minho.
- Sergiovanni, Thomas J. e Starratt, Robert J. (1993). *Supervision: a Redefinition*. 5ª edição. New York: McGraw-Hill.
- Shaywitz, Sally (2003). *Overcoming Dyslexia: a New and Complete Science-Based Program for Overcoming Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Silva, Encarnação; Bastos, Glória; Duarte, Regina e Veloso, Rui (2011). *Leitura. Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Edição Ministério da Educação.
- Simões, Maria da Conceição Taborda; Machado, Maria Teresa Sousa; Dias, Maria da Luz Vale Dias e Lima, Isabel Nobre Lima (2006). *Psicologia do Desenvolvimento. Temas de Investigação*. Coimbra: Almedina.
- Simões, Maria de Fátima (2000). *Cognição e Aprendizagem de Conceitos-Chave de Física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, Inês (1989). “Literacia e Alfabetização: Dois Conceitos Não Coincidentes”. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2, pp. 62-66.

- Sim-Sim, Inês (2002). “Formar Leitores: a Inversão do Círculo”. In: F. Viana, M. Martins e E. Coquet (orgs.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, Inês (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, Inês e Ramalho, Glória (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças. Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: GEP.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês e 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.
- Smith, Frank (1971). *Understanding Reading*. Nova York: Holt, Rinehart e Winston.
- Snow, Catherine e Ninio, Anat (1989). “The Contracts of Literacy: What Children Learn From Learning to Read Books”. In: William Teale e Elizabeth Sulzby (eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, New Jersey: International Reading Corporation, pp. 116-138.
- Snyder, Ilana (org.) (1998). *Page to Screen: Taking Literacy into the Electronic Era*. London: Routledge.
- Sobrinho, Javier García (org) (2000). *A Criança e o Livro. A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sonnenschein, Susan; Brody, Gene e Munsterman, Kimberly (1996). “The Influence of Family Beliefs and Practices on Children’s Early Reading Development”. In: Linda Baker, Peter Afflerbach e David Reinking (eds.), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, pp. 3-20.
- Souchon, Marc (2001). *Cours de DEA: d’une Littérature à l’Autre (Pour une Approche Anthropologique de la Littérature en Langue Étrangère) et Littérature et Communication Écrite*. Besançon: Université de Franche-Comté.
- Sousa, Otília da Costa (2007). “O Texto Literário na Escola: Uma Abordagem - Círculos de Leitura”. In: Azevedo, Fernando (coord.), *Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 45-68.
- Sousa, Óscar (1999). *Competências Ortográficas e Competências Linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Sprenger, Marilee (2006). “Memória Episódica”. In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 319-322.

- Stanovich, Keith (1980). "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in Reading Fluency". In: *Reading Research Quarterly*, pp. 32-71.
- Stern, Catherine (1965). *Children Discover Reading*. New York: Random House.
- Stipek, Deborah; Feiler, Rachele; Daniels, Denise e Milburn, Sharon (1995). "Effects of Different Instructional Approaches on Young Children's Achievement and Motivation". In: *Child Development*, 66, pp. 209-223.
- Street, Brian (2003). "What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice". In: *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), pp. 77-91.
- Strickland, Dorothy e Taylor, Denny (1995). "Family Storybook Reading: Implications for Children, Families and Curriculum". In: Dorothy Strickland e Lesley Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Newark, Delaware: International Reading Association, pp. 27-34.
- Tavares, Clara Ferrão (2007). *Didáctica Do Português, Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, José e Alarcão, Isabel (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Taylor, Denny (1983). *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*. Portsmouth: Heinemann Educational Books Inc.
- Teale, William e Sulzby, Elizabeth (1989). "Emergent Literacy as a Perspective for Examining How Young Children Become Writers and Readers". In: Teale, W. H. e Sulzby, E. (eds.), *Emergent Literacy - Writing and Reading*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, pp. VII-XXV.
- Teberosky, Ana (1988). "La Dictée et la Rédaction entre Enfants du Même Âge". In: *European Journal of Psychology of Education*, 3 (4), pp. 399-414.
- Teberosky, Ana e Colomer, Teresa (2003). *Aprender a Ler e a Escrever: uma Proposta Construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tornero, José Manuel Pérez (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Torre, Isabel (2012). *Clubes Virtuais de Leitura: Práticas e Competências Leitoras*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Tracy, Sandra (2002). "I Parte - Modelos e Abordagens". In: Oliveira Formosinho, Júlia (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp.19-92.

Umberto, Eco (1983). *Leitura do Texto Literário. Cooperação Interpretativa nos Textos Literários*. Lisboa: Presença.

UNESCO (2003). *Literacy as Freedom*. Paris: UN.

Valadares, Jorge António e Moreira, Marco António (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa - Sua Fundamentação e Implementação*. Coimbra: Almedina.

