

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Os hábitos de Leitura e as influências sobre a escrita em Português: Um estudo no Agrupamento de Escolas de Soure

Ana Paula Gonçalves Neves Rodrigues

Coimbra

2011

“Não sei como é que aprendi a ler,
só me lembro das minhas primeiras leituras.”

Rousseau

DEDICATÓRIA

Porque desde que nasceste me ensinaste a lutar.
Por ti e para ti querida Raquel...

AGRADECIMENTOS

No decurso destes dois anos, aprendi que não só pelo esforço e pelo trabalho se alcançam resultados, aprendi que não trabalhamos sozinhos, aprendi que nem só de razão vive o homem, mas sim e sobretudo de uma boa gestão das emoções. Por isso, sinto-me honrada em poder agradecer a todos aqueles que contribuíram para que eu pudesse chegar ao momento de redigir esta página aparentemente inicial... mas tão final do meu trabalho.

Assim, quero agradecer ao meu orientador, Professor Doutor Balaus Custódio por todo o apoio oferecido, fundamentalmente na orientação, revisão e conclusão deste estudo, pelo que, sem o seu profissionalismo e rigor em muito ficaria a perder.

À minha amiga Joaquina Cruz pelo seu companheirismo permanente e às restantes professoras e colegas de turma manifesto o meu reconhecimento e as minhas saudades.

A todos os professores que me facultaram simpaticamente a entrevista bem como aos demais respondentes dos questionários, os meus sinceros agradecimentos.

E muito em especial, à minha família – mãe, irmã, marido e António Santana pelo seu valioso apoio colateral indispensável à prossecução do meu estudo, à minha filha Raquel, pela sua compreensão nestes longos momentos da minha ausência, ao meu irmão pelo incondicional apoio e colaboração, pela motivação fornecida, o meu eterno reconhecimento, e ainda, por provar-me como com força e determinação se fazem verdadeiros milagres.

RESUMO

No paradigma actual da esfera ensino-aprendizagem, altamente impulsionado pelos modelos comunicacionais, exigem-se metodologias adaptadas a uma nova realidade onde impera a intenção de alcançar o sucesso educativo.

O presente trabalho apresenta resultados empíricos sobre os factores condutores a hábitos de leitura nos alunos do primeiro ciclo em escolas localizadas em sete freguesias do concelho de Soure e distrito de Coimbra. Perspectiva-se aferir a implicação dos hábitos de leitura na escrita em língua portuguesa e esta, por sua vez, no entendimento transversal do sucesso educativo em língua portuguesa, matemática e estudo do meio. Para tal, e com base na revisão da literatura considerada relevante, elaborou-se um modelo conceptual composto por cinco variáveis (aluno, família, escola, biblioteca e professor), como actores preponderantes na criação dos hábitos de leitura dos alunos, e consequentemente, na avaliação final do domínio da leitura. Seguidamente, testou-se a relação existente entre a leitura e a escrita em Língua Portuguesa.

Por fim, pretendeu-se com este modelo, analisar a importância da escrita em língua portuguesa na sua influência em todo o sucesso educativo, e testar se o género dita regras diferenciadas nesta matéria, designadamente na predisposição de frequência da biblioteca escolar.

Palavras Chave - Leitura, Escrita, Biblioteca, a Família e o Sucesso Educativo

ABSTRACT

In the current paradigm of teaching-learning sphere, driven by highly communicative models, new methodologies are required which may be adapted to a new reality, dominated by the will to achieve educational success.

This paper presents empirical findings on the factors which may lead to the reading habits of primary schools' pupils located in seven parishes of Soure and within the district of Coimbra. One aimed at assessing the implications of reading habits in the students' ability to write in Portuguese and the implication of the latter in the transversal understanding of educational success in Portuguese, mathematics and study of the environment.

To that end, having as a stepping stone review of the relevant literature written on this topic, we have elaborated a conceptual model composed of five variables (student, family, school, library and teacher) as key players in creating compelling reading habits for students and consequently in the final evaluation of the field reading. Afterwards, we tested the existing relationship between reading and writing in Portuguese.

Finally, this model aimed at analyzing the role played by writing in Portuguese and its subsequent influence in educational success, as well as testing whether gender dictates different rules in this area, particularly in the predisposition of attending the school library.

Key Words – Reading, Writing, Library, Family and Educational Success

ÍNDICE

ÍNDICE	XIII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVIII
ÍNDICE DE QUADROS	XIX
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Justificação – Objecto de estudo	1
1.2. Contributos e Campo de Aplicação	2
1.3. Objectivos.....	2
1.4. Metodologia.....	3
1.5. Estrutura do Projecto	4
2. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1. A Leitura	7
2.2. A Escrita.....	13
2.3. A Família.....	17
2.3.1. Caracterização da Família.....	20
2.3.2. Nível Socioeconómico	22
2.3.3. Escolaridade dos Pais	23
2.4. O Sucesso Educativo	24
2.5. A escola.....	25
2.6. A Biblioteca.....	27
2.7. O professor.....	29
2.8. Papel da família e da escola.....	32

2.9.	Modelo Conceptual	35
2.9.1.	Modelo de pesquisa e hipóteses a testar	35
2.9.2.	Modelo Conceptual.....	36
3.	METODOLOGIA.....	41
3.1.	Introdução.....	41
3.2.	Estudo qualitativo	42
3.2.1.	Entrevistas Exploratórias	43
3.2.2.	Calendarização	45
3.2.3.	Análise das Entrevista.....	46
3.3.	Estudo quantitativo	48
3.3.1.	Questionários	48
3.3.2.	Utilidade e importância dos questionários	49
3.3.3.	Indicadores a medir.....	49
3.3.4.	Escalas	50
3.3.5.	Pré-teste do questionário	51
3.3.6.	Regras de aplicação	51
3.3.7.	Análise de resultados.....	52
3.3.8.	Calendarização	53
3.3.9.	Processo de envio, acompanhamento e recepção.....	54
3.3.10.	Amostra e procedimentos de amostragem	54
3.3.11.	Conclusão	57
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1.	O Aluno e a Leitura.....	60

4.2.	A Família e a Leitura	60
4.3.	A Família e a Escola	61
4.4.	A Escola e a Leitura	61
4.5.	A Escola e a Biblioteca	62
4.6.	A Biblioteca e a Leitura	62
4.7.	O Professor e a Biblioteca.....	63
4.8.	O professor e a Leitura	63
4.9.	A leitura e a Escrita.....	63
4.9.1.	A Leitura e a Compreensão Escrita.....	64
4.10.	A Leitura e o Sucesso Educativo.....	64
4.11.	A escrita e o Sucesso Educativo	65
4.12.	O Sucesso Educativo e o Aluno	65
4.13.	O Aluno e a Frequência da Biblioteca.....	65
5.	CONCLUSÃO.....	67
5.1.	Confronto das conclusões versus questões da pesquisa	67
5.2.	Limitações do Trabalho	69
5.3.	Contributos para Investigações Futuras	70
6.	BIBLIOGRAFIA	73
7.	ANEXOS	81
7.1.	Questionários	83
7.2.	Descrição das Entrevistas	87
7.3.	Quadros da Análise dos resultados.....	93
7.3.1.	O Aluno e a Leitura.....	93

7.3.2. A Família e a Leitura	94
7.3.2.1. Nível de escolaridade dos pais.	95
7.3.2.2. Nível socioeconómico dos pais.	95
7.4. A Família e a Escola	97
7.4.1. Nível de escolaridade dos pais.	97
7.4.2. Nível socioeconómico dos pais.	98
7.5. A Escola e a Leitura	99
7.5.1. A escola e a Avaliação Final da leitura	99
7.6. A Escola e a Biblioteca	100
7.6.1. Escola e a Biblioteca	100
7.7. A Biblioteca e a Leitura	101
7.7.1. A Frequência da Biblioteca Escolar e a Avaliação Sumativa da Leitura.....	101
7.7.2. A Leitura de Livros de Língua Portuguesa e a avaliação Sumativa da Leitura	102
7.7.3. O volume de requisições de livros na Biblioteca Escolar e a avaliação Sumativa da Língua Portuguesa.....	103
7.7.4. A Leitura de Livros de Língua Portuguesa e a avaliação Sumativa da Língua Portuguesa.....	104
7.8. O Professor e a Biblioteca.....	105
7.9. O professor e a Leitura	106
7.10. A leitura e a Escrita.....	107
7.10.1. A Leitura e a Compreensão Escrita.....	107
7.11. A Leitura e o Sucesso Educativo	108

7.11.1. A Leitura e o Sucesso Educativo em Língua Portuguesa...	108
7.11.2. A Leitura e o Sucesso Educativo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática)	109
7.12. A escrita e o Sucesso Educativo	110
7.12.1. A Escrita e o Sucesso Educativo em Língua Portuguesa ...	110
7.12.2. A Escrita e o Sucesso Educativo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática)	111
7.13. O Sucesso Educativo e o Aluno	112
7.14. O Aluno e a Frequência da Biblioteca.....	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Conceptual	36
Figura 2: Enquadramento do Município de Soure	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Objectivo do estudo / Tipo de entrevista	42
Quadro 2: Cronograma das entrevistas exploratórias	45
Quadro 3: Quadro síntese das entrevistas exploratórias	47
Quadro 4: Cronograma da elaboração e pré-teste dos questionários.....	53
Quadro 5: Cronograma Tratamento do questionário	54
Quadro 6: Freguesias do concelho de Soure e respectivas áreas em Km2	56
Quadro 7: O aluno e a leitura	94
Quadro 8: Nível de escolaridade dos pais e a aprendizagem da leitura.....	95
Quadro 9: Nível socioeconómico dos pais e a aprendizagem dos seus filhos.....	96
Quadro 10: Nível de escolaridade dos pais e a escola	97
Quadro 11: Nível socioeconómico dos pais e a escola	98
Quadro 12: A escola e a avaliação da leitura.....	99
Quadro 13: A Escola e as requisições da Biblioteca Escolar.....	100
Quadro 14: A biblioteca e o desempenho da leitura dos alunos	101
Quadro 15: A leitura de livros de língua portuguesa e o desempenho da leitura dos alunos.....	102
Quadro 16: As requisições de livros na biblioteca e a avaliação da língua portuguesa	103
Quadro 17: A leitura de livros de língua portuguesa e a avaliação sumativa da língua portuguesa.....	104
Quadro 18: O professor e os alunos na biblioteca escolar.....	105
Quadro 19: O professor e a avaliação sumativa da leitura	106
Quadro 20: A leitura e o domínio da escrita em língua portuguesa.....	107
Quadro 21: A leitura e o sucesso educativo do aluno em Língua Portuguesa...	108
Quadro 22: A leitura e o sucesso educativo do aluno	109
Quadro 23: A escrita e o sucesso educativo em Língua Portuguesa	110
Quadro 24: A escrita e o sucesso educativo	111
Quadro 25: O sucesso educativo e o aluno.....	112
Quadro 26: O aluno e a frequência na Biblioteca Escolar	113

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificação – Objecto de estudo

No âmbito do Mestrado em Língua Portuguesa, efectuou-se um trabalho sobre o tema: "Os hábitos de leitura e as influências sobre a escrita em Português".

A elaboração deste trabalho cumpre essencialmente, objectivos académicos, bem como visa acrescentar conhecimento nesta área do saber, permitindo um melhor desempenho a todos os profissionais envolvidos no ensino da língua materna no primeiro ciclo do ensino básico.

Este estudo foi realizado com recurso a bibliografia seriada e actual, bem como artigos científicos consultados em formato digital.

Devemos entender a predisposição e motivação para a leitura como um factor de elevada importância para um melhor desempenho na escrita da língua Portuguesa, na medida em que se escorará como uma vantagem competitiva dos alunos nestes anos de escolaridade.

Dada a permanente mudança de paradigmas em valores de comunicação, entendendo os hábitos das crianças de hoje em relação aos do passado, justificamos a pertinência do presente estudo, desejando produzir conhecimento acerca de quais as motivações dos alunos, em matéria de leitura, sobre a sensibilidade dos profissionais do ensino nesse domínio, designadamente, a frequência das bibliotecas escolares, não minimizando os eventuais impactos da família enquanto pilar estruturante da personalidade e predisposição do aluno nesta valência. Desta forma, e com base na revisão da literatura, desenvolvemos um modelo conceptual suportado em hipóteses de pesquisa que serão testadas em algumas escolas do primeiro ciclo referenciadas no ponto seguinte.

Em síntese, podemos destacar que o principal objectivo deste estudo é analisar o contributo dos hábitos de leitura e as influências sobre a escrita em Português.

1.2. Contributos e Campo de Aplicação

Com base na observação das práticas realizadas através do conhecimento empírico por parte dos professores do primeiro ciclo, consideramos ser de grande relevância tudo o que se acrescente neste domínio do conhecimento. Assim, desenvolvemos esta investigação, circunscrita geograficamente ao concelho de Soure. Seleccionámos, para tal um conjunto de sete escolas deste agrupamento, designadamente as escolas de Figueiró do Campo, Marachão, Granja do Ulmeiro, Alfarelos, Vila Nova de Anços, Soure e Vinha da Rainha.

É importante referir o efeito da grande sensibilidade e ligação a este tema, devido à relação existente com a nossa vida profissional, pois sentimos que, diariamente, e a todo o momento, estamos em contacto com lacunas que advêm duma deficiente motivação precoce para a leitura.

Por outro lado, visto ser este um tema com possibilidade de extensão, o presente trabalho prefigura outros estudos onde se possa desenvolver e aprofundar o tema.

1.3. Objectivos

O presente trabalho visa avaliar se os hábitos de leitura têm implicação directa na organização da escrita, e consequentemente, se os mesmos conduzem a um grau superior de aprendizagem e de sucesso escolar com as devidas consequências na vida pessoal e profissional.

Considerando que este é um estudo pertinente e especialmente importante para os actores do processo educativo, emerge a necessidade de analisar as

variáveis condutoras a níveis de escrita superiores que, por sua vez, convergem no sucesso educativo.

1.4. Metodologia

A abordagem metodológica constitui um momento fundamental para a prossecução do estudo, uma vez que é este capítulo que traça o caminho a seguir para testar as hipóteses e analisar os resultados.

De destacar a dificuldade em conseguir optar por um paradigma metodológico. Na verdade um estudo qualitativo seria de grande interesse para o tema em causa, dada a dificuldade em medir percepções sociológicas acerca de apetência para a leitura, o tipo de bibliografia mais motivante para os alunos, a condição do professor enquanto preditor neste processo motivacional, bem como o papel da família neste círculo de influências.

O que importa neste âmbito é utilizar um instrumento capaz de permitir uma leitura do universo com vista a desenvolver um saber.

O presente estudo metodológico dedica-se à formulação e desenvolvimento do tema em questão “Os hábitos de leitura e as influências sobre a escrita em Português”.

Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos na sua génese e no seu desenvolvimento; não se reduz, portanto, a uma “metrologia” ou tecnologia da medida dos factos científicos.

Acrescenta ainda Boyd (1978), acerca da metodologia que “Nenhum método científico conhecido pelo homem pode eliminar inteiramente a incerteza. Porém, o método científico, mais do que qualquer outro processo, poderá diminuir os elementos de incerteza que resultam da falta de informação. Assim fazendo, reduz o perigo de uma escolha errada entre várias alternativas”.

Podemos definir a metodologia como o caminho a percorrer para atingir o fim proposto, pois como defende Perry (1995), “o conceito de Metodologia dá corpo e organiza os procedimentos do investigador para descobrir a realidade”.

Para o desenvolvimento da abordagem metodológica neste projecto, optámos, de entre as várias alternativas bibliográficas disponíveis e relevantes acerca das práticas e métodos de investigação em ciências sociais, por incluir três etapas distintas e complementares.

O estudo qualitativo compreenderá três entrevistas exploratórias a desenvolver junto de professores do primeiro ciclo.

O estudo quantitativo contempla a construção de um questionário a distribuir pelos professores, e uma grelha de frequências dos livros requisitados pelos alunos durante o ano lectivo.

Para a validação do questionário considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma fase de pré-teste, responsável pela reconstrução sucessiva do mesmo.

Acerca desta escolha destaca-se o entendimento de Minayo (1996), ao referir que “as pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados, motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa”.

A abordagem da metodologia inclui, ainda, um capítulo de definição da amostra bem como o seu universo, os métodos e técnicas de análise de dados, bem como as conclusões inerentes ao presente estudo.

1.5. Estrutura do Projecto

O presente trabalho está estruturado de forma a respeitar uma clara demarcação entre os capítulos de fundamentação teórica e de dados empíricos.

Completando cinco capítulos, compreende um primeiro de introdução à investigação, onde se apresenta uma breve explicação da natureza do relatório, do enquadramento do trabalho, a definição dos objectivos a atingir, os meios utilizados para tal e uma breve descrição da estrutura.

Na Revisão da Literatura, que compõe o segundo capítulo, propomo-nos fazer uma abordagem teórica para conhecer o *estado da arte* deste tema. Focaremos as conclusões de alguns autores, que suportarão toda a investigação a seguir. Assim, e num primeiro momento, procuraremos salientar, na opinião dos autores, as várias definições do termo leitura e escrita, assim como faremos uma breve resenha sobre a importância da frequência das bibliotecas escolares nesta caminhada.

Seguidamente, focaremos o papel da família e da escola nesta tarefa, assim como as dificuldades mais notórias nas crianças.

Falaremos muito sucintamente do sucesso educativo, das suas dimensões, nomeadamente a participação parental nas actividades escolares e terminaremos com uma breve enumeração dos factores que motivam os alunos em contexto escolar.

A revisão de literatura irá permitir construir o modelo conceptual e as hipóteses de investigação a testar no presente trabalho.

Já no terceiro capítulo, faremos uma abordagem metodológica, onde se explana todo o trabalho de campo desenvolvido, que compreende não só as entrevistas exploratórias enquadradas numa esfera qualitativa como, também, se evidenciam todas as fases do estudo quantitativo.

Os resultados da pesquisa são apresentados no quarto capítulo, através do tratamento estatístico dos dados obtidos dos questionários e da grelha de requisições de livros na biblioteca escolar.

Tecem-se algumas conclusões no quinto capítulo, onde se apresenta uma síntese dos resultados, apresenta-se um confronto das conclusões *versus* as questões de partida, tecem-se as limitações e recomendações para futuras investigações.

Encerra-se este trabalho no sexto capítulo, com a bibliografia consultada ao longo de toda a sua elaboração.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Para um conhecimento mais aprofundado acerca do *estado da arte* do tema em foco no presente trabalho, propusemo-nos estudar de uma forma mais consistente alguns pilares fundamentais como sendo, a leitura, a escrita, o papel das bibliotecas escolares, o professor e a escola, o escalão socioeconómico da família e a sua possível influência neste processo de predisposição para a leitura e aprendizagem de novos saberes e consequente relação com os resultados obtidos.