Van Dijk, Teun (1998). *News as Discourse*. University of Amsterdam: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Vega, Fernando (2002). *Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Praxis.

Viana, Fernanda e Martins, M (2009). “Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos”. In: I. Ribeiro e F. L. Viana (orgs.), *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos: Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Coimbra: Almedina, pp. 9-41.

Viana, Fernanda; Ribeiro, Iolanda; Fernandes, Ilda; Ferreira, Albertina; Leitão, Catarina, Gomes, Susana; Mendonça, Soraia e Pereira, Lucia (2010). *O Ensino da Compreensão: Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.

Viana, Fernanda Leopoldina (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, Fernanda Leopoldina e Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a Ler - Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

Vieira, Flávia (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vygotsky, Lev (1995). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3ª edição. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, Lev (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Wallon, Henri (1979). *Do Acto ao Pensamento - Ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes Editores.

Weinert, Franz Emanuel (1987). “Introduction and Overview: Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understand”. In: E. E. Weinert & R. Kluwe (eds), *Metacognition, Motivation, and Understanding*. N. Y.: Erlbaum, pp. 1-16.

Wells, Goodithe (1988). “Preschool Literacy-related Activities and Success in School”. In: D. Olson, N. Torrance e A. Hildyard (eds.), *Literacy, Language and Learning. The Nature and Consequences of Reading and Writing*. New York: Cambridge University Press, pp. 229-255.

- Wenger, Laurie (2006). "Leitura, Vocabulário e Reconhecimento de Palavras". In: Feinstein, Sheryl, *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 310-312.
- White, R. (1987). "Approaches to writing". In Long, M. H. and Richards, J. C. (eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings*. New York: Newbury House Publishers.
- Wigfield, Allan e Guthrie, John (1997). "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading". In: *Journal of Educational Psychology*, 89(3), pp. 420-432.
- Wigfield, Allan e Guthrie, John (1997). "Motivation for Reading: an Overview". In: *Educational Psychologist*, 32(2), pp. 57-58.
- Williams, Joanna (1980). "Teaching Decoding with an Emphasis on Phoneme Analysis and Phoneme Blending". In: *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), pp. 1-15.
- Yopp, Ruth Helen e Yopp, Hallie Kay (2010). *Literature - Based Reading Activities*. Fifth Edition . Plymouth: Allyn & Bacon.
- Yuste, José Luis González (2007). "Variáveis da Educação para a Comunicação". In: Tornero, José Manuel Pérez (coord.), *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação. Novas Linguagens e Consciência Crítica*. Porto: Porto Editora, pp. 137-174.

WEBGRAFIA

Ala (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* de American Library Association. Acedido a 21/04/2011 em <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm#importance>.

Alberta Education (2008). *Programme d'Éducation pour la Maternelle Immersion*, acedido a 02/03/2013 em http://education.alberta.ca/media/529787/imm_mat.pdf.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1996). *Putting Multiliteracies to the Test*, acedido a 10/11/2005 em <http://www.alea.edu.au/multilit.htm>.

Furtado, A. (2002). "Livro e Leitura no Novo Ambiente Digital". In: *Projecto Enciclopédia e Hipertexto*. Lisboa: FCUL. Acedido a 02/01/2013 em <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/>.

<http://www.bocc.uff.br/pag/ruiz-beatriz-correyero-figura-comunicador-digital-era-sociedad-informacioncontexto-retos-futuro.pdf>, acedido a 10/12/2012.

<http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>.

<http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>.

<http://www.educacao.te.pt/professores/index.jsp?p=164&idcompetencia=3>.

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/346.html>.

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>.

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/9.html>.

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=698>.

<http://www.parlamento.pt/LEGISLACAO/PAGINAS/CONSTITUICAO REPUBLICA PORTUGUESA.AS.PX>.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html.

<http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>.

Ijuim, J.K. & Tellaroli, T.M. (2007). *Comunicação no Mundo Globalizado: Tendências no Século XXI*. Acedido a 11/12/2012 em <http://www.bocc.uff.br/pag/tellarolitais-ijuim-jorge-comunicacao-mundo-globalizado.pdf>.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Edição de 2011. Editora INE, Lisboa, Portugal. Acedido a 9/12/2012 em [https://www.google.pt/search?q=Instituto+Nacional+de+Estat%C3%ADstica+\(2011\).+Classifica%C3%A7%C3%A3o+Portuguesa+das+Profiss%C3%B5es&aq=chrome..69i57.906j0&sourceid=chrome&espd=210&es_sm=122&ie=UTF-8](https://www.google.pt/search?q=Instituto+Nacional+de+Estat%C3%ADstica+(2011).+Classifica%C3%A7%C3%A3o+Portuguesa+das+Profiss%C3%B5es&aq=chrome..69i57.906j0&sourceid=chrome&espd=210&es_sm=122&ie=UTF-8).

Lurin Jacquelin e Soussi Anne (2011). *Evolution des Compétences en Littérature chez des Adolescents à Risque (International Literacy Project): le Rôle du Contexte Scolaire*. The 17th European Conference on Reading - Proceedings. Acedido a 14/10/2012 em http://icp.ge.ch/dip/sred/IMG/pdf/txt_lurin.pdf

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 23/02/2013 em <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2013/1/Mata,%20L.%20%282008%29.%20A%20descoberta%20da%20escrita.%20ME-DGIDC.pdf#page=7&zoom=auto,9,684>.

Melão, Dulce (2010). *Ler na Era Digital: os Desafios da Comunicação em Rede e a (re)construção da(s) Literacia(s)*. Acedido a 12/12/2012 em http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf.

Miranda G. L. e Silva S. (S/data). *A Relação dos Jovens com os Media: Um Estudo com Alunos do 9º Ano do Ensino Básico do Distrito de Castelo Branco*. Acedido a 11/12/2012 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4219/1/Literacia%20informativa.pdf>.

OCDE (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework - Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Acedido a 11/04/2011 em <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>.

Ribeiro Iolanda Silva, Fernanda Leopoldina Viana, Irene Cadime, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Catarina Leitão, Susana Gomes, Soraia Mendonça, Lúcia Pereira (2010), acedido a 20/02/2013 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11216/5/>.

Sim-Sim, Inês (2009). *A Leitura e o seu Ensino: que Desafios Actuais?* Acedido a 5/01/2010 em http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/InesSimSim_Nov09.pdf.

Sylvester, Rute e Greenidge, Wendy-Lou (2009). "Digital storytelling: extending the potential for struggling writers". In: *The Reading Teacher*, 63. Acedido a 10/12/2012 em <http://www.jstor.org/stable/30249378>.

Temple, C. M. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London: Psychology Press. Acedido a 20/02/2013 em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=vtls000380370>.

UNESCO (2006). *Rapport Mondial de Suivi sur l'EPT 2006: L'Alphabétisation, un Enjeu Vital. Chapitre 6: Alphabétisation et AAlphabétisme, Quelques Définitions*. Acedido a 25/01/2012 em http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf.

Vaz, João Luís Pimentel (2008). *I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Acedido a 25/02/2013 em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>.

ANEXOS

Descritores de desempenho

Escrita - Descritores de Desempenho - 1º ciclo (3º e 4º ano)	
<p>Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento(o))</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação: <ul style="list-style-type: none"> - de modo legível e sem erros - no computador • Escrever um texto ditado, com respeito pelas principais regras de ortografia e pontuação, gerindo correctamente o espaço da página. • Elaborar, por escrito, de modo autónomo, respostas a questionários. • Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação. • Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: <ul style="list-style-type: none"> -recolher a informação em diferentes suportes -organizar a informação em gráficos, mapas, tabelas... • Reduzir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados. <ul style="list-style-type: none"> - construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura... Elaborar uma descrição - de uma cena, objecto, paisagem, pessoa ou personagem - elaborar um texto informativo-expositivo - relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema... - redigir uma notícia breve ou um pequeno artigo - escrever uma curta mensagem - recado, aviso, nota, correio electrónico - redigir uma carta, com intenção específica - elaborar um texto instrucional - elaborar um texto integrando situações de diálogo (banda desenhada, entrevistas...) - dar continuidade a textos dramáticos • Resumir textos. • Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento <ul style="list-style-type: none"> - identificar erros - acrescentar, apagar, substituir - condensar, reordenar, reconfigurar - efectuar eventuais correcções ou reformulações • Cuidar da apresentação final dos textos.
<p>Escrever em termos pessoais e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos por sua iniciativa. • Escrever diferentes textos mediante proposta do professor. • Explorar a escrita de poemas.

Escrita - Descritores de Desempenho - 2º ciclo

<p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir com correcção os enunciados de resposta a diferentes propostas de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou pedido; - usar com precisão o reportório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado; - controlar com segurança as estruturas gramaticais mais adequadas à resposta a fornecer; - combinar os enunciados numa organização textual com coesão e coerência; - cuidar da apresentação final do texto escrito. • Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir informação. • Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido. • Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto: <ul style="list-style-type: none"> - estabelecer objectivos; - seleccionar conteúdos; - organizar e hierarquizar a informação. • Redigir o texto: <ul style="list-style-type: none"> - articular as diferentes partes planificadas; - seleccionar o vocabulário ajustados ao conteúdo; - construir os dispositivos de encadeamento (crono)lógico, de retoma e de substituição que assegurem a coesão e a continuidade de sentido; - dar ao texto a estrutura compositiva e o formato adequados; - respeitar regras de utilização da pontuação; - adoptar as convenções (orto)gráficas estabelecidas. • Rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação: <ul style="list-style-type: none"> - acrescentar, apagar, substituir; - condensar, reordenar, reconfigurar. • Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de: <ul style="list-style-type: none"> - reformular, reinterpretar, resumir; - relatar, expor, descrever; - dar instruções, persuadir, argumentar; - analisar, comentar, criticar.
<p>Escrever em termos pessoais e criativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário. • Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados: <ul style="list-style-type: none"> - cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades; - participar em projectos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada. • Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade.