2.1. A Leitura

Perante as perspectivas actuais de educação, estudar a problemática da leitura não deixa de ser um factor pertinente e indispensável. Para isso, é imprescindível dotar os jovens e as crianças das ferramentas que lhes permitam ser activos no seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. Considerando que a leitura é uma dessas ferramentas, será esta uma das traves mestras para a formação do indivíduo. Parece, então, extremamente importante dotar as crianças e jovens da capacidade de ler. Para tal “é preciso que o acto de ler figure entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e do daqueles que a rodeiam” (Morais, 2000). Para esta autora, tem que ser parte integrante na vida dos alunos.

Podemos definir o termo Ler, da mesma forma que defende Fernanda Viana (1972), como um conceito básico que implica compreender, obter informação e aceder ao significado de um texto.

Relativamente a esta actividade podemos dizer que “a leitura é uma actividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos e níveis diferentes. É sugerido que esta comece por um estímulo visual e termine com a compreensão de um texto, graças à acção global e concertada de diferentes processos. (Cruz, 2007).

Como refere Piaget citado em Bettelheim (1981), “A criança gosta de fazer “jeux d’apprendissage”. A leitura tem o dever de cumprir essa importante tarefa de tornar os alunos leitores cada vez mais competentes e com prazer, reforça ainda o mesmo autor.

Duarte (2006), refere a importância da leitura por prazer, e exemplifica que “com o jogo ela vai querer ler o livro”. Menciona também que “ler é compreender”. Corrobora esta posição Morais (2000), quando refere que “não se adquirem boas competências de leitura, simplesmente lendo, é preciso aprender as habilidades e as estratégias adequadas”. Entende-se que as estratégias sejam as tarefas de decodificação que levam os alunos à compreensão. Segundo a mesma autora, ler “faz parte dos próprios processos linguísticos, consiste em decodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais extraindo deles um significado” (Morais, 2000).

Parece, então, extremamente importante dotar as crianças e jovens da capacidade de ler. Para tal “é preciso que o acto de ler figure entre as actividades mais comuns do seu quotidiano e do daqueles que a rodeiam” (Morais, 2000).

A referida aprendizagem da leitura deve ter para a criança uma motivação ao nível da curiosidade e do desejo de aprender. Ela aprende a ler quando sente entusiasmo, imaginação, raciocínio, e quando enriquece as suas experiências e ideias. Por isso, Bettelheim (1981), defende que contar histórias é muito importante para despertar o gosto de ler.

Quando as crianças percebem que as letras que vêm num livro representam determinados sons que elas ouvem quando a palavra é falada, elas estarão certamente prontas para começar a ler, conforme defende Shaywitz (2003), quando refere que “o processo de aquisição deste conhecimento é ordenado e segue uma sequência lógica”.

Assim, acerca da importância do acto de ler Freire (1999), confessa ter chegado à compreensão crítica, desta “importância *sine qua non* para que um homem se torne um cidadão pleno, através da sua própria história de vida, no trato

que tinha com a leitura desde a sua infância, quando inicia sua “leitura do mundo”.

Paulo Freire (1999) consegue, através da sua prática de leitura, ampliar este conceito pois até aí consistia apenas na mera descodificação, memorização e quantidade de livros lidos.

Segundo Cândido (2000), a leitura também nos conduz a uma visão humanizada, que nos dá prazer. Reforça este ponto de vista Lajolo (1997), quando vê a leitura como fonte de prazer e sabedoria, e que não se pode esgotar em seu poder de sedução nos estreitos círculos das escolas.

Silva (2002) apresenta-nos um outro ponto de vista sobre a temática da leitura ao advogar que o acto de ler “é constituído por quatro etapas quase simultâneas: a percepção, a compreensão, a reacção e a integração”.

A primeira fase, da percepção, “é o reconhecimento e interpretação da palavra com que os olhos tomam contacto”. Ainda assim, há que atender que “os factores de reconhecimento do texto não são privilegiadamente, de natureza oftalmológica, mas de natureza mental.” (Silva, 2002).

A compreensão advém da apreensão da mensagem do texto, pelo que esta depende de leitor para leitor. Nesta visão, um texto pode ter várias leituras.

Acerca da reacção, esta “verifica-se quando o leitor é levado a atender às ideias com que estabelece contacto” ou seja, com a reflexão crítica sobre o que foi lido, o leitor vai formar uma ideia e vai ou não aceitar o que foi compreendido, segundo o mesmo autor.

Relativamente à última fase, definida por integração, gera-se o “momento de encontro das ideias captadas do texto, pelo leitor, com as que o mesmo leitor já possui. (Silva, 2002). Em síntese, dá-se o confronto entre os dois tipos de informação: a velha e a nova.

Relativamente a esta actividade podemos dizer que “a leitura é uma actividade cognitiva complexa que envolve uma série de processos psicológicos e níveis diferentes. É sugerido que esta comece por um estímulo visual e termine com a compreensão de um texto, graças à acção global e concertada de diferentes

processos. (Cruz, 2007). Acrescenta, ainda, que a leitura abre fronteiras ao saber teórico e prático, alarga horizontes e é hoje vista como um processo dinâmico e inacabado.

Mas para a especialista espanhola Isabel Solé (2010) a leitura exige motivação, objectivos claros e estratégias. Assim, para aprender é necessário primeiro aprender a ler, visto que no mundo existem tantas informações que vamos precisar de as seleccionar. Depois, temos de interpretar os textos e daí retirar o mais importante para evoluirmos no nosso conhecimento.

Segundo a mesma autora, considera-se a leitura “uma habilidade que, uma vez adquirida pelos alunos, pode ser aplicada sem problemas a múltiplos textos.” (Solé, 2010).

Neste contexto, considera a existência de várias formas de ler. Uma delas é ler “de forma artificial”, outra é “interrogarmos o texto”, e nesta sequência surgirão as novas dúvidas. Então, primeiramente, questionamos as ideias prévias e como, consequência, isso levar-nos-á a pensar de outro modo.

Para Sim-Sim (2006), a leitura “é um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo.”

Também Alliende e Condemarin (2005), mencionam que a leitura “é fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita.”

Outra visão traz-nos Sobrino (2000), ao referir que “o acto de ler, longe de ser mecânico, é uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente.”, ou seja um acto de criação permanente.

A leitura, ressurreição de Lázaro, é levantar a pedra tumular das Palavras. (Pennac, 2001).

Vitor Cruz (2007) reforça que a leitura conduz a aprendizagens superiores quando refere que esta é uma actividade cognitiva que parte de uma consciência fonológica assegurando que este é o aspecto essencial para o domínio da leitura.

Entende que ela é uma actividade múltipla, complexa e sofisticada, que exige coordenação de um conjunto de processos, a maioria automáticos e não consciente pelo leitor fluente.

Neste sentido, assinala dois tipos de modelos de leitura: o processamento ascendente de baixo para cima (bottom-up) e o processamento descendente (cima para baixo), em que ler é compreender.

Cruz (2007), assinala ainda dois tipos de métodos de ensino da leitura: os fónicos ou sintéticos que estudam os sons e as letras (grafema-fonema), e os globais ou analíticos que partem das palavras ou frases completas e extrai-se daí significado. Esclarece, também, que estes devem ser desenvolvidos pelo aluno duma forma activa, motivada e participada e que para isso devem ser usadas estratégias de descodificação que o levem à compreensão.

Rebelo (2001) acrescenta outros modelos, os interactivos, que são a combinação dos dois modelos.

É de referir a existência, de acordo entre ambos os autores, da presença de diferentes tipos de representações na leitura: os aspectos logográficos ou visuais, alfabéticos, ortográficos e fonológicos.

Também José Morais (1997) tenta definir o termo leitura, apesar de relembrar as restrições inerentes à palavra. Para ele, a leitura remete-nos ao “tratamento de signos gráficos, e em seguida aponta a necessidade de se fazer uma actividade mental de “ler entre linhas”.

Este investigador na área da Psicologia Cognitiva remete-nos para este conceito defendendo o acto de ler como uma capacidade cognitiva que permite o reconhecimento das palavras escritas e uma forma particular de aquisição de informação. Refere ainda que se verifica, por vezes, confusão entre actividade, desempenho, objectivos, e capacidade de leitura.

Então, de acordo com esta perspectiva, a leitura já não é um processo linear mas paralelo que requer “simultaneamente e em interacção, a activação de processos ascendentes e descendentes” (Sim-Sim, 2006).

Conforme conclui Nina (2008), estamos perante um alargamento do entendimento do termo leitura, em virtude da evolução científica verificada no campo da análise textual, da linguística e da psicologia cognitiva.

Ela é concebida como “um processo complexo (individual), simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” (Sim-Sim, 2006). Também Bastos (1999) e Poslaniec (2006), referem a leitura como um acto individual e sendo um processo interactivo, o leitor constrói o seu significado.

Com o ensino da compreensão da leitura pretendemos desenvolver a capacidade para ler um texto fluentemente, o que segundo Fernando Azevedo (2007) “é uma condição necessária para que os alunos compreendam o que lêem”, com precisão, rapidez e expressividade.

Também Teberosky (2002) comunga desta opinião quando diz que a aprendizagem da linguagem e da leitura e escrita são uma prática social e cultural que ocorre num ambiente cultural e com o uso de artefactos culturais tais como: livros ou jornais, mas que necessitam de uma interacção com pessoas que tenham recursos e intenção de os partilhar.

Nesta sequência, e porque cremos que a leitura dá a conhecer novos horizontes, traça caminhos, “tem um efeito positivo na aquisição de novo vocabulário, a própria leitura do professor também desenvolve a compreensão oral, cria um ambiente activo com a palavra escrita, desenvolve estratégias de compreensão, cria ambiente e envolvimento activo com a leitura que leva os alunos a ler muito e ouvir ler.” (Lopes, 2004).

Então, neste contexto, e segundo o mesmo autor, a leitura é um processo complexo que exige estratégias escolhidas pelo professor, onde vai organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados. A eficácia do método dependerá de vários factores entre os quais se destacam: a compreensão, ou seja dar um determinado significado ao que se lê, (quer se trate de palavras, frases ou de um texto), fomentar a actividade do aluno na sua aprendizagem e a intercomunicação com os outros alunos, tentar que este se adapte ao ritmo e às características individuais do aluno, e ainda tentar que esta seja uma tarefa

motivante e que se desenvolva num ambiente relaxante, de liberdade controlada e obviamente contribua para o desenvolvimento total do aluno.

2.2. A Escrita

Na sequência do ponto anterior, que focava o aspecto da leitura como ponto crucial para a aprendizagem da escrita, abordaremos de seguida as opiniões de alguns autores sobre o papel da escrita na vida dos alunos.

Defende Trindade (2008), que o aluno inicia o aspecto formal da escrita cerca dos três ou quatro anos até aos dez anos e, durante esse período, passa por processos e etapas de desenvolvimento da escrita, mas quando os conclui ela começa a produzir frases, ampliar o seu vocabulário e utiliza sinónimos. Apesar disso, esta aquisição da linguagem escrita não garante o sucesso educativo na escola nem na sua vida pelo que precisa de dar significado a tudo o que aprendeu até aí.

Depois desta fase o aluno necessita de compreender e interpretar textos e produzi-los.

Esta autora ainda menciona que “saber descodificar o código escrito, ou seja, ler é muito mais que atribuir significados a palavras isoladas, resumindo-se a um processo mecânico.” (Trindade, 2008).

Lerner (2002) considera também que a leitura e a escrita nascem sempre interpoladas nas relações com as pessoas, supõem intercâmbios entre leitores acerca dos textos: interpretar, indicar, contestar, intercambiar e outros.” Esse é o verdadeiro sentido social dessa prática. Assim, o comportamento do escritor deve ser de planejar, textualizar e rever. A escola deve permitir que o aluno aceda aos textos através da leitura nas suas diferentes funções.

Trindade (2008) refere que a escola funciona baseada no código escrito e, segundo a sua perspectiva, considerando a instrução escolar o pré-requisito necessário para o sucesso do indivíduo, a primeira coisa que a criança aprenderá

ao ingressar na escola será a ler e a escrever, e este será o enfoque nos primeiros anos de vida escolar, uma vez que, para se desenvolver no ambiente de ensino necessita dominar a código escrito.

Ferreiro *et al* (1982), elaboraram um estudo sobre a utilização que se faz da língua escrita em contexto escolar, apontando três processos de apropriação do conhecimento que ocorrem em simultâneo: a aprendizagem da leitura e escrita, usos em meio escolar da língua escrita e os outros conhecimentos escolares que se adquirem através da língua escrita.

Ainda ressaltam “a importância da integração da perspectiva psicogenética (processo individual de aprendizagem da língua escrita) e a perspectiva sociogenética (processo histórico de apropriação dos usos e significados sociais diversos da escrita).

Advoga Ferreiro (2000) que “o que acontece no primeiro ano de escola tem reflexos não apenas na alfabetização, mas na confiança básica que cerca toda a escolaridade posterior” e acrescenta que o acto de saber ler como patamar para atingir o sucesso educativo implica em construir conhecimento, gerar reflexões e desenvolver uma consciência crítica sobre o que é lido.

Tendo uma visão social da leitura e escrita, aponta que é através da leitura e interpretação de textos que se compreendem os direitos e os deveres das pessoas em sociedade, que é possível apropriar-se de bens culturais, que se preserva e se dissemina a história e os hábitos de um povo ou povos e, como consequência, é também através da escrita e da leitura que são transmitidos valores sociais, morais e culturais de uma geração a outra. (Ferreiro, 2000).

A mesma autora defende que os professores (de qualquer disciplina) devem estimular os alunos a escrever textos, interpretá-los e a levantar hipóteses sobre eles. Além disso, deve-se incentivar os alunos a usar a criatividade e desenvolver os seus próprios textos, seja qualquer o assunto e salienta que, somente desta maneira, “o aprendizado da escrita se dá por completo e funcionará como alavanca para o sucesso em diversas áreas e desta maneira não se torna um processo maçante, mecânico e sem propósito” (Ferreiro, 2000).

As autoras Carneiro *et al* (2003) referem que “o autoconceito vem sendo considerado na literatura como um construto multidimensional e um dos aspectos afetivo-emocionais relacionados às dificuldades de aprendizagem. Considerando a importância desse “construto” o objectivo deste era efectuar um estudo para verificar se haveria diferenças significativas entre os níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita e o autoconceito geral, escolar, social, familiar e pessoal de crianças do ensino básico. Os resultados deste estudo mostraram que a dificuldade de aprendizagem na escrita está significativamente relacionada com o autoconceito geral e com o escolar, verificando-se que quanto mais aumenta o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, mais diminui o autoconceito.

Para Freire (1999), ler e escrever são vistos como momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o domínio da língua e da linguagem.

Acrescenta o mesmo autor que “a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita; visão que urge ser superada. A mesma, ainda que encarada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, As teses sobre Fierbach, de Marx, tem apenas duas páginas e meia.” (Freire, 1999).

Para Kramer (2001), “escrever é deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos”.

Com o uso da tecnologia de informação e comunicação, professores e alunos têm a possibilidade de utilizar a escrita para descrever/reescrever suas ideias, comunicar-se, trocar experiências e produzir histórias. Assim, em busca de resolver problemas do contexto, representam e divulgam o próprio pensamento, trocam informações e constroem conhecimento, num movimento de fazer,

reflectir, e refazer, que favorece o desenvolvimento pessoal, profissional, e grupal, bem como a compreensão da realidade. (Kramer, 2001)

Também existem estudos que apontam para que os alunos gostam mais de ler e escrever coisas que para si têm significado, salienta ainda o mesmo autor.

Schmidt (1978) refere que “já em 1964, Hartmann havia formulado que era no texto que consistia o sinal linguístico primário e, portanto, o ponto de partida para uma linguística fenomenologicamente adequada” e ainda Lajolo (1997), refere que “qualquer ocorrência de linguagem só existe no texto” .

Assim, pressupõe-se que o aluno se deve confrontar com textos relativos ao aspecto social e que em trabalho de grupo tais dificuldades serão colmatadas com os novos saberes, pontos fracos e fortes, sob orientação do docente. (Signo, 2007).

Ainda segundo Signo (2007), quando os alunos começam a ler e a escrever no segundo ano, ficam curiosos sobre os temas e, então, vão eles próprios procurar saber mais informações na Internet, enciclopédias, visitas a museus e entrevistas.

Também para Freire (1999), escrever é visto como um momento inseparável de um mesmo processo - o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem.

Cabe ao professor a tarefa de os guiar nestas pesquisas, e orientá-los na leitura e produção de textos, devendo explicar, orientar, e exemplificar com outros textos.

Em jeito de conclusão prévia poderemos dizer que é de fundamental importância que a escola ensine os alunos, não somente o aspecto formal da escrita mas, também, como fazer bom uso dela e o porquê da sua importância. (Freire, 1999).

2.3. A Família

Sendo entendido que um leitor se forma desde o seu nascimento e se o ensino da leitura começa logo no primeiro ano da sua vida, então cabe aos pais, como primeiros mediadores, propiciar um clima adequado para que na criança desperte o interesse pela leitura. A mesma opinião defende Marzano (2005), quando refere que “a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse pela leitura”.

Partilhando esta influência do ambiente familiar na leitura, Bamberger (1986), defende que a criança deve começar por manusear, desde cedo, livros de gravuras e ouvir histórias em voz alta, ainda que não consiga entender o texto.

Então, pretende-se que “a aprendizagem da leitura, tal como outra aprendizagem, seja um processo activo, motivado e participado por parte do aprendiz, motivo pela qual este resulta principalmente do esforço que o leitor faz e do como se envolve nessa aprendizagem.” (Santos, 1993, citado por Vítor Cruz, 2007).

Assim, e segundo Bamberger (1986) “ao contemplar com os pais as gravuras e ao serem nomeadas as coisas que nelas se vêem, a criança não só desenvolve a linguagem, como também forma o seu primeiro “vocabulário ocular”, perspectivado pelo autor como uma boa preparação para a leitura” (Bamberger, 1986).

Como meio proporcionador da aprendizagem da leitura, Bamberger (1986) salienta também a importância da frequência de uma biblioteca pública e, ainda, a formação de uma pequena biblioteca para a criança em casa.

Partindo do princípio que a motivação para a leitura não depende unicamente da quantidade de livros que a criança tem ao seu dispor no meio familiar, importa realçar outros factores com a importância das interacções familiares. Então, inicialmente, e num processo de formação, a criança depende dos meios materiais e sociais de que dispõe no contexto familiar. (Silva, 2002).

Ainda segundo este autor, tudo depende da presença de livros, de leitores e situações de leitura, o que a estimula a nível sociocultural.