Escrita - Descritores de Desempenho - 3º ciclo

<p>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho. • Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou pesquisada. • Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos. • Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos. • Seleccionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidade e contextos específicos: <ul style="list-style-type: none"> - narrativos (reais ou ficcionais); - descritivos (reais ou ficcionais); - expositivos; - argumentativos; - instrucionais; - dialogais e dramáticos; - preditivos; - do domínio dos <i>media</i>; - do domínio das relações interpessoais. • Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados: <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver pontos de vista ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação; - ordenar e hierarquizar a informação, assegurando a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto; - dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas; - respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita. • Diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão. • Desenvolver, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual. • Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto. • Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital. • Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto.
<p>Escrever em termos pessoais e criativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver hábitos de escrita autónoma e fluente, por sua iniciativa ou como resposta a desafios de trabalho. • Experimentar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário. • Experimentar a criação de novas configurações textuais, mobilizando a sua experiência de leitor. • Reinvestir em textos pessoais e informação decorrente de pesquisas e leituras efectuadas. • Explorar formas de interessar e implicar os leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido. • Utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver projectos e circuitos de comunicação escrita.

Leitura - Descritores de Desempenho - 1º ciclo (3º e 4º ano)

<p>Ler para aprender (Aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas. • Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar. • Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático permitem aceder à informação. • Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação. • Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave. • Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> - sublinhar - tomar notas - esquematizar • Mobilizar conhecimentos prévios. • Antecipar o assunto de um texto. • Definir o objectivo da leitura. • Saber utilizar estratégias de leitura de acordo com o objectivo. • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - confrontar as previsões feitas com o assunto do texto - identificar a intenção comunicativa - distinguir relações intratextuais: <ul style="list-style-type: none"> - Parte-todo - Causa-efeito - Facto-opinião - distinguir entre ficção - não ficção - detectar informação relevante - identificar o tema central e aspectos acessórios - Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto - relacionar a informação lida com conhecimento exteriores ao texto - captar sentidos implícitos - comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes - transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros síntese, mapas conceptuais, esquemas... - responder a questões - formular questões Identificar o sentido global de um texto <ul style="list-style-type: none"> - resumir textos, sequências ou parágrafos - procurar informação complementar - propor títulos para textos ou partes de textos • Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão. • Ler em voz alta com clareza e fluência para partilhar informações e conhecimentos.
<p>Ler para apreciar textos variados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas textos de diferentes tipos e com diferente extensão. • Ler por iniciativa própria. • Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal). • Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos. • Comparar diferentes versões da mesma história. • Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. • Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido. • Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais. • Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.

Leitura - Descritores de Desempenho - 2º ciclo	
Ler para construir conhecimento(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas. • Detectar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar. • Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência. • Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: <ul style="list-style-type: none"> - sublinhar; tomar notas; esquematizar; preencher grelhas de registo; sintetizar. • Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores. • Definir uma orientação de leitura e fixar-se nela. • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> - confirmar hipóteses previstas; - identificar o contexto a que o texto se reporta; - explicitar a intenção comunicativa ou função dominante e registo(s) utilizados(s); - demarcar diferentes unidades de formar-sentido; - identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras, expressões ou fraseologias desconhecidas; - detectar informação relevante <ul style="list-style-type: none"> . factual e não factual . essencial e acessória; - distinguir relações intratextuais e a sua ordem de relevância: <ul style="list-style-type: none"> . genérico - específico; . parte-todo; . tempo anterior-simultâneo-posterior; . causa efeito; . razão-consequência; - captar sentidos implícitos, fazer inferências, deduções; - explicitar o sentido global de um texto. • Explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal. • Confrontar diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo. • Recontar e sintetizar textos. • Identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais. • Detectar traços característicos de diferentes tipos de texto ou sequências textuais. • Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.
Ler para apreciar textos variados	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem. • Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais. • Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. • Manifestar-se em relação e aspectos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária. • Distinguir diferentes «vozes» (perspectivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos ou outros) que veiculam. • Seleccionar, por sua iniciativa e de acordo com o seu gosto pessoal, obras de extensão e complexidade crescente.
Ler textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura integral de textos literários representativos dos três géneros. • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. • Explicitar os temas dominantes e características formais de poemas. • Expor o sentido global de um texto dramático, estabelecendo relações entre o texto e o desenvolvimento cénico. • Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literários.

Leitura - Descritores de Desempenho - 3º ciclo	
Ler para construir conhecimento(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Definir uma intenção, seguir uma orientação e seleccionar um percurso de leitura adequado. • Utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, seleccionar, avaliar e organizar a informação. • Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação: <ul style="list-style-type: none"> - tomar notas; identificar ideias-chave; - elaborar e utilizar grelhas de registo; - esquematizar. • Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor: <ul style="list-style-type: none"> - formular hipóteses sobre os textos; - identificar temas e ideias principais; - identificar pontos de vista e universos de referência; - identificar causas e efeitos; - fazer inferências e deduções; - distinguir facto de opinião; - identificar elementos de persuasão; - identificar recursos linguísticos utilizados; - explicitar o sentido global do texto. • Estabelecer relações com outros conhecimentos, utilizando a informação retida em novas situações. • Identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais. • Comparar e distinguir textos, estabelecendo diferenças e semelhanças em função de diferentes categorias. • Identificar relações intratextuais, compreendendo como o tipo e a intenção do texto influenciam a sua composição formal. • Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais.
Ler para apreciar textos variados	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar ideias e sentimentos suscitados pelos textos lidos e/ou visionados. • Emitir pontos de vista e apreciações críticas de forma fundamentada e sustentada. • Discutir diferentes interpretações de um mesmo texto em relação a outro(s). • Reconhecer e reflectir sobre os valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos. • Comparar ideias e valores expressos em diferentes textos de autores contemporâneos, com os textos de outras épocas e culturas. • Ler por iniciativa e gosto pessoal, aumentando progressivamente a extensão e complexidade dos materiais que selecciona.

Ler textos literários	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra. • Expressar opiniões e problematizar sentidos, como reacção pessoal à audição ou leitura de uma obra integral. • Caracterizar os diferentes géneros literários. • Analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária: <ul style="list-style-type: none"> - analisar o ponto de vista (narrador, personagens); - identificar marcas de enunciação e de subjectividade; - analisar as relações entre os diversos modos de representação do discurso; - analisar o valor expressivo dos recursos retóricos. • Comparar o modo como o tema de uma obra é tratado em outras obras. • Experimentar processos de criação de texto narrativo, poético ou outro, inspirando-se numa obra lida, evocando-a ou (re)criando-a de modo pessoal. • Explicar diferentes motivações na criação de textos literários, por referência a outros textos. • Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens. • Valorizar uma obra enquanto objecto simbólico, no plano do imaginário individual e colectivo. • Reconhecer e reflectir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.
-----------------------	---

Carta de aplicação de questionários

Covilhã, 11 de Maio de 2011

Ex.^a Senhora Directora
do Agrupamento de Escolas do -----.

No âmbito da realização de um trabalho de investigação, Cristina Gonçalves vem, por este meio, solicitar a V.^a Exa que autorize a aplicação de três questionários destinados aos alunos, encarregados de educação e professores do ensino básico. Estes questionários inserem-se no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento, em elaboração, na Universidade da Beira Interior, sob a orientação dos Professores Doutores Maria da Graça Sardinha e Paulo Osório.

Pretendemos, nesta investigação, aferir as representações de alunos, docentes e encarregados de educação acerca das competências literárias e observar a influência da formação leitora nos alunos, para constatarmos as principais dificuldades dos alunos, em termos de leitura e de escrita.

Agradeço, desde já, a atenção dispensada e apresento os melhores cumprimentos,

(Cristina Maria de Almeida Gonçalves)

Questionário destinado aos alunos

Neste processo reflexivo, contextualizado numa investigação científica de natureza académica, pretendemos identificar a valorização ou não da leitura no ensino básico, por todos os que se encontram envolvidos na educação dos alunos (ou seja, para além dos alunos, os pais/ou encarregados de educação e professores).

Este questionário é estritamente confidencial e anónimo, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar. A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas. **Pela sua colaboração, Bem-haja!**

A. Destinatários:	a) 1º Ciclo do Ensino Básico: - alunos do 3º e 4º anos de escolaridade b) 2º Ciclo do Ensino Básico: - alunos do 5º e 6º anos de escolaridade c) 3º Ciclo do Ensino Básico: - alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade
B. Instruções de resposta:	a) Antes de responder, leia com atenção. b) Na valorização dos enunciados das questões de investigação, assinale para valorizar o grau de importância ou a sua concordância em relação ao conceito, factor ou atitude apresentados