Também Bamberger (1986) refere que “a prontidão para a leitura é determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança”.

Existem oportunidades de estímulos para a leitura, quando por exemplo, as levam a interpretar os escritos do meio; lhes lêem por exemplo histórias, revistas ou notícias dos jornais; ou até quando os levam à biblioteca, ou mesmo ao possuírem materiais escritos diversificados em casa.

Crentes do papel imprescindível dos pais nesta tarefa de incentivo à leitura, podemos referenciar o perfil dos pais bem sucedidos, segundo os estudos de Spiegel (2001), partindo dos acessos a nível familiar tais como “os artefactos, os eventos, e a natureza das interações pai-filho”. Segundo esta autora, “estes pais tendem a fornecer artefactos de alfabetização, especialmente materiais em suas casas”, como também, “lêem para os seus filhos frequentemente, servem como modelos influentes de leitores” e “realizam interações afectivas, (ajudando) os seus filhos a aprenderem a extrair significado do texto e como interagir com sucesso nas situações escolares.

Como refere Nina (2008), “O acesso ao livro (porventura a sua ausência poderá não ser tomado como condenação, mas antes tornar-se um estímulo), ou a outros materiais de leitura, a partilha de leituras, a leitura em voz alta, o exemplo dos pais, as interações, a frequência de locais onde se podem encontrar livros, a organização de uma biblioteca pessoal/familiar, o conhecimento de títulos que se coadunem com as diferentes faixas etárias e interesses de leitura parecem-nos ser as premissas básicas da mediação familiar”.

Então, poderemos salientar estes exemplos: a influência familiar na aprendizagem da leitura, ou o acompanhamento da criança nesta caminhada. Parece-nos mais estimulante para uma criança sentir-se acompanhada neste percurso, levá-la a sentir prazer em aprender mais do que sentir que é obrigada a desenvolver determinada tarefa.

Segundo Pennac (2001), “os pais que obrigam a ler não lêem por prazer. No entanto, têm consciência da importância de gostar de ler para se ser bem sucedido socialmente”. Ainda segundo este pensamento, quando os pais se deparam com dificuldades em ajudar os filhos, acabam por reproduzir o que também lhes haviam feito nessa idade, ou seja, obrigam-na a ler em voz alta, independentemente do que é solicitado pela escola.

A maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas, está interligado com os tipos de pensamentos, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e da infância. (Dahlberg, Moss e Pence, 2003).

Fernandes (2004) faz um comentário dissonante de outros quando refere que, em relação às experiências de literacia em contexto familiar, não explica os níveis de desempenho nem o sucesso posterior na aprendizagem da leitura e da escrita; porém algumas características de determinados meios ou estratos sociais parecem explicar o processo de aquisição de determinadas competências nesta área. Assim, está mais que demonstrada a importância da existência de livros em casa, o número de livros existentes e a disponibilidade de ler livros quer em casa quer na escola, como um factor de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades de leitura da criança e com os seus níveis de realização académica.

Para isso, muitos autores referem a importância do acesso precoce da criança aos livros e ainda o manuseio de material impresso diverso como livros, jornais e revistas. Deste modo, eles vão tornar-se objectos familiares e quando entrar na escola ela vai valorizá-los.

Swaby (1989) argumenta bem esta teoria defendendo que “as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir.” Neste contexto, Marzano (2005) nomeia três aspectos importantes relativamente ao ambiente familiar: “a comunicação sobre a escola; a supervisão e as expectativas e os estilos educativos parentais. Além disso, acrescenta o mesmo autor, que a inteligência e a capacidade

académica de aprendizagem podem ser melhoradas se se aprofundar o leque de experiências dos alunos.

2.3.1. Caracterização da Família

Conforme defende Marques (1993), “Hoje, os pais passaram a ser considerados como elementos importantes, cuja participação deve ser mobilizada”.

Só tendo os pais e a família como parceiros, a aprendizagem da linguagem escrita poderá ser mais natural e significativa, advoga o mesmo autor.

Se esta cooperação, ou consciência dos objectivos comuns, não for aceite, vai continuar a ser difícil estabelecer uma ponte entre a família e a escola.

A abordagem ao processo de aprendizagem da leitura feita pela família é normalmente diferente da abordagem adoptada na escola. Regra geral, a abordagem que os pais fazem é semelhante à que tiveram quando foram alunos.

Por outro lado, a escola fornece pouca informação sobre as perspectivas com que aborda a leitura. Esta falta de conhecimento mútuo e de informação pode conduzir ao uso de dois diferentes métodos de ensino.

Se a escola tem por objectivo desenvolver parcerias com a família, então deverá dar todas as informações relevantes e conhecer as abordagens que a família adopta, encarando-as numa perspectiva positiva.

Assim, este investigador alerta para a complementaridade entre “o projecto paternal e o escolar, porquanto o êxito da educação da criança depende efectivamente dela”. (Nina, 2008).

Hannon (1997) considera que a importância do papel dos pais no processo de apreensão da linguagem escrita, deve ser considerada quanto a quatro grandes tipos de experiências que podem proporcionar: oportunidades para aprender,

reconhecimento das aquisições da criança, interação em actividades de literacia e, finalmente, os modelos de literacia.

Para Signo (2007), pode haver numa sociedade lugar a desigualdade e exclusão “quando a aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família”.

Pretende-se, também, que a difusão e desenvolvimento da literatura na infância, contem com o apoio e a tão preciosa função das famílias e da escola.

Assim, num estudo realizado por Spiegel (2001) que explorava a percepção parental acerca da aprendizagem da literacia emergente em pais com baixo e elevado nível de literacia, verificou-se que os pais, em geral, concordavam que a aprendizagem da literacia poderia iniciar-se durante a idade pré-escolar. No entanto, o modo como esta se processa, é percebido de modo distinto. Os pais com nível literário baixo atribuem mais importância à presença de materiais de apoio no lar, preferencialmente aqueles orientados para capacidades; e, finalmente, os pais de nível literário elevado, percebiam-na como uma prática cultural, atribuindo mais importância à modelagem de comportamentos de literacia.

Os pais devem, pois, apoiar com reforço positivo as aquisições que a criança vai fazendo com respeito; e a família deve servir sempre como um exemplo em hábitos de leitura.

Contudo, há que salientar que foi nos anos 90 que os investigadores começaram a questionar as suposições prévias no que se refere à natureza da literacia na família e na comunidade e a sua relação com a literacia da escola, percebendo, progressivamente, que a influência dos membros da família e prestadores de cuidados não termina à entrada da escola (Cairney, 2003).

2.3.2. Nível Socioeconómico

Assim sendo, as diferenças socioeconómicas e culturais das famílias, bem como o facto de não existir em muitas delas hábitos de leitura não podem de modo algum, serem consideradas como obstáculos de aprendizagem; antes, porém, devem ser olhadas como desafios à escola, não fosse esta ser um local privilegiado onde, normalmente, se dá o encontro entre o aluno e o livro.

Também a existência, ou não, de materiais de leitura em casa está fortemente determinado pelo poder de compra e categoria social. (Benavente, 1996).

“O que as crianças aprendem acerca da linguagem escrita antes da escola está constrangido pela forma como o impresso é utilizado pelos outros significativos na sua família e comunidade social” (Purcell - Gates, 2000).

A simples presença de material impresso pode despertar, espontaneamente, nas crianças, ideias sobre a literacia, acerca da função representacional da escrita ou das funções de literacia (Leseman & Jong, 2001). Este dado confirma-se uma vez que, à medida que as crianças participam nos episódios de literacia dentro dos seus lares e comunidades, aprendem que o impresso tem significado linguístico, que corresponde ao código e, ainda, às convenções de codificação e decodificação do impresso (Purcell - Gates, 2000).

Consideramos, assim, pertinente referir que o estudo de Fernandes (2004) indica haver correlações e influência do meio familiar no desenvolvimento das competências de Literacia quer ao nível do ambiente linguístico, através da frequência e duração da leitura conjunta de livros, do número de livros em casa, da frequência de bibliotecas e da visibilidade de comportamentos literácitos em familiares quer, ainda, através de características parentais, que se destacam pelo nível vocabular, nível de educação, registo linguístico, em casa, e pelo prazer e frequência de leitura.

As famílias de meios desfavorecidos oferecem menos oportunidades para desenvolver actividades que promovam a literacia, o que pode ter efeitos

significativos no desenvolvimento da linguagem da criança e no posterior processo de aquisição da leitura (Payne, Whitehurst & Angell, 1994).

2.3.3. Escolaridade dos Pais

"Os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva ser atendida por sistemas especializados de educação; eles têm o direito a serem respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender". (Emília Ferreiro, 2000).

Então e seguindo esta linha de pensamento, independentemente do nível de alfabetização dos pais todas as crianças têm oportunidade ao sucesso educativo, como bem defende Emília Ferreiro.

O processo de alfabetização é longo e trabalhoso, independente da classe social ou meio que a criança vive, pois “ elas crescem numa cultura onde a escrita existe, portanto não faz sentido acreditar que ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no seu meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa”. (Alves Martins, 1999).

O ambiente familiar pode ainda contribuir de forma indirecta através de oportunidades de aprendizagem que podem estimular o desenvolvimento do raciocínio em geral, e as capacidades de resoluções de problemas, promover o reconhecimento de palavras, e promover atitudes sócio emocionais favoráveis à aprendizagem escolar. (Leseman & Jong, 2001).

2.4. O Sucesso Educativo

Actualmente, reconhecemos que a questão do sucesso educativo é uma abordagem de grande complexidade e por isso começaremos por referir J. Coleman que dinamizou um grupo de trabalho dedicando-se à investigação científica no campo da igualdade do sucesso escolar (Alves-Pinto, 1995). Também na Lei de Bases do Sistema Educativo, no número um do artº 24º; sobre a “Promoção do Sucesso Escolar” regulamentando:” são estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar”.

Também Benavente (1996) afirma: ”concebe-se a promoção do sucesso como um acto de solidariedade social, de partilhados “que têm mais” com os “que menos têm “e não como o reconhecimento de um direito que o governo tem de assegurar: o direito de todos, quaisquer que sejam as suas condições de existência à aprendizagem e à apropriação dos conhecimentos na escola pública”.

Neste contexto, a escola terá a função de proporcionar a igualdade que é também liberdade, mais justiça, e tentar esbater as diferenças da origem social dos alunos. Muito anteriormente Rousseau expusera a ideia de que: ”os homens nascem iguais num “estado natural” e que têm os mesmos direitos no quadro de “vontade geral que forma a base de qualquer legislação”: Sobre este assunto, também Alves-Pinto (1995) opina acerca das crianças desfavorecidas e oriundas de famílias detentoras de um capital social mais baixo e refere: ”é claro que, ao longo do percurso escolar, a selecção actuou afastando do sistema de ensino, predominantemente, os filhos de famílias de nível de instrução mais baixo”.

Constatamos que a escola ministra normas, conhecimentos, valores, crenças sociais que não estão adaptadas às crianças oriundas de camadas desfavorecidas. Daí que seja conveniente que a escola atenda à socialização primária, para melhor perceber os comportamentos que os alunos apresentam.

Relativamente a este tema, Marzano (2005) afirma que, para motivar o aluno, se deve orientá-lo para o sucesso desenvolvendo as suas atribuições de aluno, fomentando o seu amor próprio, dinâmica emocional envolvendo-o em projectos, e mantendo um clima de natureza competitiva de sucesso na sala de aula.

Nesta sequência, os valores que a escola tenta inculcar podem estar em conflito com os que a família procura transmitir à criança. Na verdade, se os professores analisarem as desigualdades sociais, económicas, culturais e sexuais das famílias e do meio em que os alunos estão inseridos, poderão conjugar a socialização da família e da escola.

Neste sentido, apelamos também à necessidade duma formação pessoal, social e formal dos professores que, por vezes é desajustada à realidade social dos alunos. Daí, a emergência de se promoverem mecanismos para uma nova identidade profissional que possibilitem uma comunicação educativa, eficaz e eficiente, estimulando a auto-estima e valorizando as suas capacidades intelectuais.

Também Mário de Noronha e Zélia de Noronha (1999) defendem o anteriormente exposto e argumentam: “A motivação para o sucesso académico é um complemento fundamental ao bom ajustamento das exigências académicas, variando em função do meio cultural, classe social e grupo étnico a que cada criança pertence bem como à interacção pais/filhos”.

2.5. A escola

Como nos afirma Signo (2007), “em instituições como a escola, em que predomina a concepção de leitura e da escrita como um conjunto de competências, concebe-se a actividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas (...) até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a usuário proficiente da língua escrita”.

Nesta perspectiva, ler em quantidade e qualidade é benéfico e é um pressuposto que possibilita a criação de leitores críticos. Esse deve ser o objectivo de qualquer meio escolar, ainda que entendamos que a criação desse gosto não deva ser imposto pela escola. (Meri, 2002).

No entanto, e como evidenciam os estudos de Castro e Sousa (1988), hoje mais do que nunca, pretende-se que a escola crie leitores que leiam por prazer e não só por dever e obrigação.

Como refere Nina (2008), “para além de proporcionar a aprendizagem instrumental, a escola é ainda considerada responsável pela criação de hábitos de leitura, embora, como já afirmámos, o seu desenvolvimento deva ser uma responsabilidade partilhada”. Assim, é a escola que cabe o papel de repensar estratégias de ensino, e do valor da leitura e da escrita na formação do indivíduo.

Todavia, sabemos que para muitos alunos, a escola é o primeiro e único contacto com a leitura. Então, esta deve ter a preocupação de desenvolver uma pedagogia que privilegie esta actividade pois deste acto de ler, nascerá uma atitude positiva ou negativa daquela actividade.

Nesta sequência, se é no tempo escolar que se desenvolvem os interesses e hábitos de leitura, deve então a escola proporcionar aos seus alunos “tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecer actividades regulares de leitura e de contacto com o livro” (Herdeiro, 1980).

O grande desafio à escola é que esta “una esforços no sentido de alfabetizar todos os alunos assegurando a apropriação da leitura e escrita como ferramentas essenciais ao processo cognoscitivo e de crescimento pessoal.

Hoje em dia, delegamos essa responsabilidade à escola e é aí que as crianças que são privadas do contacto habitual com o livro no meio familiar possam beneficiar dele na escola, em contexto sala de aula ou na biblioteca escolar.

2.6. A Biblioteca

Para iniciarmos a problemática da biblioteca no sucesso de leitura e escrita dos alunos, referimos que a biblioteca escolar é, actualmente, considerada como um recurso fundamental do sistema educativo, pois “disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação” (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999).

Ainda segundo este pensamento, ali devem iniciar-se hábitos e atitudes, assim como o desenvolvimento de habilidades e capacidades para a sua utilização e, ainda, contribui para a frequência de outros tipos de bibliotecas no futuro.

Também a Rede de Nacional de Bibliotecas Escolares considera a biblioteca como “toda a unidade que, servindo os objectivos de informação, investigação, educação ou recreio, contenha documentos organizados -sejam impressos, audiovisuais, electrónicos, ou outros - e disponha de pessoal com funções de organizar as condições de utilização da informação pretendida pelos utilizadores”.

Também Silva (2002) entende que se a biblioteca deve servir a comunidade específica escolar. Ela será “restrita, limitada, personalizada, frequentada, em princípio apenas durante os anos de escolaridade”.

Segundo Pinto (2007) “as bibliotecas podem ser agrupadas em duas categorias - a educativa e a cultural.

Relativamente à função educativa, ela representa um reforço à acção do aluno e do professor. É com e pela biblioteca que o aluno desenvolve competências transversais, como a autonomia, o sentido crítico e reflexivo, hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização de documentos em diversos suportes. A biblioteca funciona, pois, como um instrumento de auto-formação. Quanto ao professor, a biblioteca complementa as informações de que dispõe, oferecendo recursos variados, optimizando o seu desempenho e tornando-lhe possível a aplicação do princípio do “aprender a aprender” (Pinto, 2007).

Também é nesta que se pode beneficiar de outros momentos de leitura; como sejam concursos; feiras do livro e encontros com escritores.

A Biblioteca está ao serviço da escola e da aprendizagem, pelo que deve estar sempre em consonância e articulação com o currículo pois como refere, Fernando da Cunha Rebelo (2001), “antes de ser “biblioteca”, a “biblioteca “ é escola com tudo o que isso implica (...), sendo a escola, a biblioteca deve ser simultaneamente dinamizadora e integradora das “agendas” da própria escola (...), deve fazer parte do tecido da escola, servir as suas necessidades, aperceber-se das suas idiossincrasias, ser mais um instrumento de execução do seu Projecto Educativo”.

Proença (2005) acrescenta, ainda, que a biblioteca deve ser um espaço de apoio ao currículo e de ocupação dos actuais escassos tempos livres, e que ela deve seguir a política educativa das escola, integrada nos agrupamentos, nos respectivos Plano de Actividades, Regulamento Interno, Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Turma.

Ainda neste sentido, a autora referencia que “interagir com os professores a partir de dinâmicas de sala de aula, realizar estudos sobre o processo ensino - aprendizagem, e conversar sobre o comportamento dos seus alunos, são alguns dos aspectos que o bibliotecário escolar deve considerar”. Vêm corroborar a ideia desta autora os dados do Manifesto da UNESCO (1999) sobre as Bibliotecas ao apontarem que “os bibliotecários escolares devem ser elementos do corpo docente da escola, profissionalmente habilitados, de preferência com conhecimentos em biblioteconomia, responsabilizando-se pelo planeamento e gestão da biblioteca”.

Constatamos que há um longo caminho a percorrer, mas a realidade é que se tem verificado uma organização e dinâmica em muitas bibliotecas nacionais, principalmente as que fazem parte do Plano Nacional de Leitura.

Como diz a investigadora Pinto (2007), cabe pois às escolas e às bibliotecas especificamente, a função de criar e desenvolver nos alunos competências de informação para as exigências da sociedade actual, perspectivando e preparando o futuro. As competências e os saberes adquiridos tornam-se obsoletos se não

forem integrados numa aprendizagem existencial contínua, que vise a excelência pessoal e o progresso social.

Para Canário (1997), o professor bibliotecário deve ser simultaneamente “angariador de recursos, negociador de projectos, construtor de parcerias, animador, relações públicas” ou seja, um elo de ligação entre o conhecimento na sociedade existente.

Também na Lei de Bases do Sistema Educativo, a biblioteca escolar é referida como um dos “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” e tem um valor material indispensável “para conveniente realização da actividade educativa” (LBSE, artº41º).

Podemos sintetizar este papel das bibliotecas escolares, referindo que a verdadeira biblioteca é aquela que “serve a Sociedade de informação e do Conhecimento, promove a democratização da sociedade, bem como os seus valores fundamentais: contribui para a formação geral do indivíduo, quer no que diz respeito à sua personalidade, quer no desenvolvimento de competências, fomenta o hábito leitor e cumpre as funções “informativa, educativa, cultural e recreativa” (Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, 1993).