I. Assinale com uma X a resposta que se aplica à sua identidade/situação.

1.	Ano de escolaridade (considere o ano em curso) 3º ano <input type="checkbox"/> ; 4º ano <input type="checkbox"/> ; 5º ano <input type="checkbox"/> ; 6º ano <input type="checkbox"/> ; 7º ano <input type="checkbox"/> ; 8º ano <input type="checkbox"/> ; 9º ano <input type="checkbox"/>
2.	Idade: 7 <input type="checkbox"/> ; 8 <input type="checkbox"/> ; 9 <input type="checkbox"/> ; 10 <input type="checkbox"/> ; 11 <input type="checkbox"/> ; 12 <input type="checkbox"/> ; 13 <input type="checkbox"/> ; 14 <input type="checkbox"/> ; 15 <input type="checkbox"/> ; >16 <input type="checkbox"/>
3.	Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>

II. Por favor, assinale apenas os critérios de ponderação indicados nas colunas (escolha uma ou várias opções).

4.	Tem hábitos de leitura? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/>
4.1	Se respondeu não , qual (ais) a (s) razão (ões)? Não tenho tempo ----- <input type="checkbox"/> Se respondeu sim , o que lê? Não gosto de ler ----- <input type="checkbox"/> Livros ----- <input type="checkbox"/> Tenho dificuldade em ler ----- <input type="checkbox"/> Jornais ----- <input type="checkbox"/> Os livros são caros ----- <input type="checkbox"/> Revistas ----- <input type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/> Outra: _____ <input type="checkbox"/>

5.	Com que frequência lê?	
	Nunca -----	<input type="checkbox"/>
	Todos os dias -----	<input type="checkbox"/>
	Uma vez por semana -----	<input type="checkbox"/>
	Uma vez por mês -----	<input type="checkbox"/>
	Uma vez por ano -----	<input type="checkbox"/>

6.	Para si, a leitura é...	
	Uma obrigação -----	<input type="checkbox"/>
	Um prazer -----	<input type="checkbox"/>
	Uma forma de aprender -----	<input type="checkbox"/>
	Uma forma de saber mais -----	<input type="checkbox"/>

7.	Em relação à sua família (pai, mãe) ela costuma incentivá-lo à leitura?	
	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
7.1	Se respondeu sim , como o faz?	Se respondeu não , qual o motivo?
	Oferece-lhe livros ----- <input type="checkbox"/>	Perca de tempo ----- <input type="checkbox"/>
	Compra-lhe livros ----- <input type="checkbox"/>	Exige muito esforço ----- <input type="checkbox"/>
	Leva-o (a) a uma livraria----- <input type="checkbox"/>	Não é sua obrigação ----- <input type="checkbox"/>
	Leva-o (a) a uma biblioteca ----- <input type="checkbox"/>	É obrigação da professora ----- <input type="checkbox"/>
	Compra-lhe revistas ou jornais ----- <input type="checkbox"/>	É obrigação da escola ----- <input type="checkbox"/>
	Outra: _____	É obrigação da família ----- <input type="checkbox"/>
		Só se deve ler em casa ----- <input type="checkbox"/>
		Outra _____

8.	Assinale as respostas que considera mais adequadas.	
	A leitura permite desenvolver:	
	a inteligência ----- <input type="checkbox"/>	a escrita ----- <input type="checkbox"/>
	o pensamento ----- <input type="checkbox"/>	o saber ouvir e falar ----- <input type="checkbox"/>
	a compreensão de saberes ----- <input type="checkbox"/>	o resumo ----- <input type="checkbox"/>
	o trabalho na escola----- <input type="checkbox"/>	a aprendizagem ----- <input type="checkbox"/>
	o trabalho no dia a dia ----- <input type="checkbox"/>	a ordenação de ideias----- <input type="checkbox"/>
	a criatividade----- <input type="checkbox"/>	a ter vontade de ler e escrever ---- <input type="checkbox"/>
	a leitura ----- <input type="checkbox"/>	outra(s): _____

9.	Na sua opinião, quem deve despertar-lhe o gosto pela leitura?

III - Para cada afirmação, escolha apenas uma resposta, assinalando com uma X a que lhe parecer mais próxima da sua opinião.

10.1	A avaliação feita aos professores faz com que as crianças leiam mais.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.2	Se o professor estudar faz com que os alunos aprendam melhor a ler.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.3	Um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.4	Um bom leitor escreve melhor.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.5	Os alunos não são bons leitores, porque estão muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.6	O modo como os alunos escrevem mensagens na internet (email) ou no telemóvel influencia a sua escrita escolar.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.7	Os alunos não são bons leitores, porque passam muito tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.8	As pessoas que sabem ler bem são capazes de participarem melhor na sociedade.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.9	Os alunos só lêem o que os professores e a escola lhes pedem.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
10.10	Os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos (poesias, teatros, ...) o que faz com que os alunos saibam ler melhor.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente

Questionário destinado aos professores

Neste processo reflexivo, contextualizado numa investigação científica de natureza académica, pretendemos identificar a valorização ou não da leitura no ensino básico, por todos os que se encontram envolvidos na educação dos alunos (ou seja para além dos alunos, os pais/ou encarregados de educação e professores).

Este questionário é estritamente confidencial e anónimo, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar. A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas. **Pela sua colaboração, Bem-haja!**

A. Destinatários:	a) 1º Ciclo do Ensino Básico: - Professores que leccionam o 3º e 4ºanos de escolaridade b) 2º Ciclo do Ensino Básico: - Professores de Língua Portuguesa que leccionam 5º e 6º anos de escolaridade. c) 3º Ciclo do Ensino Básico: - Professores de Língua Portuguesa que leccionam 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.
B. Instruções de resposta:	a) Antes de responder, leia com atenção. b) Na valorização dos enunciados das questões de investigação, assinale para valorizar o grau de importância ou a sua concordância em relação ao conceito, factor ou atitude apresentados

I - Assinale com uma X a resposta que se aplica à sua identidade/situação.

1.	Anos de serviço (considere o ano em curso) 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> ; 6 a 10 <input type="checkbox"/> ; 11 a 20 <input type="checkbox"/> ; 21 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 36 <input type="checkbox"/> ; > 36 <input type="checkbox"/>
2.	Idade: 20 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 40 <input type="checkbox"/> ; 41 a 50 <input type="checkbox"/> ; 51 a 60 <input type="checkbox"/> ; > 60 <input type="checkbox"/>
3.	Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
4.	Habilitações: Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>
5.	Assinale o tipo de instituição que frequentou na formação inicial para a docência: Escola do Magistério <input type="checkbox"/> Escola Superior de Educação <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/>

6.	Situação Profissional (assinale com x o que corresponde ao seu caso):			
	Professor (a)			
	do Quadro de Escola/Agrupamento	<input type="checkbox"/>	do Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
	contratado/a	<input type="checkbox"/>	estagiária/o	<input type="checkbox"/>
7.	Grupo de Recrutamento (código) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			
8.	Nível de ensino/ciclo do ensino básico em que lecciona:			
	(Se leccionar em mais do que um ciclo, assinale aquele em que lecciona maior número de turmas.)			
	1º Ciclo	<input type="checkbox"/>	2º Ciclo	<input type="checkbox"/>
			3º Ciclo	<input type="checkbox"/>

II - Por favor, assinale apenas os critérios de ponderação indicados nas colunas (escolha uma ou várias opções).

9.	Tem hábitos de leitura?	
	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>
9.1	Se respondeu não , qual (ais) a (s) razão (ões)?	Se respondeu sim , o que lê?
	Dificuldade na disponibilidade para a leitura - <input type="checkbox"/>	Livros ----- <input type="checkbox"/>
	Não gosto de ler ----- <input type="checkbox"/>	Jornais ----- <input type="checkbox"/>
	Os livros são caros ----- <input type="checkbox"/>	Revistas ----- <input type="checkbox"/>
	Outra: _____ <input type="checkbox"/>	Outra: _____ <input type="checkbox"/>
10.	Com que frequência lê?	
	Nunca -----	<input type="checkbox"/>
	Diariamente -----	<input type="checkbox"/>
	Semanalmente -----	<input type="checkbox"/>
	Mensalmente -----	<input type="checkbox"/>
	Anualmente -----	<input type="checkbox"/>
11.	Para si, a leitura é...	
	Uma obrigação -----	<input type="checkbox"/>
	Um prazer -----	<input type="checkbox"/>
	Uma forma de aprender -----	<input type="checkbox"/>
	Uma forma de valorização pessoal -----	<input type="checkbox"/>
	Outra: _____	

12.	Em relação aos alunos costuma incentivá-los à leitura?	
	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
12.1	Se respondeu sim , como o faz?	Se respondeu não , qual o motivo?
	Escolhe livros e apresenta-os em sala de aula <input type="checkbox"/>	Perca de tempo ----- <input type="checkbox"/>
	Incentiva a leitura de livros ----- <input type="checkbox"/>	Exige demasiado esforço ----- <input type="checkbox"/>
	Leva-os a uma livraria----- <input type="checkbox"/>	Não é sua obrigação ----- <input type="checkbox"/>
	Leva-os a uma biblioteca ----- <input type="checkbox"/>	É obrigação dos pais ou ----- <input type="checkbox"/>
	Incentiva a leitura de revistas ou jornais ----- <input type="checkbox"/>	encarregados de educação ----- <input type="checkbox"/>
	Outra: _____	É obrigação da família ----- <input type="checkbox"/>
		Só se deve ler em casa ----- <input type="checkbox"/>
		Outra: _____

	Assinale as respostas que considera mais adequadas.	
	A leitura permite desenvolver:	
13.	a inteligência ----- <input type="checkbox"/>	a escrita----- <input type="checkbox"/>
	o raciocínio----- <input type="checkbox"/>	a comunicação oral----- <input type="checkbox"/>
	a apreensão e a compreensão----- <input type="checkbox"/>	o poder de síntese----- <input type="checkbox"/>
	o desempenho na escola----- <input type="checkbox"/>	a cognição----- <input type="checkbox"/>
	o desempenho na vida diária----- <input type="checkbox"/>	a ordenação de ideias----- <input type="checkbox"/>
	a criatividade----- <input type="checkbox"/>	a motivação para ler e escrever <input type="checkbox"/>
	a competência leitora----- <input type="checkbox"/>	outra(s): _____

14.	Na sua opinião quem deve despertar, nos alunos, o gosto pela leitura?

III - Para cada afirmação escolha apenas uma resposta, assinalando com uma X a que lhe parecer mais próxima da sua opinião.