2.7. O professor

Se o aluno for incentivado e motivado ao nível das aspirações de êxito, realiza as actividades escolares com mais segurança, abandonando o medo do fracasso.

Acreditamos que só um professor motivado e interessado, sendo ele próprio leitor, poderá estabelecer uma relação afectiva com os livros e fazer com que os seus alunos experimentem, na leitura, um gosto semelhante ao seu (Gomes, 1993). Partilha desta opinião quando refere que “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar”.

Retomando o pensamento deste autor, que esclarece:“(...) o educador deverá criar situações de sucesso, de modo a que os êxitos superam os fracassos, pois “nada produz tanto êxito como o próprio êxito “ (ibidem).

Constatamos que o prazer de ler não se desenvolve em si mesmo, pelo que não basta ler para gostar de ler. Mas, na verdade, ler e gostar de ler já podem caracterizar o prazer de ler. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e interior da profissão docente. As abordagens (auto) biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e a delinear uma profissionalidade baseada em novas práticas de investigação, de acção e de formação (Nóvoa, 1995).

Nesta sequência, Nóvoa (1995) defende que é impossível para o professor separar o *eu* pessoal do *eu* profissional, visto ser uma profissão que está ligada a relações humanas e visa o desenvolvimento das mentes e valores e, desta forma, criar cidadãos.

Os novos tempos exigem que estes repensem as suas práticas tanto profissionais como pessoais. É curioso constatar que segundo as novas leis da educação se pede ao professor que seja um profissional de educação em sintonia com o mundo. Para o século XXI pretende-se que o professor se actualize face às novas exigências, quer em acções de formação, livros, internet, palestras, exposições, teatro, cinema...

Assim, “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino. (idem, p.17).

Segundo Consolaro (2000), citado por Leila Maria Meri (2002) o professor “além de dominar certo conhecimento específico vai precisar entender a personalidade de seus alunos, ajudá-los a ser criativos e desenvolver a capacidade ética, afectiva e de relacionamento de cada um”.

Como refere Maria de Cândida Moraes (1996), “inovar, actuar pedagogicamente em novas bases envolve uma profunda mudança de

mentalidade, o que é difícil, especialmente para aqueles que actuam na área educacional”.

Desta forma, o docente pode motivar o aluno para a leitura mostrando o gosto por ela, ou seja “comentar sobre os livros preferidos, recomendar títulos, e levar para si mesmo um exemplar quando as crianças forem à biblioteca” (Solé, 2010).

É absolutamente necessário ao professor/educador utilizar estratégias no ensino da leitura tais como: conversar antecipadamente com eles sobre o tema do texto que posteriormente irão trabalhar e desenvolver o seu léxico.

Neste contexto, a leitura é um processo complexo que exige estratégias escolhidas pelo professor, onde vai organizar e estruturar o seu trabalho face aos objectivos fixados. A eficácia do método dependerá de vários factores, entre os quais se destacam: a compreensão; ou seja dar um determinado significado ao que se lê, (quer se trate de palavras, frases ou de um texto) o papel e a actividade do aluno na sua aprendizagem e a intercomunicação que mantêm com os outros alunos, a adaptação ao ritmo do professor e este às características individuais do aluno. Esta deve ser uma tarefa motivante e deve desenvolver-se num ambiente relaxante, de liberdade controlada.

Bettelheim (1981) afirma que os professores também devem possuir essa capacidade para preparar melhor os alunos na leitura, pois devem dar mais atenção aos desfavorecidos e colocar em prática estratégias de recuperação.

Paulo Freire (1999) também refere que qualquer professor deve ter como objectivos a preocupação de fomentar este hábito em todos os alunos, de qualquer escola, seja pública ou privada, pois a leitura instaura um diálogo, que além de proporcionar prazer, é libertador.

2.8. Papel da família e da escola

Também é a escola, a família, os educadores e professores que devem ter a habilidade para incutir nos alunos a ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos escolares.

Eles têm a árdua tarefa de lhes despertar a curiosidade e o espírito crítico na aquisição de conhecimentos, de os levar à pesquisa, e se nas aulas for introduzida a literatura infanto-juvenil ela será capaz de suscitar interesse. A leitura deve ser vista aí como tarefa escolar mas, também, leitura por distração e satisfação. Esta é também a opinião defendida por Lopes (2004) que esclarece "a motivação para a leitura pode e deve merecer uma atenção especial por parte dos professores e educadores. Também a criação de tempo e espaços adequados, como por exemplo na Biblioteca, fomenta leitores competentes. Além disso, os textos devem ser acessíveis ao aluno, e se forem muito difíceis a nível semântico e gramatical, e desajustados à sua faixa etária, podem criar atitudes desencorajantes, de recusa da leitura e até mesmo ao afastamento como refere Bettelheim (1981). Segundo este autor, a criança gosta de fabricar, jogar com verbos, e quando os livros são repetitivos são um autêntico insulto à sua inteligência.

Já a autora, Fernanda Viana (2002), considera que "Ler é voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica de voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha." Por outras palavras, o prazer da leitura é uma criação da nossa responsabilidade.

Nesta perspectiva, à escola compete fazer projectos de letramento do aluno que segundo Kleiman (2000), são "um conjunto de actividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de facto, circulam na sociedade, a produção de textos que são realmente lidos, em um trabalho colectivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade."

Achamos pertinente focar o papel dos pais, como exemplo, face aos filhos pois “só teremos bons leitores se nós próprios formos leitores assíduos e conscientes” (Lopes, 2004), e dos professores que devem possuir as estratégias adequadas para despertar esse sentimento “ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite” (idem).

Também Inês Sim-Sim (2004) tem a mesma opinião pois acrescenta que a “entoação, ritmo e a intensidade favorecem sobremaneira a compreensão.

A criança aprende a ler com ardor mas, se a leitura for, por si, uma experiência interessante e agradável, ela aceita voluntariamente os exercícios indispensáveis e será mais fácil se o passado familiar tiver sido favorável. No entanto, se se confrontar sempre com exercícios repetidos desinteressa-se.

Também é a escola, a família, os educadores e professores que devem ter a habilidade para incutir nos alunos a ideia de que o conhecimento não se esgota nos conteúdos escolares.

Esta é, também, a opinião defendida por Lopes (2004), que esclarece “a motivação para a leitura pode e deve merecer uma atenção especial por parte dos professores e educadores”. Também a criação de tempo e espaços (Ex: Biblioteca) adequados fomenta leitores competentes.

Segundo uma proposta de Renée Léon (1994), citado por Bastos (1999), destacam-se duas actividades de leitura na sala de aula que constituem oportunidades para a impulsionar: a “leitura para si” e a “leitura para os outros. Uma será “individual, livre e silenciosa” feita por prazer, sem estar sujeita a avaliação, a outra é “orientada para a circulação de informação, e por isso, é uma leitura em voz alta e pressupõe a preparação de um texto, tendo em vista a sua apresentação em contexto sala de aula.

Também o aluno deve perceber que sem essa aprendizagem não poderá evoluir na construção do seu conhecimento, e em busca de mais saber e informações.

Se ele estiver consciente desta realidade, e perceber os objectivos da leitura, vai sentir necessidade de aprofundar esses conhecimentos consultando enciclopédias e a consultar outros textos. (Solé, 2010).

Como destaca Signo (2007), compete ao professor "aprender a ensinar a conviver com a heterogeneidade, valorizar o diferente e o singular", e ainda levar o aluno a "ler textos literários, científicos, jornalísticos, assistir a peças de teatro, escrever um livro(inho), fazer uma exposição artística, organizar um sarau ou uma noite de autógrafos".

Podemos então concordar com Signo (2007) quando defende que "o agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a acção colectiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de acção, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de acção segundo as necessidades em construção do grupo".

Em jeito de conclusão poderemos referir que "o paradigma educacional emergente é visto como sendo construtivista, interaccionista, sociocultural e transcendente"(idem)

Para Dewey, Paulo Freire e Schone Papert (citados por Maria Candida Moraes (1996), "a educação é um diálogo aberto do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente".

Também Bagno (2001) comunga desta opinião quando refere que "ensinar a aprender não é apenas mostrar os caminhos, mas orientar o aluno, para que ele desenvolva um olhar crítico e lhe permita reconhecer o verdadeiro caminho que conduz às verdadeiras fontes de informação e conhecimento".

Assim, partindo do princípio que "a toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o prazer de ler" (Pennac, 2001), e que pode ser sempre feito alguma coisa para se dar a descoberta ou se encontrar novamente, ainda que mais tarde, esses prazeres, resta promover e desenvolver estratégias de promoção da leitura.

2.9. Modelo Conceptual

Para o presente estudo desenvolvemos um modelo conceptual, recorrendo à revisão de literatura apresentada, bem como os dados empíricos fornecidos pelos profissionais da educação entrevistados (professores) no âmbito do estudo qualitativo que se apresenta no capítulo seguinte – abordagem metodológica.

2.9.1. Modelo de pesquisa e hipóteses a testar

Assim, segundo este modelo pretendemos testar:

- O Aluno (H1), A motivação que o aluno tem intrinsecamente pela leitura;
- A família (H2 e H3), enquanto estrutura basilar do aluno e a sua influência nos hábitos precoces pela leitura, bem como a sua influencia positiva nos modelos educativos defendidos pela escola onde o seu educando se integra;
- A escola (H4 e H5), enquanto estrutura e modelo educativo tem a obrigação de fomentar actividades conducentes a uma valorização da prática da leitura, tal como deverá reconhecer a importância devida à biblioteca enquanto modelo educativo para fomentar os mesmos hábitos de leitura;
- A biblioteca (H6) existindo activamente na escola será um elemento de máxima importância no fomento de hábitos de leitura dos alunos;
- O professor (H7 e H8) terá um papel determinante no uso da biblioteca nos seus alunos, também enquanto veículo de transmissão de conhecimentos terá uma influência positiva na criação de hábitos de leitura aos seus alunos;

- A leitura (H9 e H10), terá uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa tal como trará os seus benefícios em matéria de sucesso educativo;
- A escrita (H11), sendo uma competência bem sedimentada nos alunos terá igualmente uma correlação positiva no sucesso educativo dos alunos, e por fim;
- O sucesso educativo (H12) será o principal foco de interesse por todos os profissionais da educação e trará indubitavelmente repercussões no percurso de vida do aluno, onde finalmente se verificará se a predisposição para frequentar a biblioteca escolar é diferenciada consoante o género dos alunos (H13).

2.9.2. Modelo Conceptual

O modelo conceptual desenvolvido para o presente estudo ilustra-se na figura seguinte, apresentando-se, posteriormente, as hipóteses a testar no decurso da presente investigação.

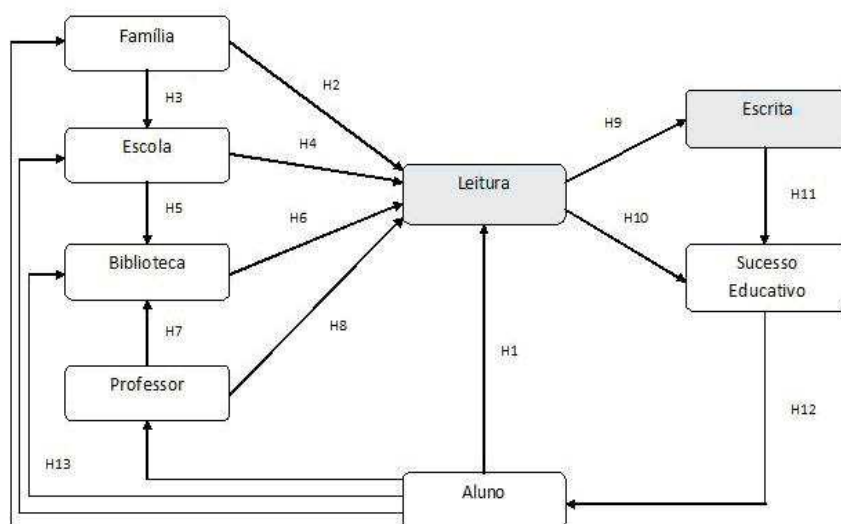


Figura 1: Modelo Conceptual

O Aluno

H1- O aluno, individualmente, através das suas características intrínsecas, motivacionais e de personalidade revela apetência pela aprendizagem da leitura.

Lerner (2003) defende que, mais do que o método em si “é o aprendiz quem representa o factor fundamental no que se refere ao êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura”.

Na primeira hipótese do modelo de pesquisa testaremos a relação positiva das características intrínsecas dos alunos, designadamente o seu género, na apetência de conhecimentos relacionados com a leitura em Língua Portuguesa.

H2- A família, enquanto estrutura basilar do aluno tem influência positiva na sua apetência pela leitura.

Segundo Teberosky (2002), as actividades de ler e escrever, quer na família, quer na escola dependem das acções dos adultos de facilitar, orientar e intervir nas aprendizagens, tal como a abertura de cada ambiente familiar para fomentar na criança práticas sociais e culturais, a indispensável presença dos livros e jornais e revistas assim como os processos internos dos alunos que crescem e se educam nesses ambientes e participam nessas práticas.

Muitos autores referem a importância do acesso da criança aos livros desde cedo e ainda de manusear material impresso diverso como livros, jornais e revistas. Deste modo, eles vão tornar-se objectos familiares e quando entrar na escola ela vai valorizá-los.

Swaby (1989) defende que “as crianças começam muito cedo a reter impressões quanto ao valor da leitura e que o comportamento dos pais ou de outros familiares exerce uma forte influência na importância que elas lhe vão atribuir.” Neste contexto, Robert J. Marzano (2005) nomeia três aspectos importantes relativamente ao ambiente familiar: ”a comunicação sobre a escola; a

supervisão e as expectativas e os estilos educativos parentais”. Além disso, sabemos que a inteligência e a capacidade académica de aprendizagem pode ser melhorada se aprofundar o leque de experiências dos alunos. (idem).

H3- A família tem uma relação positiva com a escola que o educando frequenta.

“Será que a participação das famílias na tomada de decisões escolares pode melhorar a qualidade de ensino e promover o sucesso escolar?

Os estudos conduzidos sobre o assunto não deixam margens para dúvidas. O envolvimento das famílias está positivamente correlacionado com os resultados escolares dos alunos.” (Andy Hargreaves, 1998).

Para testarmos esta hipótese vamos dividir o item família em duas vertentes distintas. Numa primeira fase vamos estudar a família através do seu nível de escolaridade. Numa segunda fase vamos estudá-la enquanto nível socioeconómico. Irão ser testadas estas variáveis com a escola frequentada. Para tal, achamos pertinente na análise global dos resultados do estudo em curso, verificar se existe uma relação positiva entre a escolaridade e nível sócio económico da família com o meio escolar.

H4- A escola enquanto estrutura e modelo educativo fomenta actividades conducentes a uma valorização da prática da leitura.

Para Lerner (2002), é importante enfrentarmos o real no intuito de formar alunos praticantes da língua escrita.

Então, parece-nos primordial focar alguns aspectos que este autor julga pertinentes na escola para transformar o ensino da leitura na escrita mais significativas tais como: formar bons praticantes da leitura e da escrita e não apenas decifradores; que tenham uma opinião crítica e que estejam aptos a ler nas entrelinhas e desejosos de se entranharem nos mundos que a leitura nos oferece.

Então, podemos referir que é na escola que surgem duas questões fundamentais: como assegurar a formação de leitores e produtores de textos.

Para estudar esta hipótese distinguimos a escola enquanto estrutura com influência positiva na avaliação final da leitura, bem como na sua compreensão oral.

H5: A escola reconhece importância à biblioteca enquanto modelo educativo para fomentar hábitos de leitura.

Para testar esta hipótese fomos verificar se a escola tem ou não influência positiva na requisição de livros na Biblioteca escolar.

H6: A frequência assídua à biblioteca escolar tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

Para estudar esta hipótese distinguimos a biblioteca enquanto estrutura com influência positiva na avaliação sumativa da leitura; a leitura de livros de Língua Portuguesa como influência positiva no desempenho da leitura; o volume de requisições de livros na Biblioteca e a sua influência na avaliação sumativa de Língua Portuguesa, e ainda, se a leitura de livros de Língua Portuguesa influencia positivamente ou não a avaliação sumativa nesta área.

H7: O professor tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

H8: O professor tem uma influência positiva no desempenho global da leitura nos seus alunos.

H9: A leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em Língua Portuguesa.

H10: O domínio da leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

Para estudar esta hipótese distinguimos a importância da leitura e o sucesso educativo nos domínios de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, entendidas como as áreas basilares no primeiro ciclo.

H11: O domínio da escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo em Língua Portuguesa. Verificámos, também, se a escrita tem influência positiva nos domínios de Estudo do Meio, Língua Portuguesa e Matemática.

H12: O sucesso educativo tem uma influência positiva no aluno. Testámos também se o sucesso educativo tinha influência positiva ou negativa relativamente ao género do aluno.

H13: O género do aluno tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.

3. METODOLOGIA

3.1. Introdução

O presente estudo dedica-se à formulação e desenvolvimento do tema em questão "Os hábitos de leitura e as influências sobre a escrita em Português". Segundo Bruyne (1991), a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento, não se reduz, portanto, a uma "metrologia" ou tecnologia da medida dos factos científicos.

Acrescenta ainda Boyd (1978), acerca da metodologia que "Nenhum método científico conhecido pelo homem pode eliminar inteiramente a incerteza. Porém, o método científico, mais do que qualquer outro processo, poderá diminuir os elementos de incerteza que resultam da falta de informação. Assim fazendo, reduz o perigo de uma escolha errada entre várias alternativas".

Podemos definir a metodologia como o caminho a percorrer para atingir o fim proposto, pois como defende Perry (1995), "o conceito de Metodologia dá corpo e organiza os procedimentos do investigador para descobrir a realidade".

Para o desenvolvimento desta abordagem metodológica, optou-se, de entre as várias alternativas disponíveis, em bibliografia relevantes acerca das práticas e métodos de investigação em ciências sociais, por incluir no presente estudo três etapas distintas e complementares:

O estudo qualitativo compreenderá três entrevistas exploratórias a desenvolver junto de professores do primeiro ciclo.

O estudo quantitativo contempla a construção de dois questionários a distribuir pelos inquiridos, (1) professores das turmas e (2) bibliotecárias - professores.

Para a validação do questionário considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma fase de pré-teste, responsável pela reconstrução sucessiva do mesmo.

Acerca desta escolha destaca-se o entendimento de Minayo (1996) ao referir que "as pesquisas qualitativas na Sociologia trabalham com: significados,

motivações, valores e crenças e estes não podem ser simplesmente reduzidos às questões quantitativas, pois que, respondem a noções muito particulares. Entretanto, os dados quantitativos e os qualitativos acabam se complementando dentro de uma pesquisa”.

A abordagem da metodologia inclui, ainda, um capítulo de definição da amostra bem como o seu universo, os métodos e técnicas de análise de dados.

3.2. Estudo qualitativo

Dada a pertinência do tema e, após revisão da literatura, considerou-se oportuno iniciar a abordagem metodológica por um estudo exploratório. Este compreenderá entrevistas exploratórias, junto de três professores do primeiro ciclo.

As entrevistas exploratórias cumprem o defendido pela abordagem interpretativista, ao defender que o entrevistador participa activamente na realidade, podendo anotar comportamentos, reacções e atitudes dos entrevistados. Essas entrevistas constituirão uma mais-valia, pois poderão simplesmente completar indícios levantadas pelas leituras anteriores ou ainda equacionar questões não ajuizadas pela autora.

Optou-se pelas entrevistas não estruturadas para o presente estudo conforme o indicado pelas autoras Costa *et al.* (2005), que se apresentam no quadro 1.

Quadro 1: Objectivo do estudo / Tipo de entrevista

Entrevista Estudo	Não Estruturada	Semi-Estruturada	Estruturada
Controlo			X
Verificação		X	X
Aprofundamento	X	X	
Exploração	X		

Fonte: Costa *et al.* (2005)

Para iniciar a fase das entrevistas exploratórias é necessário ter em conta alguns pontos fundamentais, tais como: (1) a definição dos objectivos das entrevistas; (2) o estabelecimento do tipo e número de pessoas a entrevistar; (3) a análise do conteúdo das entrevistas e finalmente (4) a articulação dos tópicos das entrevistas com base na revisão da literatura relevante.

De salientar que, neste tipo de entrevistas, o entrevistado fala livremente sobre o tema em análise, através de colocação de questões abertas (Flick, 1999).

3.2.1. Entrevistas Exploratórias

Segundo Magno (2005), a entrevista exploratória tem por objectivo esclarecer, desenvolver e modificar conceitos para a formulação de abordagens posteriores. É a base sobre a qual se desenvolve o pensamento futuro.

Para dar início a esta fase de entrevistas não estruturadas junto de professores, houve a preocupação em elaborar previamente um conjunto de questões em número reduzido.

Manter-se-á ainda a cautela de colocar sempre aos entrevistados questões abertas que potenciem a livre participação e o desenvolvimento do conteúdo, mantendo o rigor da abstenção por parte do entrevistador.

Numa primeira fase do estudo metodológico proceder-se-á a entrevistas exploratórias junto de três professores do primeiro ciclo, visto ser este o *focus* do presente trabalho.

Atendendo ao tema, obviamente se entenderá a pertinência desta etapa. Sem dúvida que, abordar o assunto junto dos profissionais experientes na área de actuação focada pelo estudo em curso, será de uma importância fundamental, visto que o assunto fluirá em prol de um enriquecimento do instrumento de medida a elaborar.

As entrevistas exploratórias serão levadas a cabo junto dos três professores referidos, sendo que para este efeito se excluiu a necessidade de seleccionar os

mesmos por critérios geográficos. Assim, inclui-se neste capítulo a entrevista a uma professora da EB1 de Granja do Ulmeiro no concelho em estudo, dada a sua vasta experiência no ensino e a sua formação complementar enquanto licenciada em Psicologia, a contar já com cerca de 30 anos de serviço; uma profissional a exercer actualmente na EB1 de Figueiró do Campo, no mesmo concelho, dada a sua postura dinâmica e alguns anos de experiência em apoio educativo junto de crianças com necessidades educativas especiais e por fim a uma terceira professora com vasta experiência de serviço executivo e presentemente a exercer funções na Comissão de Protecção de Crianças e Jovens de Soure.

Salienta-se que as três entrevistadas mantêm uma relação de familiaridade com a entrevistadora, daí o critério de selecção escolhido. Entendeu-se alargar a selecção das entrevistadas consoante as suas particularidades que tão bem as distinguem, bem como as escolas onde têm leccionado, inseridas em meios diversificados, em virtude das entrevistas visarem unicamente abrir horizontes na pesquisa da entrevistadora e a enriquecer o questionário a desenvolver *a posteriori*.

Para se obter uma boa pesquisa é necessário escolher as pessoas que serão investigadas, sendo que, na medida do possível estas pessoas sejam já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da relação da investigada. Dessa forma, quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar. (Bourdieu, 1999).

Nestas entrevistas individuais será abordado o tema “as implicações da leitura na escrita em língua portuguesa”, de forma a aferir a sensibilidade que estas docentes têm acerca da temática e o prisma com que o encaram. Desenvolver-se-á um diálogo com vista a explorar o assunto e a aflorar questões ainda não equacionadas, na medida em que até então não houve contacto com estas profissionais.

As entrevistas serão gravadas, para garantir que não se perde conteúdo por parte da entrevistadora.

As gravações serão autorizadas pela entrevistada, garantindo-lhe o anonimato das suas declarações e, estabelecidas nas salas de professores das suas escolas para garantir um maior à-vontade das respondentes e local de trabalho da terceira entrevistada. Prevê-se que a duração das mesmas ocorra num período compreendido entre 20 e 30 minutos, visto entender-se como razoável explorar a temática nesse tempo indicado.

3.2.2. Calendarização

As entrevistas desenvolveram-se durante o mês de Fevereiro de 2009, nas escolas em que cada uma das entrevistadas lecciona.

Para tal, apresenta-se o quadro seguinte, com a calendarização melhor exemplificada, onde se apresentam as datas em que as mesmas se realizaram.

Quadro 2: Cronograma das entrevistas exploratórias

Semana/Mês	1ª semana/02	2ª semana/02	3ª semana/02
Actividades			
1. Guião das entrevistas	x		
2. Entrevistas		x	
3. Interpretação das entrevistas e conclusões			x

3.2.3. Análise das Entrevistas

Após a realização das três entrevistas iniciou-se o trabalho de audição das gravações.

Este trabalho consiste em ouvir atentamente as gravações efectuadas onde, a todo o tempo, possamos consultar o seu conteúdo, uma vez que o mesmo faz parte integrante do presente trabalho.

Estes documentos revestiram-se de especial interesse para a autora, uma vez que, para além da sua participação nas entrevistas, pode atentamente repensar nos diálogos estabelecidos com as profissionais da educação e, melhorar o seu instrumento.

Desta forma, após a audição das gravações das entrevistas elaborou-se uma interpretação das mesmas que conduziu a um quadro síntese com as principais questões levantadas pelas entrevistadas.

Apresenta-se, em anexo, a síntese de cada uma das entrevistas realizadas, citando os pontos-chave narrados pelas entrevistadas acerca da temática em análise.

Após a análise das entrevistas estamos em crer que existe consenso geral acerca dos preditores conducentes à prática da leitura e consequentemente à boa escrita por parte dos alunos do 1.º ciclo.

Verificamos haver algumas matrizes nas referências das entrevistadas, tal como se apresentam descritas e sinteticamente se exibem no quadro seguinte.

Quadro 3: Quadro síntese das entrevistas exploratórias

ENTREVISTADA	Factores	Condutores à prática da leitura	Não condutores à prática da leitura
	1	- Incentivo do professor e dos pais; - Escolaridade dos pais; - Aquisição de livros pelos pais; - Frequência da Biblioteca escolar; - Pesquisa dos alunos em enciclopédias e dicionários; - Livros novos e actuais	- Poucas competências na leitura - Menor motivação - Menor concentração - Outros interesses - prática do desporto, por exemplo - Limitação por viver em meio rural.
	2	- Interesse dos alunos pela leitura - Acompanhamento dos pais nas actividades escolares; - Motivação dos pais para a leitura, - Capacidade económica dos pais - A pedagogia e a orientação do professor; - Frequência da biblioteca escolar; - A biblioteca dispor de livros com conteúdos diversificados e actuais; - Dispor de vários livros em casa.	- Professores menos receptivos à prática da leitura - Professores mais jovens que utilizam mais o computador - Desinteresse e desmotivação dos alunos pela leitura; - Desinteresse pelas actividades escolares por parte do aluno.
	3	- Género: as meninas lêem mais do que os rapazes; - Gosto pela leitura, e escrita de textos com bastantes adjetivos. - Escolaridade dos pais - Prática da leitura por parte dos mesmos; - Participação dos pais nos trabalhos escolares dos filhos. - Tempo de serviço do professor- os mais novos são mais motivados para a prática da leitura. - Professores menos ligados ao manual, fazem leitura diária e leitura de obras. - Frequência da Biblioteca escolar que deve estar sempre disponível. - Actividades pontuais no concelho como é o caso dos “Baús itinerantes” que circulam por todas as salas do primeiro ciclo no concelho de Soure.” - O professor deve aferir se os alunos lêem os livros que levam para casa. - O Professor motiva à leitura na crença da melhoria dos resultados globais. - Prática de leitura influencia avaliações positivamente. - Consciência de Ler como ponto fundamental para a vida futura.	- Rapazes têm menos motivação pela leitura; - Escolaridade dos pais tem influência na leitura dos filhos; - A perspectiva de futuro dos pais para com os filhos, baseia-se na deles próprios; - Maior número de requisições na biblioteca escolar não é sinónimo de boas notas; - Desinteresse pela leitura; - Falta de motivação por parte do professor. - Biblioteca com horário rígido, - A biblioteca só por si não é suficiente. - A leitura deveria ser feita indiferentemente do local; - Sem ler o aluno vai ter dificuldades em obter bons resultados a Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos referir que as entrevistas exploratórias assumem grande importância na investigação em causa.

Este estudo permitiu validar, junto dos profissionais, o conteúdo do modelo teórico previamente elaborado.

Conforme defende Boaventura de Sousa Santos (1995), a escala cria o fenómeno. Cada escala revela certos aspectos e, ao mesmo tempo, oculta e esquece outros. O que se apreende num questionário com uma amostra representativa não é o mesmo que se capta numa entrevista.

3.3. Estudo Quantitativo

3.3.1. Questionários

Após terminarem as entrevistas exploratórias, serão elaborados os instrumentos de medida - questionários. Estes irão passar por uma fase denominada de pré-teste e, conseqüentemente, sofrer os seus ajustamentos necessários.

Numa primeira fase, desenvolver-se-ão os questionários a entregar a professores (questionário 1), visto ser esse o público-alvo do nosso estudo. Após esse primeiro questionário concluído, desenvolver-se-á outro para aferir o número de requisições de livros nas bibliotecas escolares onde leccionam os professores inquiridos (questionário 2).

Numa segunda fase, e após o questionário estar concluído, o mesmo será avaliado quanto à sua qualidade e concepção. Chamemos-lhe a fase de validação do questionário ou pré-teste, que se enuncia no ponto 3.2.

3.3.2. Utilidade e importância dos questionários

Tendo em conta o número de população a inquirir e o reduzido tempo para a realização dos inquéritos, recorreremos aos questionários, enquanto instrumentos de medida.

Estes inquéritos permitem a facilitação do tratamento de dados, bem como a comparação com outros estudos existentes ou que se venham a desenvolver.

Dada a quantificação finita do universo de escolas na área geográfica em análise, facilmente se pondera uma amostra significativa para, com um elevado grau de confiança, se tirarem conclusões sobre o tema em análise.

3.3.3. Indicadores a medir

Tendo em conta o modelo conceptual definido, procurar-se-á medir as seguintes variáveis:

- Orientação do aluno para a leitura,
- Orientação da família para a leitura,
- Participação da família na escola,
- A escola e a leitura,
- O modelo escolar e a Biblioteca,
- A influência da biblioteca na leitura,
- O professor e a biblioteca,
- O papel do professor na motivação da leitura,
- A leitura e a sua implicação na escrita em língua portuguesa,
- A leitura no sucesso educativo,
- A escrita no sucesso educativo,
- O sucesso educativo no aluno,
- A motivação do aluno na frequência da biblioteca escolar.

3.3.4. Escalas

Visto pretendermos medir as atitudes, orientações, valores do público-alvo objecto do presente estudo e, na medida que se pretendem fazer correlações entre os três grupos de inquiridos, considerou-se pertinente o recurso a escalas de medida.

Dada a importância da adequação dos questionários aos respondentes, optou-se por recorrer, sempre que possível, às escalas de Likert, de entre as quatro possibilidades que a seguir se enunciam.

As escalas que se utilizam podem ser de quatro tipos: Escalas de Likert, VAS (Visual Analogue Scales), Escala Numérica e Escala Guttman (Amaro, 2005).

Em geral, são utilizados na escala de Likert, cinco categorias ordinais, para minimizar o possível desentendimento ou deturpação da escala por parte do inquirido. Se recorrêssemos às escalas com 4 e 5 categorias, aleatoriamente, consoante o grupo de perguntas, o problema surgiria quando se tem uma escala de Likert simétrica e com um número ímpar de categorias, com a categoria do meio (central) representando uma indecisão. Numa escala de cinco categorias definida como 1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Nem Insuficiente nem Suficiente, 4 – Suficiente e 5 – Muito Suficiente, a retirada da categoria central pode conduzir o entrevistado a ter uma tendência de marcar na escala uma posição positiva, no caso a categoria 3, ou uma posição negativa no caso a categoria 1.

Uma segunda fase do questionário, será a avaliação, a designada fase de pré-teste. Para tal, desenvolvem-se entrevistas junto de uma população relevante para o efeito, conforme se enuncia no ponto seguinte.

3.3.5. Pré-teste do questionário

O questionário previamente desenvolvido será submetido a um pré-teste, com o objectivo de garantir a sua adequação efectiva aos problemas colocados e identificando eventuais falhas de construção do próprio questionário, das perguntas ou da sua compreensão (Ghiglione e Matalon, 1993). Seria errónea a pretensão de conceber um questionário que não fosse previamente validado por outros investigadores, académicos ou outras pessoas que actuem na área de interesse. Sem proceder à fase de pré-teste, o mesmo poderia conter lacunas que conduzissem a um enviesamento do estudo e deturpação dos resultados a analisar.

Desta forma, importa salientar as regras da sua aplicação, conforme as infra enunciadas.

3.3.6. Regras de aplicação

Dada a pertinência do tema e o modelo conceptual definido, entendeu-se implementar na metodologia do presente trabalho uma fase de inquérito. Assim, esse questionário, antes da sua aplicação junto da amostra, carece de uma validação.

Após uma primeira versão do questionário estar terminada, ou seja, quando a formulação de todas as questões e a sua ordem forem provisoriamente fixadas, é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e que responda efectivamente aos problemas colocados.

Deverá ter duas fases: (1) uma primeira refere-se a cada questão considerada por si só; (2) a segunda fase refere-se ao questionário na sua totalidade e às condições da sua aplicação (Ghiglione, 1993).

A primeira fase do pré-teste será realizada junto de cinco professores. Entendeu-se por bem testar o presente questionário junto da população incluída dentro e fora da área geográfica considerada.

Esta fase pretende afinar a qualidade do questionário e, desta forma, entende-se que a mesma poderá ser aferida submetendo-o, não somente a professores, como a bibliotecárias.

Segundo Queiroga (2007), nesta etapa de pré-teste pretende-se apurar, após contacto com os entrevistados, se as perguntas medem o que pretendam medir, se a ordem das perguntas lhes parecem correctas e claras, se as mesmas se compreendem com facilidade, se as questões se aplicam à realidade em estudo, se a codificação utilizada lhes parece adequada, se as listas de perguntas cobrem todas as respostas possíveis, se o tipo de escala é o adequado, o que pensam da dimensão do questionário, se detectam alguma intenção ideológica no questionário e, aferir o tempo que demoram a responder.

Salienta-se que, ainda nesta fase, serão introduzidas melhorias sucessivas por cada avaliação recebida, pelo que se pode entender que o questionário sofrerá modificações na sua estrutura e composição.

Finalmente, desenvolver-se-á uma reestruturação definitiva do questionário a entregar junto dos professores em foco no presente trabalho, bem como o restante questionário, que terá um tratamento semelhante ao primeiro.

3.3.7. Análise de resultados

No âmbito da análise dos resultados obtidos, pretende averiguar-se se o instrumento de medida assume os contornos da eficácia em alguns pontos de vista entendidos como pertinentes.

A fase de pré-teste revelou-se de grande importância para a elaboração de dois questionários que se propõem atingir as expectativas desejáveis.

Após o cumprimento desta fase, a autora do trabalho está em condições de regressar ao momento de elaboração definitiva dos questionários.

3.3.8. Calendarização

Todo o trabalho de pesquisa requer uma disciplina intelectual, sendo absolutamente necessário que se organize um cronograma de trabalho onde se possa avaliar o estágio do processo de desenvolvimento da pesquisa (Carvalho, 1989).

Ajuizada a pertinência do parágrafo anterior, e entendendo a estas duas fases distintas que compõem o estudo quantitativo, iremos diferenciar a calendarização de cada uma delas. A primeira para a fase do pré-teste dos questionários e, a segunda, para os questionários propriamente ditos.

Convém, igualmente, que se preveja um cronograma de implementação, conforme se apresenta seguidamente, de forma a não prejudicar os prazos previstos para a realização de toda a investigação.

Numa primeira fase do estudo quantitativo, designada por pré-teste dever-se-á ter concluído uma primeira proposta de questionários a distribuir pelos entrevistados. Para esse trabalho estima-se como razoável o prazo de uma semana, agendada para o início do mês de Junho de 2010.

As três semanas que se seguem entendem-se como suficientes para a distribuição dos questionários pelos cinco inquiridos. Conseguir-se-á realizar a totalidade das entrevistas e as possíveis correcções decorrentes dessas avaliações.

Finalmente o corpo dos questionários será revisto. Esta tarefa decorrerá na primeira semana de Julho do mesmo ano.

Quadro 4: Cronograma da elaboração e pré-teste dos questionários

Semana/Mês	1.ª/06	2.ª e 3.ª/06	1.ª/07
Actividades			
1. Elaboração do questionário	X		
2. Distribuição do questionário		X	
3. Reestruturação final do questionário			X

Autor: Elaborado pela autora.

Após a conclusão dos questionários e a distribuição junto dos professores, seguem-se as propostas de realização do mesmo nas sete escolas do concelho de Soure.

Assim, tendo em conta os objectivos temporais da investigação, procurar-se-á cumprir o seguinte cronograma que se apresenta no quadro n.º 5.

Quadro 5: CRONOGRAMA TRATAMENTO DO QUESTIONÁRIO

Semana/Mês	1.ª/07	2.ª/07	3.ª/07	4.ª/07
Actividades				
1. Elaborar questionário	X			
2. Distribuir questionário	X	X		
3. Recolher questionário		X		
4. Analisar questionário			X	X

Autor: Elaborado pela autora.

3.3.9. Processo de envio, acompanhamento e recepção

Tendo em conta a localização das escolas da amostra e a possível resistência nas respostas por parte dos inquiridos, os questionários serão entregues pessoalmente, aos respondentes e o seu preenchimento será feito na presença do entrevistador.

Em fase de acompanhamento e terminado o prazo de resposta, será enviado um lembrete para os não respondentes, com a solicitação da resposta em 4 dias. Terminado o novo prazo enviar-se-á novo *e-mail* com carácter de resposta urgente.

3.3.10. Amostra e procedimentos de amostragem

O Concelho de Soure pertence ao distrito de Coimbra e tem por limites, a Norte o Concelho de Montemor-o-Velho; a Nascente, os Concelhos de Condeixa-a-Nova e Penela; a Sul, os Concelhos de Pombal e Ansião e a Oeste o Concelho

de Figueira da Foz. É parte integrante do agrupamento de Concelhos da Sub-região denominada de Baixo Mondego.

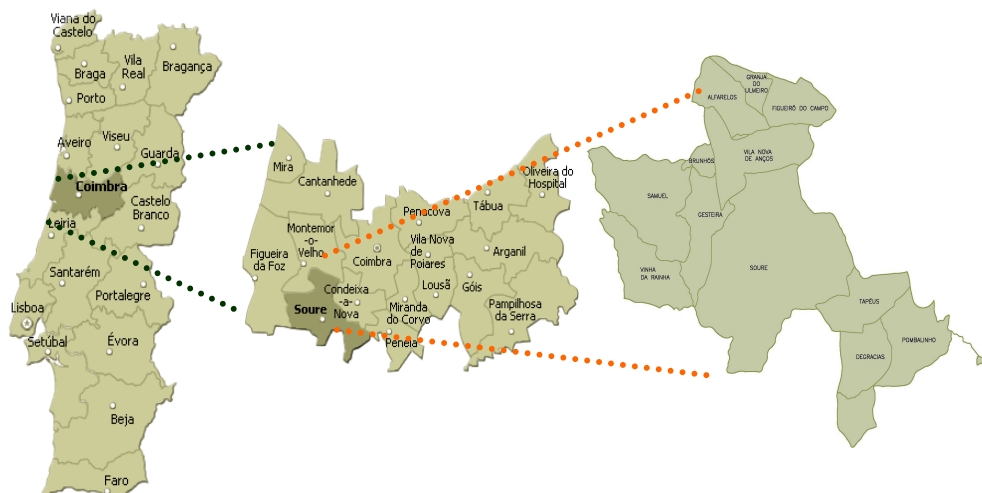


Figura 2: Enquadramento do Município de Soure a nível Nacional Regional

Soure tem uma área total de 265,1 Km² e uma população de, sensivelmente, 21 mil habitantes.

Está dividido administrativamente em doze freguesias – Alfarelos, Brunhós, Degracias, Figueiró do Campo, Gesteira, Granja do Ulmeiro, Pombalinho, Samuel, Soure, Tapéus, Vinha da Rainha e Vila Nova de Anços.

O Concelho de Soure pertence ao distrito de Coimbra e tem por limites, a Norte o Concelho de Montemor-o-Velho; a Nascente, os Concelhos de Condeixa-a-Nova e Penela; a Sul, os Concelhos de Pombal e Ansião e a Oeste o Concelho de Figueira da Foz.

A base da economia regional está assente na agro-pecuária, criação de gado bovino e nas explorações de madeira e floresta envolvente. A agricultura e, principalmente, o minifúndio, dominam um sector económico, em que o trabalho sazonal também está relacionado com as fracas taxas de actividade. A estrutura de emprego tem registado nos últimos anos, uma evolução positiva para o sector secundário e terciário.

A Vila de Soure apresenta uma tendência para a terciarização pelo facto de ser a sede concelhia. O Concelho vai sendo marcado por um envelhecimento gradual das populações. A população jovem não ultrapassa a faixa etária superior a 65 anos (Censos, 1991).

Além das empresas localizadas em alguns Pólos de Actividade Económica, existem outras unidades industriais, de pequena e média dimensão, dos mais diversos ramos – mármore, mobiliário, têxteis, torrefacção/frutos secos entre outros, dispersas, pelas freguesias do Concelho.

Em termos de área geográfica, cada uma das freguesias apresenta uma área bastante diversificada, conforme se apresenta no quadro seguinte:

Quadro 6: Freguesias do concelho de Soure e respectivas áreas em Km²

FREGUESIAS	Área/Km²	Distribuição percentual da área (%)
Alfarelos	14,0	5,2
Brunhós	2,7	1,0
Degracias	14,2	5,4
Figueiró do Campo	11,3	4,3
Gesteira	14,0	5,2
Granja do Ulmeiro	5,0	1,9
Pombalinho	25,3	9,5
Samuel	31,4	11,9
Soure	92,3	34,8
Tapéus	13,9	5,2
Vila Nova de Anços	20,6	7,8
Vinha da Rainha	20,4	7,7
TOTAL	265,1	100%

O Universo considerado para a presente investigação contempla a zona centro do país, mais concretamente sete escolas do concelho de Soure nomeadamente: Figueiró do Campo, Marachão, Granja do Ulmeiro, Alfarelos, Vila Nova de Anços, Soure e Vinha da Raínha.

Inquirimos um número restrito de escolas que apresentam as mesmas características do universo, visto que uma amostra é representativa quando as unidades que a constituem são escolhidas através de um processo onde todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Ghiglione e Matalon, 1993).

Relativamente ao tipo de amostra a considerar na investigação, consideramo-la representativa das escolas do concelho de Soure.

3.3.11. Conclusão

Em jeito de conclusão, a abordagem metodológica constitui um momento fundamental para a prossecução do estudo, uma vez que é este capítulo que traça o caminho a seguir para testar as hipóteses e analisar os resultados.

De destacar a dificuldade em conseguir optar por um paradigma metodológico, se a ontologia apontava para um pendor positivista ou para um pendor interpretativista. Na verdade um estudo qualitativo seria de grande interesse para o tema em causa, dada a dificuldade em medir percepções sociológicas acerca da apetência para a leitura por parte dos alunos do 1.º ciclo, e quais os preditores conducentes ao mesmo. O que importa, neste âmbito, é utilizar um instrumento capaz de permitir uma leitura do universo com vista a desenvolver um saber. Dada essa dificuldade, optou-se por um pendor positivista, correndo o risco de ser redutor. Ainda assim, este permite avaliar com mais precisão as respostas dadas pelos professores de cada escola.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procederemos, de seguida, à análise dos resultados, estabelecendo-se a comparação entre os resultados obtidos nos dois testes desenvolvidos, junto dos grupos de inquiridos.

Para tal, verificaremos, neste capítulo, as hipóteses propostas para o presente trabalho.

Averiguaremos as variáveis comportamentais e metodológicas que influenciam as implicações da leitura na escrita em língua portuguesa.

Seguindo as recomendações de Seigel & Castellan (1988), com a fase preliminar da pesquisa, os dados qualitativos serão categorizados de forma a realizar tratamentos estatísticos no que se refere à análise descritiva dos dados, bem como dos testes de hipóteses, realizados a partir do teste não paramétrico. Para a decisão sobre qual o teste estatístico não paramétrico a utilizar, temos de ter em conta o número de observações no estudo. Desta forma, os mesmos autores defendem que, para que o estudo possa ser concretizado, os dados devem ser agrupados em tabelas de contingência 2×2 , verificando as seguintes condições:

Quando $N \leq 20$ (N representa o número de observações), utiliza-se o teste exacto de Fisher.

Recorremos ao teste de ajustamento do Qui-Quadrado se verificarmos que $E_{ij} \geq 5$, ou seja se todas as frequências esperadas forem maiores ou iguais a 5. Caso contrário, se $E_{ij} < 5$, utiliza-se o teste de Fisher.

No presente estudo, foram analisados os resultados dos inquiridos. Nos testes realizados verificou-se a existência de $E_{ij} < 5$, sendo que desta forma o teste utilizado foi o teste de Fisher para tabelas de contingência 2×2 . Este teste é uma técnica muito útil para analisar dados discretos (nominais ou ordinais). Sempre que não podíamos utilizar o teste de Fisher quando temos duas variáveis do tipo

ordinal, usamos o teste de Spearman Correlation, como se verificou frequentemente nesta análise estatística.

Começou-se por definir as hipóteses H_0 e H_1 para o nível de significância $\alpha = 0,05$. A escolha da estatística de teste foi feita com o objectivo de testar a relação entre duas variáveis, ou seja, se determinada variável tem influência positiva nos hábitos de leitura e as influências desta sobre a escrita em Português.

Além de uma análise qualitativa, procedeu-se a uma análise quantitativa através da interpretação dos quadros obtidos - outputs relativamente aos dados.

4.1. O Aluno e a Leitura

H1: O aluno individualmente através das suas características intrínsecas, tem apetência pela leitura.

O que se pretende com esta primeira variável, que se testará de seguida, é verificar se o género do aluno influencia positivamente a sua apetência pela leitura.

Neste contexto e como se pode verificar pelos testes estatísticos apresentados no anexo (7.3.1.), o género não tem influência na capacidade de leitura dos alunos. Podemos assim verificar que independentemente do género o número de requisições varia indiscriminadamente do género, não havendo evidência estatística para este preditor.

4.2. A Família e a Leitura

H2: A família, enquanto estrutura basilar do aluno, tem influência positiva na sua apetência pela leitura.

Para testarmos a hipótese H2, variável família, entendemos pertinente, subdividir esta variável em dois grupos, como sendo o nível de escolaridade e o seu nível socioeconómico dos pais.

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais podemos concluir que esta influencia a aprendizagem da leitura dos seus filhos (ver anexo 7.3.2.1.).

Relativamente ao nível socioeconómico dos pais podemos concluir que esta influencia a aprendizagem da leitura dos seus filhos (ver anexo 7.3.2.2.).

Desta forma podemos então afirmar haver evidência estatística que a família tem uma influência positiva na apetência da leitura nos seus filhos.

4.3. A Família e a Escola

H3: A família tem uma relação positiva com a escola que frequenta o seu educando.

À semelhança do que fizemos para testar a variável anterior, dividimos igualmente a família nos dois grupos referenciados. Assim relativamente à escolaridade dos pais, podemos concluir que este não tem influência na Escola que o seu educando frequenta já o mesmo não se pode concluir do nível socioeconómico ao podermos afirmar haver evidência estatística que o nível socioeconómico dos pais tem influência na Escola que o seu educando frequenta. (anexo 7.3.3.)

4.4. A Escola e a Leitura

H4: A escola enquanto estrutura e modelo educativo fomenta actividades conducentes a uma valorização da prática da leitura.

Após a realização dos testes estatísticos podemos concluir que a Escola não

tem influência na Avaliação final da Leitura. (ver anexo 7.3.4.)

4.5. A Escola e a Biblioteca

H5: A escola reconhece importância à biblioteca enquanto modelo educativo para fomentar hábitos de leitura.

Relativamente a esta variável podemos concluir haver evidência estatística que a Escola tem influência positiva na requisição de livros da Biblioteca Escolar. (ver anexo 7.3.5.)

4.6. A Biblioteca e a Leitura

H6: A frequência assídua à biblioteca escolar tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

Relativamente a esta variável pareceu-nos pertinente subdividir a mesma em dois grupos distintos, um primeiro compreende a frequência da biblioteca escolar e a avaliação sumativa da leitura e um segundo grupo onde se testa o grau de dependência entre a requisição de livros de língua portuguesa e a avaliação sumativa da mesma.

No primeiro ponto podemos concluir que a frequência assídua à biblioteca escolar não tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos, (anexo 7.3.6.1) à semelhança dos resultados obtidos para o segundo ponto, de onde se pode igualmente concluir que a frequência de requisições de livros de literatura portuguesa e estrangeira não tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos. (anexo 7.3.6.2). Em síntese podemos afirmar haver evidência estatística em como a frequência da biblioteca escolar e a requisição de livros de língua portuguesa e estrangeira não tem uma influência

positiva na avaliação sumativa desta área curricular nos alunos.

4.7. O Professor e a Biblioteca

H7: O professor tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

De acordo com os testes formulados à população visados pelo presente estudo, podemos concluir que os professores têm uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar. (anexo 7.3.7.)

4.8. O professor e a Leitura

H8: O professor tem uma influência positiva no desempenho global da leitura nos seus alunos.

De acordo com os testes realizados podemos concluir que o professor não tem uma influência positiva na avaliação final da leitura nos seus alunos, tal como facilmente se pode aferir pela verificação do quadro exibido no anexo 7.3.8.

4.9. A leitura e a Escrita

H9: A leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em Língua Portuguesa.

4.9.1. A Leitura e a Compreensão Escrita

Relativamente a esta variável podemos concluir que a leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa, designadamente nos domínios da compreensão oral, compreensão escrita, vocabulário, ortografia, conhecimento explícito, imaginação e criatividade e construção frásica.

4.10. A Leitura e o Sucesso Educativo

H10: O domínio da leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

Para testar esta variável entendemos conveniente estudar esta variável - sucesso educativo, em duas grandes valências - uma primeira compreensão escrita e uma segunda o sucesso educativo no que concerne a avaliação sumativa, que por sua vez foi novamente dividido em dois grupos - um primeiro avaliação sumativa em Língua portuguesa e um segundo sucesso educativo enquanto resultados sumativos nas três grandes áreas curriculares: língua portuguesa, matemática e estudo do meio.

Relativamente à influência da leitura na compreensão escrita, e após a realização dos testes estatísticos, podemos concluir que a leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa, designadamente nos domínios da compreensão oral, compreensão escrita, vocabulário, ortografia, conhecimento explícito, imaginação/criatividade e construção frásica. (anexo 7.3.10.1)

Relativamente ao sucesso educativo podemos concluir que a leitura tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno na avaliação sumativa em língua portuguesa, bem como nas três áreas focadas. (Anexo 7.3.10.2 e 7.3.10.3).

4.11. A escrita e o Sucesso Educativo

H11. O domínio da escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo em Língua Portuguesa.

Podemos concluir, após a análise estatística, que a escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno na avaliação sumativa em língua portuguesa, conforme anexo (7.3.11), assim como nas outras duas áreas basilares do 1º ciclo: Estudo do Meio e Matemática.

4.12. O Sucesso Educativo e o Aluno

H12: O sucesso educativo tem uma influência positiva no aluno.

Para testar esta variável foi estudado o grau de dependência entre as duas variáveis sucesso educativo e género do aluno, podendo assim concluir que o sucesso educativo não tem uma influência positiva no género do aluno. (anexo 7.3.12)

4.13. O Aluno e a Frequência da Biblioteca

H13: O género do aluno tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.

Relativamente a esta hipótese entendeu-se por conveniente testar que o género do aluno tinha uma influência positiva na frequência da biblioteca escolar, pelo que após a realização dos testes o podemos concluir com significância estatística. (anexo 7.3.13).

5. CONCLUSÃO

Conforme refere Meri (2002) "Esperamos que a leitura, seja semelhante a um diálogo entre amigos. Amigos da leitura e preocupados, não só com o peso desta actividade nas nossas vidas fora da escola mas, principalmente, como ela é vista e tratada na escola, pois, afinal de contas, estamos na educação e acreditamos no poder dela e da leitura na vida do homem, na construção de cidadãos num país "emergente", que precisa, urgentemente, de Leitores com L maiúsculo para não submergirmos nas águas da globalização.

Considerando estas palavras da investigadora Leila Meri (2002) como introdutórias à conclusão do presente estudo, tecem-se no ponto seguinte as principais conclusões do mesmo.

5.1. Confronto das conclusões versus questões da pesquisa

Em jeito de conclusão, salientamos os principais resultados obtidos da nossa investigação. Cientes da noção de que o tema em análise carece de estudos específicos, socorremo-nos da literatura existente, cujo foco de estudo fossem as variáveis abordadas, e preditoras da influência positiva dos hábitos de leitura.

Assim, com base em modelos teóricos e na análise do estudo qualitativo desenvolvido através de entrevistas exploratórias junto dos professores, desenvolveu-se para o presente trabalho um modelo conceptual contemplando um conjunto de variáveis condutoras a uma maior apetência pela leitura por parte dos alunos do primeiro ciclo. Para tal, estabeleceram-se treze hipóteses de pesquisa que foram previamente testadas com base no questionário.

Relativamente ao modelo conceptual inicialmente proposto, importa destacar que há evidência estatística quanto à influência da família (compreendendo a escolaridade dos pais e o seu nível socioeconómico), na leitura do seu educando;

o nível socioeconómico do agregado familiar e a escola que o seu filho frequenta; a escola e a frequência da biblioteca escolar; bem como o professor na frequência da mesma e a influência da leitura no sucesso das disciplinas de língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Com base no estudo qualitativo, convém referir que o género dos alunos tem influência na motivação para a aprendizagem da leitura sendo, segundo algumas opiniões, os alunos do género masculino são aqueles que estão menos motivados para esta aquisição. Este dado é refutado pela análise do histograma de frequência onde se pode verificar que o género não tem influência na capacidade de leitura dos alunos.

Acerca da segunda hipótese, todas manifestaram a sua opinião de que a família, o acompanhamento e motivação dos pais pela leitura influencia positivamente os filhos, apontando, ainda, como factores importantes, a escolaridade dos pais, a sua capacidade económica, a aquisição de livros e, ainda, a frequência com que estes lêem em casa. De outra forma, entendem que o exemplo de leitura que os pais dão aos filhos influenciam a aprendizagem da leitura. Este facto é corroborado pelos resultados obtidos através da análise do histograma de frequências.

Ainda sobre o papel da Biblioteca escolar, as professoras auscultadas manifestaram a sua receptividade quanto à importância da Biblioteca. Assim, reconhecem a importância da frequência assídua da mesma. Contudo, é de salientar que a terceira inquirida salienta que o maior número de requisições de livros na Biblioteca escolar não é sinónimo de boas notas, pois acredita que esta, só por si não é suficiente, o que também é válido atendendo aos resultados obtidos na análise obtida.

Além disso, todas corroboram os resultados obtidos na análise no que diz respeito ao papel do professor e na influência positiva na frequência dos alunos na biblioteca escolar. Apesar disso, e após a análise de resultados, podemos concluir que o professor não tem uma influência positiva na avaliação final da leitura nos seus alunos.

Sobre a influência da leitura nas competências da escrita em Língua Portuguesa, tanto os professores entrevistados como os resultados obtidos são unânimes em considerar que os alunos que lêem mais são os que elaboram textos mais ricos e com mais imaginação e criatividade.

O mesmo sucede no que se refere à importância da leitura como tendo influência positiva no sucesso educativo e na escrita do aluno nas três áreas basilares do ensino básico: Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Os professores referem mesmo que são estes alunos, independentemente do género, que “obtem as melhores notas” e que, sem dominar bem esta capacidade de ler fluentemente, se notarão mais dificuldades em interpretar e aplicar conhecimentos.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a leitura tem uma influência decisiva no sucesso educativo do aluno.

5.2. Limitações do Trabalho

O facto de o questionário ser administrado presencialmente aos inquiridos oferece uma grande limitação, ao nível dos custos, uma vez que obriga a repetidas deslocações às freguesias consagradas na amostra.

Dada a reduzida área geográfica abrangida na amostra, limitaram-se os resultados obtidos à mesma circunscrição geográfica das freguesias focadas do concelho de Soure. O presente estudo seria manifestamente interessante de desenvolver em domínio mais alargado, de forma a contribuir para um melhor conhecimento de quais os preditores efectivamente conducentes a uma maior apetência pela leitura da língua portuguesa e, consequentemente, à melhoria do domínio da escrita.

O universo estudado pode entender-se como pertencendo ao meio rural, compreendendo a vila de Soure e algumas aldeias envolventes, não incluindo o presente estudo nenhuma freguesia inserida em meio urbano, pelo que é

imperioso averiguar se os resultados seriam consistentes com os obtidos nesta investigação.

De salientar que o modelo conceptual foi desenvolvido pela autora do presente trabalho, pelo que o estudo metodológico poderá conter lacunas na medida que não inclui modelos de avaliação já utilizados em estudos nesta área do saber no território nacional.

Dada a intangibilidade que o tema em análise suporta, seria interessante revestir a abordagem metodológica sob o paradigma interpretativista, uma vez que a realidade a estudar permitiria uma análise qualitativa, de opiniões, de sentimentos ou experiências partilhadas pelos professores que, com base no paradigma positivista não é possível aprofundar.

Seria de extrema importância fechar, também, o ciclo das entrevistas com os sujeitos em foco - os alunos, na medida em que avaliar os sentimentos e motivações dos mesmos encerrariam algumas questões que, necessariamente, ficarão em aberto, por falta de comunicação com os mesmos.

É importante destacar que a análise efectuada se refere a um estudo comportamental, sendo que as motivações dos alunos e as necessidades da sociedade não são estáticas.

Sendo assim, estudos posteriores poderão complementar e validar os dados obtidos neste trabalho.

5.3. Contributos para Investigações Futuras

Entre as contribuições deste trabalho, destacamos que este nos permitiu a criação de um modelo de investigação, testado e validado e que pode ser utilizado em futuras investigações. Valida, assim, “os hábitos de leitura e as influências sobre a escrita em Português”.

Em termos de contribuição prática, resultou num conhecimento mais aprofundado das dimensões desta temática, nomeadamente, numa maior

sensibilização dos profissionais do ensino que, todos os dias, contribuem directa ou indirectamente para a motivação diária dos seus alunos.

Este trabalho constitui um ponto de partida para novas pesquisas e para a procura de respostas para novas questões tão necessárias para compreendermos os desempenhos no ensino da nossa língua materna.

6. BIBLIOGRAFIA

A, Fernando.(2007). *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares, formar leitores: das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa.

Afonso, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Afonso, N. G. (1994). *A Reforma da Administração Escolar*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Alexandre, J.; Andrade, D. F.; Vasconcelos, A. P.; Araújo, A. M. S.; Batista, M. J.; (2003).

Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item.
<http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2003_TR0201_0741.pdf >
Consultado em 18 de Janeiro de 2011.

Alliende e Condemarin (2005) *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Artmed Porto Alegre.

Alves - Pinto,C. (1995). *A Sociologia da Escola*. McgrawHill. Alfragide.

Alves, J. M. (1999). *A Escola e as Lógicas da Acção*. Edições Asa. Porto.

Amaro, A.; Póvoa, A. e Macedo, L. (2005). *A arte de fazer questionários*, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto.

Antunes, I. C. (2002). *Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas*, Florianópolis.

Armstrong, J.S. e Overton, T.S. (1977). *Estimating non response bias in mail surveys*, *Journal of Marketing Research* 16 (August).

Azevedo, F. (2007). *Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares, formar leitores: das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa.

Bagno, M.(2001). *Pesquisa na escola: O que é, como se faz*. Layola. São Paulo.

- Bamberger, R. (1986). *Como incentivar o hábito de leitura*. Ática. São Paulo.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Benavente, A.(1996) *A literacia em Portugal*. FCG. Lisboa.
- Bettelheim, B. (1981). *La lecture et l'enfant*. Edições Robert Laffont, S.A. Paris.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. (1999) *A reprodução. Elementos para uma teoria de ensino*. Editorial Vega. Lisboa
- Boyd, JR., Harper W. Westfall, R. (1978). *Pesquisa Metodológica: Textos e Casos*. FGV. Rio de Janeiro.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1º e 2º Ciclos, Língua Portuguesa. Brasília: MEC:SEF, 1997.
- Bruyne, P. et al. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. 5.^a edição. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro.
- Canário, R. e Sousa, J. P. (1997). *Formação especializada de professores responsáveis de bibliotecas escolares. Gabinete de coordenador da rede de bibliotecas escolares*. Lisboa
- Cândido, A. (1995) *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 3. Edição. Revista e Ampliada. Duas Cidades. São Paulo.
- Cândido, A. (2000) *Literatura e sociedade*. 8ª edição. Publifolha. São Paulo.
- Carneiro, G. e Selma de Cássia M. (2003). *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*, Psicologia: Reflexão e Crítica.
- Cairney, T. (2003). Literacy within Family Life. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds), *Handbook of Early Childhood Literacy*. SAGE Publications.
- Carvalho, M. C. (1989). *Construindo o Saber: Técnicas de Metodologia Científica*. Edição de Papirus Editora.
- Castro, R. e Sousa, M. (1988). *Entrelinhas paralelas - estudos sobre o Português nas escolas*. Angelus Novus. Braga.
- Censos (1991). Online.

Cerrilo et al. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*, Cuenca: CEPLI.

Costa, C.; Rocha, G. e Acúrcio, M.; (2005). *A entrevista, Mestrado em Educação. Área de Especialização: Didáctica da Matemática*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Departamento de Educação. Lisboa.

Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*, *Psychometrika*.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*, Lide 3.

Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed. Porto Alegre.

Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal - realidades e perspectivas*, Livros Horizonte. Lisboa.

Davies, D. Marques, R. (1993). *Os professores e as famílias*, Horizonte. Lisboa.

Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares (1993).

Duarte, I. M. (2006). *Incentivar o prazer de Ler - Actividades de leitura para jovens*, Edições Asa. Porto.

Ely, N. H. (1988). *Biblioteca escolar em escolas públicas estaduais 1.º grau - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre.

Fernandes, M. R. (2000) . *Mudança E Inovação Na Pós- Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, P. (2004). *Literacia emergente*. Quarteto. Coimbra.

Ferreiro, E. (2000). *Reflexões sobre a alfabetização*. Cortez. São Paulo.

Ferreiro, E. e Gómez P. M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura e escritura*, México.

Flick, U. (1999). *An Introduction to Qualitative Research*. Publications Ltd. Frome and London. Great Britain.

Freire, P. (1999). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 38.ª edição, Cortes. São Paulo.

Gabriela, R. e Selma, C. (2003). *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita, Psicologia: Reflexão e Crítica*.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora. Oeiras.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Editora Record. Rio de Janeiro / São Paulo.

Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades de professores*. Artes Gráficas. Lisboa.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança, o trabalho dos professores na idade pós-moderna*. McGraw Hill. Lisboa.

Hannon, B. (1997) . *Modeling dynamic systems*. Springer-Verlag. New York.

Hargreaves, Andy (1998), *Os professores em tempos de mudança*. Macraw Hill de Portugal. Lisboa.

Heath, S. B. (1983). *Ways With Words*. Cambridge, Cambridge University Press. Cambridge.

Herdeiro, M. (1980). Dimensão Pedagógica da leitura. Problemática da leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

Jolibert, J. (1984). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Livros Horizonte. Lisboa.

Kleiman, A. B. (2000). *O processo de aculturação pela escrita; o ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos*. Artmed. Porto Alegre.

Kleiman, Â. B. (2007). *Letramento e suas implicações na língua materna*. Santa Cruz do Sul.

Kramer, S. e Solange, J. (1996). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. Ática. São Paulo.

Kramer (2001). S. *Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel de formação*. In : Zaccur Edwiges (org.) *A magia da linguagem*. 2ª edição: DP&A:SEPE. Rio de Janeiro.

Lajolo, M. (1986). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Mercado Aberto. Porto Alegre.

Lajolo, M. (1997). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.^a edição, (Série Educação em acção). Ática, São Paulo.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o imaginário*. Artmed. Porto Alegre.

Leseman, P. & Jong, P. (2001). *How Important Is Home Literacy for Acquiring Literacy in School?*. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and Motivation Reading Engagement in Individuals and Groups*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Universidade do Minho. Braga.

Lopes, J. e Velásquez G. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Nova Era- Quarteto. Coimbra.

Magno, D. (2005). <<http://www.inteligencia coletiva.com.br/briefing1.htm>> consultado em 03 de Fevereiro de 2010.

Manguel, A. (1999). *Uma História da Leitura*. Companhia das Letras. São Paulo.

Manifesto IFLA/Unesco para biblioteca escolar (1999).

Marques, R. (1993). *A Participação dos Pais na vida de escola como uma componente do modelo de educação pluridimensional*; in Davies, D. *Et all, Os professores e as famílias- a colaboração possível*; Livros Horizonte. Lisboa.

Marques, R. (1993). *Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América*. Livros Horizonte. Lisboa.

Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o Sucesso Educativo*, Edições Asa. Porto.

Mendes, J. M. (2003). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Centros de estudos Sociais. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Meri, L. M. (2002). *Professor-Leitor: Uma história de Vida*, Maringá.

Minayo, M. (1993). *O Desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2.^a edição. Hucitec-Abrasco. São Paulo / Rio de Janeiro.

Minayo, M. (1996). *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 6.^a edição. Editora Vozes. Petrópolis.

Moraes, M. C. (1996). *O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Morais, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Quarteto. Coimbra.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos. Lisboa.

Neves, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita*.

Nina, I. (2008). *Da leitura ao Prazer de Ler: Contributos da Biblioteca Escolar*, Universidade Aberta. Lisboa.

Noronha M. e Noronha, Z. (1999). *Sucesso Escolar*, 1.^a edição. Plátano. Lisboa

Nóvoa, A. (1995). *Vida dos professores*. 2.^a edição. Porto Editora. Portugal.

Payne, Whitehurst, Angell. (1994). *The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families*. Early Childhood Research Quarterly.

Pennac, D. (2001). *Como um romance*, Edições Asa. Porto.

Perry, C. (1995). *A Structured approach to Presenting PhD Theses: Notes for Candidates and their Supervisors* (Paper presented to the ANZ Doctoral Consortium, University of Sydney).

Pinto, M. H. (2007). *O contributo das bibliotecas escolares para a construção do conhecimento: estudo de caso*. Porto.

Proença, J. P. (2005). *Biblioteca escolar: Um conceito e não apenas um espaço*. In Proformar online.

Poslaniec, C. (2006). *Incentivar o prazer de Ler*. Asa. Porto.

Proust, M. (1989). *Sobre a leitura*, Campinas. Pontes. São Paulo.

Purcell-Gates, V. (2000). *Family Literacy*. In M. L. Kanil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Queiroga, A. P., (2007). *Orientações Estratégicas e Performance: Efeitos Sinérgicos e seu Impacto no Desempenho dos Estabelecimentos Hoteleiros em Portugal*. Tese de Doutorado.

Rebello, J. (2001). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico* 2 edição. Edições Asa. Porto.

Santos, B. de S. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. Routledge. New York.

Schmidt, S. J. (1978). *Linguística e teoria de texto*. Pioneira. São Paulo.

Siegel, S., & Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences (2nd Edition.)*: McGraw-Hill. New York, NY

Siglo V. (1982). *Os usos escolares da língua escrita*. Elsie Rockwell-Departamento de investigações educativas.

Signo. (2007). *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna*. Santa Cruz do Sul.

Silva, E. T. (1983). *Leitura & realidade brasileira*. Porto Alegre.

Silva, E. T. (1998). *Elementos de pedagogia da leitura*. Martins Fontes. São Paulo.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Universidade do Minho. Braga.

Sim- Sim, I. (2004). *Sabe-se hoje o que é preciso para formar bons leitores*. in palavras (26)

Sim-Sim, I. (2004). *Alunos não lêem porque não os ensinam*, in Visão (572).

Sim-Sim, I. (2004). *Ler e ensinar a ler*. Edições Asa. Porto.

SIM-SIM, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições ASA. Porto.

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

Solé, I. (2010) *Estratégias de Leitura*. Jornal da biblioteca escolar do agrupamento de escolas António Correia de Oliveira.

Shaywitz BE (2003). *Dyslexia (specific reading disability)*. *Pediatr Rev*.

Spiegel, D. L. (2001). *Um retrato dos pais de leitores bem sucedidos, Incentivando o Amor pela leitura*. Artmed. Porto Alegre.

Swaby B, E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Allyn and Bacon . Boston.

Teberosky (2002). In Encontro Internacional o desafio de ler e escrever, 2ª edição, Lisboa, 2001 O desafio de ler e escrever: leitura e coesão social: actas / coordenação, Helena Cidade Moura . - Civitas, 2002. - 1 vol. Lisboa

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. MacGraw-Hill. Amadora.

Trindade, A. P,(2008). *O Processo histórico da escrita e a sua importância na formação do sujeito*. Planeta educação. GEPI online. São Marcos.

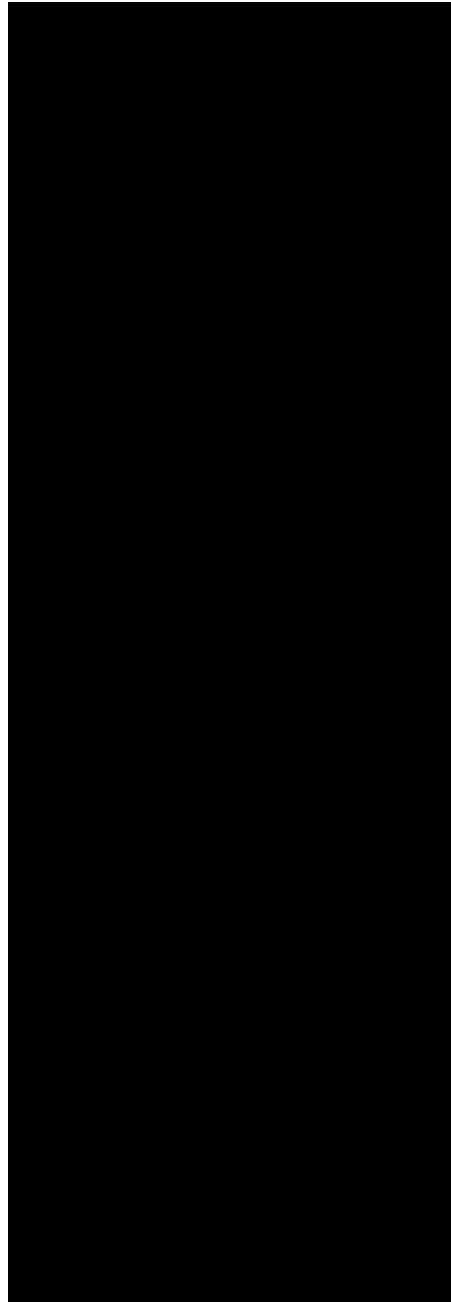
Viana, F. L. (1972). *A literatura e a formação do homem*. In: Ciência e Cultura. São Paulo.

Viana, F. L. (2002). *Da Linguagem oral à leitura. Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Lisboa

7. ANEXOS

7.1. Questionários

[illegible]



7.2. Descrição das Entrevistas

Entrevista 1 – A entrevistada com 22 anos de serviço dos quais alguns deles em educação especial, refere como introdução da sua entrevista que os alunos com poucas competências da leitura são mais distraídos, menos motivados, menos concentrados e têm muita dificuldade em todas as áreas do programa, inclusivamente na matemática, na resolução de problemas. Refere ainda como pontos negativos da falta de leitura a implicação na pouca imaginação por parte dos alunos, aliada normalmente à falta de gosto pela escrita da língua portuguesa, apresentam um discurso pobre e normalmente apresentam dificuldades na escrita, designadamente na construção frásica.

A entrevistada, aponta ainda a experiência no ensino por parte dos colegas como um factor conducente à motivação dos alunos pela leitura, defende que os profissionais com mais anos de experiência tendem a recorrer menos vezes à biblioteca, comparativamente aos profissionais mais jovens, mais despertos e predispostos a esse modelo de ensino motivacional pela leitura, nomeadamente no que concerne à pesquisa de conteúdos em enciclopédias e dicionários nas áreas temáticas em desenvolvimento no primeiro ciclo.

Acrescenta que os alunos de maior sucesso geralmente apresentam mais vontade em frequentar a biblioteca escolar, requisitam mais livros para leitura em casa e, por sua vez, os pais mais predispostos a colaborar nessa tarefa, designadamente os mais letrados e com melhor nível socioeconómico, tendem a potenciar o manuseamento e a leitura de livros aos seus educandos.

Relativamente ao género dos alunos, aponta sentir maior apetência pela leitura nos alunos do sexo feminino, em virtude dos masculinos estarem mais vocacionados para a prática desportiva e refere concretamente o futebol. Ainda assim, refere que o meio onde se insere a escola poderá ter alguma influência na apetência dos alunos pela leitura. No entanto na escola onde lecciona, inserida em meio rural, caracteriza-se por famílias que conduzem o seu dia-a-dia na cidade e

regressam a casa somente ao final do dia, por consequência os seus filhos passam a totalidade do dia no espaço escolar, daí que não sente qualquer diferença na motivação para a leitura o factor meio rural / urbano. Adianta que a maioria dos seus encarregados de educação são letrados, minimamente, com o 9.º ano de escolaridade.

Esta profissional advoga que uma boa leitura desenvolvida pelos alunos conduz necessariamente a uma melhor imaginação e criatividade, na construção de frases e de textos mais ricos, em suma uma boa produção escrita. Acrescenta que esses alunos formulam bons diálogos, estão motivados e interessados pela frequência da biblioteca onde vão contactar com novos livros. Refere sumariamente a este capítulo da entrevista que toda estas referências se repercutem num melhor aproveitamento global e obviamente no sucesso educativo do aluno.

Entrevista 2 – A entrevistada com vários anos ao serviço pedagógico, aponta diversas variáveis conducentes a uma maior motivação pela leitura dos alunos, bem como na escrita desenvolvida pelos mesmos.

Como ponto de partida refere que: (1) um acompanhamento familiar, diário, (2) a forma de leccionar as aulas por parte dos profissionais do ensino e a forma como estes explanam a matéria e todos os seus conteúdos motivam os alunos à prática da leitura bem como à escrita.

Refere de forma peremptória que a leitura da língua portuguesa, influencia o desempenho dos alunos em todas as áreas curriculares.

A orientação para a leitura conduz os alunos a um melhor enriquecimento vocabular, apontando que até no domínio da matemática se alcançam melhorias significativas, designadamente na resolução de problemas, visto que mesmo esta área está directamente relacionada com a leitura. Já na área de Estudo do Meio, os alunos com mais prática da leitura conseguem uma melhor interpretação neste campo.

Refere ainda a esfera familiar como igualmente importante neste leque motivacional do aluno para a leitura, visto que os pais com maior capacidade económica têm maior predisposição para ler aos filhos, levá-los ao cinema, e consequentemente defrontá-los com a necessidade de saberem ler para entenderem o filme.

A biblioteca, por sua vez, é um outro facto igualmente importante neste domínio, uma vez que os alunos têm oportunidade de manusear e observar os livros, as imagens, para posteriormente desenvolverem a competência verbal e enriquecimento do vocabulário utilizado. Acrescenta que o simples facto do professor solicitar a descrição das imagens observadas ou o resumo do livro consultado conduz a uma prática de aprendizagem da língua portuguesa.

A prática de leitura não está directamente relacionada com as requisições que os alunos fazem na biblioteca escolar, uma vez que uma criança pode até não requisitar livros na escola, contudo ter acesso aos mesmos em sua casa, através dos livros dos pais, irmãos, e que lhes despertem a atenção de ler. Outros há que, provavelmente, requisitam livros na biblioteca escolar e que acabam por não os ler. Por isso, é importante o professor lhes facultar fichas de leitura para potenciar a mesma e aferir o nível de compreensão por parte dos alunos.

Reforça a importância da biblioteca no espaço escolar, contudo o facto dos livros serem diversificados e actuais acrescentam uma mais valia.

O papel do professor é igualmente importante neste domínio, uma vez que haverão alguns destes profissionais mais vocacionados para a leitura, outros há mais abertos para novas conceitos, utensílios, computadores.

Contudo o número de anos de serviço não é preponderante mas sim as competências individuais do profissional.

Ainda opinou que as crianças, independentemente do género, na escola do primeiro ciclo, duma forma geral, são interessadas pela leitura. Apesar disso, os temas dos livros escolhidos são diferentes. Enquanto as alunas procuram livros de matérias mais diversificadas os alunos procuram essencialmente livros de banda desenhada.

Em jeito de conclusão a entrevistada apontou que o facto de os alunos darem mais ou menos erros ortográficos depende também do deficit de atenção. Alega que nas suas aulas costuma fazer os testes ortográficos, mas não duma forma rígida como antigamente, visto que faz previamente leitura silenciosa, expressiva e dialogada. Após esta parte, faz a escrita de palavras no quadro, onde os alunos fazem uma visualização. Segundo esta opinião, este treino não penaliza os alunos mas permite-lhes fazer uma aquisição e visualização de palavras o que lhes permite, mais tarde, não continuar a errar. Comentou ainda o facto de nos anos de escolaridade seguintes os alunos não se preocuparem com a forma como escrevem, que também por vezes pode dever-se a problemas anteriores que não foram detectados atempadamente como são exemplo a dislexia, desortografia, entre outros.

Em síntese refere que a leitura pode ajudar a debelar o aproveitamento escolar que converge no sucesso educativo e que se repercute por toda a vida do aluno. Salienta que uma criança que lê muito tem indubitavelmente um maior conhecimento geral e maior flexibilidade verbal.

Entrevista 3 – A entrevistada tem mais de 20 anos de serviço, com um percurso diversificado entre meios rurais e mais urbanos, que aproveita para destacar como ponto de partida para a formulação global da ideia a desenvolver.

Assim refere que nota uma maior apetência pela língua portuguesa nas crianças do género feminino. Segundo a sua opinião, estas alunas manifestam mais gosto pela leitura, e consequentemente pela escrita. Refere que gostam de escrever lindos textos, muito adjectivados, portanto com um vocabulário mais enriquecido, e que este está por sua vez relacionado com o tipo de leitura que fazem.

Como segundo ponto, salienta a escolaridade dos pais como um factor que se encontra relacionado com a qualidade da leitura e escrita da língua portuguesa, protegendo-se nesta afirmação, quando refere que a literatura disponível já o tem comprovado.

Por regra esta profissional entende que os pais mais letrados dão esse exemplo aos filhos, contudo admite haver excepções a esta regra, quando pensa haver pais menos letrados e que potenciam igualmente os filhos para a leitura.

Por outro lado, os pais menos letrados geralmente não colaboram muito nas tarefas dos filhos, e não aspiram para estes muito mais do que eles próprios alcançaram.

Relativamente aos profissionais do ensino sente que os pais jovens tendem a seguir os manuais e que os professores com mais antiguidade desprendem-se com mais facilidade dessa obrigatoriedade e como tal não seguem estritamente os manuais o que faz com que conduzam os alunos à leitura diária.

A biblioteca é um outro ponto basilar no melhoramento do desempenho da leitura. Contudo apesar desta ser um espaço para servir os alunos e a escola, considera que não é suficiente de per si, visto que a biblioteca não se impõe aos alunos, tem que ser aproveitada pelo professor para ele motivar os alunos a deslocarem-se à mesma. Reforça que em seu entender a biblioteca seria mais proveitosa se estivesse no interior da sala de aula, na medida que facilitaria o acesso aos livros. Discorda das regras impostas no modelo escolar, no uso da biblioteca, visto que é limitativo poder usá-la somente nos dias destinados a cada uma turma. Segundo esta profissional a mesma deveria estar sempre de portas abertas para todos os alunos, professores ou mesmo as turmas.

A entrevistada, entende que o volume de requisições pelos alunos não conduzirá directamente ao sucesso em língua portuguesa, mas afirma haver relação directa com os alunos que mais livros lêem.

Em síntese esta profissional considera o professor terá um papel determinante no sucesso da leitura em língua Portuguesa e que o mesmo poderia fazê-lo adoptando medidas muito simples, como: ter uma conversa com os alunos acerca dos livros que levaram para casa, a fim de confirmar a sua leitura e deveria estabelecer diálogo frequente com os alunos na tentativa de os motivar à leitura, uma vez que indiferentemente do local onde se lê, essa prática influenciará directamente a avaliação em Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Por outro lado, o Estudo do Meio só poderá ser compreendido se for bem interpretado o que está escrito, e na área curricular da matemática, apesar de exigir muito raciocínio lógico, na resolução de problemas - pilar da matemática, há necessidade de interpretar e compreender o que se lê sob pena de não se alcançar o pretendido.

Termina a entrevista de forma clara, usando a expressão: “Ler, ler, ler, ajuda e é um ponto fundamental do sucesso na vida futura”.

7.3. Quadros da Análise dos resultados

7.3.1. O Aluno e a Leitura

H1: O aluno individualmente através das suas características intrínsecas, tem apetência pela leitura.

O que se pretende com esta primeira variável, que se testará de seguida, é verificar se o género do aluno influencia positivamente a sua apetência pela leitura.

Neste contexto, ler é um acto individual que escapa a qualquer generalização (...) Criar sentido a partir de um texto não consiste apenas em descodificá-lo e é por isso que saber ler não basta para ter prazer de ler. (Poslaniec, 2006).

H_0 : O género do aluno não influencia positivamente a sua apetência pela leitura
vs

H_1 : O género do aluno influencia positivamente a sua apetência pela leitura

Quadro 7: O aluno e a leitura

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,002 ^a	1	,962		
Continuity Correction ^b	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,002	1	,962		
Fisher's Exact Test				1,000	,597
Linear-by-Linear Association	,002	1	,962		
N of Valid Cases	225				

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

b. Computed only for a 2x2 table

Como se pode comprovar através da análise do quadro aferimos que o p-value = 0,597 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 .

Como se pode verificar pelo histograma de frequência, o género não tem influência na capacidade de leitura dos alunos.

7.3.2. A Família e a Leitura

H2: A família, enquanto estrutura basilar do aluno, tem influência positiva na sua apetência pela leitura.

7.3.2.1. Nível de escolaridade dos pais.

H_{0A} : O nível de escolaridade dos pais não influencia positivamente a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

vs

H_{1A} : O nível de escolaridade dos pais influencia positivamente a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

Quadro 8: Nível de escolaridade dos pais e a aprendizagem da leitura

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,267	,055	4,364	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,281	,058	4,629	,000 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,00 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podendo concluir que a escolaridade dos pais influencia a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

7.3.2.2. Nível socioeconómico dos pais.

H_{0A} : O nível socioeconómico dos pais não influencia positivamente a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

vs

H_{1A} : O nível socioeconómico dos pais influencia positivamente a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

Quadro 9: Nível socioeconómico dos pais e a aprendizagem dos seus filhos

Symmetric Measures					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,178	,062	2,850	,005 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,173	,062	2,774	,006 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,006 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podendo concluir que o nível socioeconómico dos pais influencia a aprendizagem da leitura dos seus filhos.

7.4. A Família e a Escola

H3: A família tem uma relação positiva com a escola que frequenta o seu educando.

7.4.1. Nível de escolaridade dos pais.

H_{0A} : O nível de escolaridade dos pais não tem uma relação positiva com a escola que o seu educando frequenta.

vs

H_{1A} : O nível de escolaridade dos pais tem uma relação positiva com a escola que o seu filho frequenta.

Quadro 10: Nível de escolaridade dos pais e a escola

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,048	,063	-,754	,452 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,046	,064	-,731	,465 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,465 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que o nível de escolaridade dos pais não tem influência na Escola que o seu educando frequenta.

7.4.2. Nível socioeconómico dos pais.

H_{0A} : O nível socioeconómico dos pais não tem uma relação positiva com a escola que o seu educando frequenta.

vs

H_{1A} : O nível socioeconómico dos pais tem uma relação positiva com a escola que o seu filho frequenta.

Quadro 11: Nível socioeconómico dos pais e a escola

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	,124	,060	1,969	,050 ^c
Interval by Ordinal Spearman Correlation	,153	,059	2,447	,015 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,015 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que o nível socioeconómico dos pais tem influência na Escola que o seu educando frequenta.

7.5. A Escola e a Leitura

H4: A escola enquanto estrutura e modelo educativo fomenta actividades conducentes a uma valorização da prática da leitura.

7.5.1. A escola e a Avaliação Final da leitura

H_0 : A escola não tem uma influência positiva na avaliação final da leitura.
vs

H_1 : A escola tem uma influência positiva na avaliação final da leitura.

Quadro 12: A escola e a avaliação da leitura

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,029	,060	,451	,652 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,035	,061	,553	,581 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,581 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que a Escola não tem influência na Avaliação final da Leitura.

7.6. A Escola e a Biblioteca

H5: A escola reconhece importância à biblioteca enquanto modelo educativo para fomentar hábitos de leitura.

7.6.1. Escola e a Biblioteca

H_{0A} : A Escola não tem influência positiva na requisição de livros da Biblioteca Escolar.
vs

H_{1A} : A Escola tem influência positiva na requisição de livros da Biblioteca Escolar.

Quadro 13: A Escola e as requisições da Biblioteca Escolar

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	,431	,044	7,530	,000 ^c
Interval				
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,409	,053	7,079	,000 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,000 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que a Escola tem influência positiva na requisição de livros da Biblioteca Escolar.

7.7. A Biblioteca e a Leitura

H6: A frequência assídua à biblioteca escolar tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

7.7.1. A Frequência da Biblioteca Escolar e a Avaliação Sumativa da Leitura

H_{0A} : A frequência assídua à biblioteca escolar não tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

vs

H_{1A} : A frequência assídua à biblioteca escolar tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

Quadro 14: A biblioteca e o desempenho da leitura dos alunos

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,025	,058	,401	,689 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,057	,061	,897	,371 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p - value = 0,371 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que a

frequência assídua à biblioteca escolar não tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

7.7.2. A Leitura de Livros de Língua Portuguesa e a avaliação Sumativa da Leitura

H_{0A} : A Leitura de Livros de Língua Portuguesa não tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

vs

H_{1A} : A Leitura de Livros de Língua Portuguesa tem uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

Quadro 15: A leitura de livros de língua portuguesa e o desempenho da leitura dos alunos

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,019	,064	,302	,763 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,050	,062	,788	,431 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,431 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que a frequência de requisições de livros de literatura portuguesa e estrangeira não tem

uma influência positiva no desempenho da leitura dos alunos.

7.7.3. O volume de requisições de livros na Biblioteca Escolar e a avaliação Sumativa da Língua Portuguesa

H_{0A} : O volume de requisições de livros na Biblioteca Escolar não tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

vs

H_{1A} : O volume de requisições de livros na Biblioteca Escolar tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

Quadro 16: As requisições de livros na biblioteca e a avaliação da língua portuguesa

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,083	,052	1,314	,190 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,079	,061	1,246	,214 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,214 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 , podendo concluir que o volume de requisições de livros na Biblioteca Escolar não tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

7.7.4. A Leitura de Livros de Língua Portuguesa e a avaliação Sumativa da Língua Portuguesa

H_{0A} : A Leitura de Livros de Língua Portuguesa não tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

vs

H_{1A} : A Leitura de Livros de Língua Portuguesa tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

Quadro 17: A leitura de livros de língua portuguesa e a avaliação sumativa da língua portuguesa

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,119	,049	1,893	,059 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,097	,061	1,546	,123 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,123 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que a frequência de requisições de livros de literatura portuguesa e estrangeira não tem uma influência positiva na avaliação sumativa da Língua Portuguesa.

7.8. O Professor e a Biblioteca

H7: O professor tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

H_0 : O professor não tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

vs

H_1 : O professor tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

Quadro 18: O professor e os alunos na biblioteca escolar

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	-,368	,046	-6,237	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	-,328	,053	-5,483	,000 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,000 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que o professor tem uma influência positiva na frequência dos seus alunos na biblioteca escolar.

7.9. O professor e a Leitura

H8: O professor tem uma influência positiva no desempenho global da leitura nos seus alunos.

H_0 : O professor não tem uma influência positiva na avaliação final da leitura nos seus alunos.

vs

H_1 : O professor tem uma influência positiva na avaliação final da leitura nos seus alunos.

Quadro 19: O professor e a avaliação sumativa da leitura

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,078	,067	1,232	,219 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,071	,063	1,123	,263 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,263 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 podendo concluir que o professor não tem uma influência positiva na avaliação final da leitura nos seus alunos.

7.10. A leitura e a Escrita

H9: A leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em Língua Portuguesa.

7.10.1. A Leitura e a Compreensão Escrita

H_{0A} : A leitura não tem uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa.

vs

H_{1A} : A leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa.

Quadro 20: A leitura e o domínio da escrita em língua portuguesa

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,780	,034	19,689	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,743	,036	17,543	,000 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,000 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que a leitura tem uma influência positiva no domínio da escrita em língua portuguesa,

designadamente nos domínios da compreensão oral, compreensão escrita, vocabulário, ortografia, conhecimento explícito, imaginação e criatividade e construção frásica.

7.11. A Leitura e o Sucesso Educativo

H10: O domínio da leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

7.11.1. A Leitura e o Sucesso Educativo em Língua Portuguesa

H_{0A} : A leitura não tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

vs

H_{1A} : A leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno.

Quadro 21: A leitura e o sucesso educativo do aluno em Língua Portuguesa

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,859	,029	26,503	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,838	,032	24,278	,000 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, pelo que se rejeita H_0 , podendo concluir que a leitura tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno na avaliação sumativa em

língua portuguesa.

7.11.2. A Leitura e o Sucesso Educativo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática)

H_{0A} : A leitura não tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno, nos domínios de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

vs

H_{1A} : A leitura tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno, nos domínios de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Quadro 22: A leitura e o sucesso educativo do aluno

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,556	,068	10,549	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,439	,062	7,706	,000 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,000 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que a leitura tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno nas três áreas focadas.

7.12. A escrita e o Sucesso Educativo

H11. O domínio da escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo em Língua Portuguesa

7.12.1. A Escrita e o Sucesso Educativo em Língua Portuguesa

H_{0A} : O domínio da escrita não tem uma influência positiva no sucesso educativo em língua Portuguesa.

vs

H_{1A} : O domínio da escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo em Língua Portuguesa.

Quadro 23: A escrita e o sucesso educativo em Língua Portuguesa

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,839	,024	24,331	,000 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,807	,030	21,550	,000 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, pelo que se rejeita H_0 , podendo concluir que a Escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno na avaliação sumativa em

língua portuguesa.

7.12.2. A Escrita e o Sucesso Educativo (Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática)

H_{0A} : A Escrita não tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno, nos domínios de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

vs

H_{1A} : A Escrita tem uma influência positiva no Sucesso Educativo do aluno, nos domínios de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

Quadro 24: A escrita e o sucesso educativo

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval Pearson's R	,558	,052	10,611	,000 ^c
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,466	,055	8,307	,000 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é $p\text{-value} = 0,000 < 0,05$, pelo que se rejeita H_0 podendo concluir que a Escrita tem uma influência positiva no sucesso educativo do aluno nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática.

7.13. O Sucesso Educativo e o Aluno

H12: O sucesso educativo tem uma influência positiva no aluno.

H_0 : O sucesso educativo não tem uma influência positiva no género do aluno.

vs

H_1 : O sucesso educativo tem uma influência positiva no género do aluno.

Quadro 25: O sucesso educativo e o aluno

		Symmetric Measures			
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Interval	Pearson's R	,027	,063	,431	,667 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,006	,063	,099	,921 ^c
N of Valid Cases		251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,921 > 0,05, pelo que não se rejeita H_0 , podendo concluir que o Sucesso educativo não tem uma influência positiva no género do aluno.

7.14. O Aluno e a Frequência da Biblioteca

H13: O género do aluno tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.

H_0 : O género do aluno não tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.

vs

H_1 : O género do aluno tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.

Quadro 26: O aluno e a frequência na Biblioteca Escolar

Symmetric Measures				
	Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Interval by Pearson's R	,180	,058	2,883	,004 ^c
Interval				
Ordinal by Ordinal Spearman Correlation	,165	,062	2,633	,009 ^c
N of Valid Cases	251			

a. Not assuming the null hypothesis.

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

c. Based on normal approximation.

Podemos aqui observar que a probabilidade de significância unilateral é p-value = 0,009 < 0,05, pelo que se rejeita H_0 , podendo concluir que o género do aluno tem uma influência positiva no número de requisições efectuadas na Biblioteca Escolar.