15.1	A supervisão pedagógica (avaliação e formação dos professores) pode influenciar a transmissão e aquisição de competências leitoras nos alunos.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.2	Um bom leitor adquire mais competências transversais.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.3	Um bom leitor adquire maiores/melhores competências ao nível da expressão escrita.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.4	Os alunos não são bons leitores, porque permanecem muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.5	O modo como os alunos escrevem mensagens na internet (email) ou no telemóvel repercute-se na sua escrita escolar .				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.6	Os alunos não são bons leitores, porque passam demasiado tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel .				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.7	A leitura forma cidadãos capazes de interagirem em sociedade .				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.8	As leituras dos alunos limitam-se a ser somente as propostas pela escola ou pelos professores .				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					
15.9	Os manuais escolares recorrem a textos/documentos de diversas origens o que permite aos alunos conhecer todo o tipo de leituras.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
<hr/>					

Questionário destinado aos encarregados de educação

Neste processo reflexivo, contextualizado numa investigação científica de natureza académica, pretendemos identificar a valorização ou não da leitura no ensino básico, por todos os que se encontram envolvidos na educação dos alunos (ou seja para além dos alunos, os pais/ou encarregados de educação e professores).

Este questionário é estritamente confidencial e anónimo, pelo que se pede o favor de não assinar nem rubricar. A validade do estudo depende da sinceridade, objectividade e expressão significativa das respostas. **Pela sua colaboração, Bem-haja!**

A. Destinatários:	Pais ou Encarregados de Educação dos alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico
B. Instruções de resposta:	a) Antes de responder, leia com atenção. b) Na valorização dos enunciados das questões de investigação, assinale para valorizar o grau de importância ou a sua concordância em relação ao conceito, factor ou atitude apresentados

I Assinale com uma X a resposta que se aplica à sua identidade/situação.

1.	Grau de parentesco em relação ao aluno. Pai <input type="checkbox"/> ; Mãe <input type="checkbox"/> Outro _____
2.	Idade: < de 20 <input type="checkbox"/> ; 20 a 30 <input type="checkbox"/> ; 31 a 40 <input type="checkbox"/> ; 41 a 50 <input type="checkbox"/> ; 51 a 60 <input type="checkbox"/> ; > de 60 <input type="checkbox"/>
3.	Habilitações: (se, por exemplo, realizou o 7º ano considere como habilitação o ciclo de escolaridade anterior, ou seja o 2º ciclo). Não frequentou a escola ----- <input type="checkbox"/> Bacharelato ----- <input type="checkbox"/> Não terminou o 1º ciclo (primária) -- <input type="checkbox"/> Licenciatura ----- <input type="checkbox"/> Terminou: Mestrado ----- <input type="checkbox"/> O 1º ciclo (primária) ----- <input type="checkbox"/> Doutoramento ----- <input type="checkbox"/> O 2º ciclo (5º e 6º anos) ----- <input type="checkbox"/> O 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) ----- <input type="checkbox"/> A secundária (10º, 11º, 12º anos) -- <input type="checkbox"/>
4.	Escreva a sua profissão _____

III - Para cada afirmação escolha apenas uma resposta, assinalando com uma X a que lhe parecer mais próxima da sua opinião.

11.1	A avaliação feita aos professores faz com que as crianças leiam mais.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.2	Se o professor estudar faz com que os alunos aprendam melhor a ler.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.3	Um bom leitor sabe mais sobre todas as disciplinas.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.4	Um bom leitor escreve melhor.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.5	Os alunos não são bons leitores, porque estão muito tempo a jogar no computador, na internet ou no telemóvel.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.6	O modo como os alunos escrevem mensagens na internet (email) ou no telemóvel influencia a sua escrita escolar.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.7	Os alunos não são bons leitores, porque passam muito tempo em frente à televisão, ao computador ou ao telemóvel.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.8	As pessoas que sabem ler bem são capazes de participarem melhor na sociedade.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.9	Os alunos só lêem o que os professores e a escola lhes pedem.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
11.10	Os livros escolares utilizam diferentes tipos de textos (poesias, teatros, ...) o que faz com que os alunos saibam ler melhor.				
	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente