

**Originalmente publicado em:** (Outubro 2008) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

# Plano Nacional de Leitura: o que fazem os alunos com os livros?

Maria José Gambôa\*

## RESUMO

Existem no espaço público discursos que parecem evidenciar uma crise de confiança na perenidade da leitura, do livro, dos seus leitores e na escola enquanto lugar de formação leitora. Outros estudos inventariam os seus objectos, usos e representações e outros ainda colocam ênfase na necessidade de uma nova construção epistemológica, reconceptualizadora de leitura, dos seus valores, olhando-a como prática sociocultural, com evidentes implicações metodológicas, pedagógicas e políticas.

Assim, o valor multidimensional e multifocal da leitura faz com que actualmente integre as preocupações da agenda política internacional e nacional.

Em Portugal, a emergência do Plano Nacional de Leitura, em contexto escolar, insere-se naturalmente neste âmbito. Com esta intervenção, pretende-se contribuir para o conhecimento do modo como o PNL tem sido integrado nas práticas escolares e lectivas, apresentando as concepções e práticas de leitura escolar e extra-escolar de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria. Estes resultados foram obtidos a partir de um questionário elaborado no âmbito de uma tese de doutoramento e aplicado a alunos de diferentes idades, depois de um ano de participação no PNL.

## ABSTRACT

In the public sphere, discourses abound which seem to highlight a crisis in people's trust regarding the perennial nature of reading habits, books, its readers and the school itself as a place for stimulating meaningful reading practices.

Some studies list its objects, usage and representation. Others emphasize the need for a new epistemological construction, which is able to reconceptualise reading and its values, regarding it as a social cultural practice, with clear methodological, pedagogical and political implications.

The multidimensional and multifocal worth of reading makes it, therefore, an important issue within the national and international agenda.

In Portugal, the emergence of the National Reading Plan (PNL), in schools, is naturally related to this awareness. This intervention intends to provide an insight into the way the National Reading Plan has been integrated in school and teaching practices, mainly by introducing the conceptions applied in school and extra school reading activities carried out by a group of schools in the district of Leiria.

These results have been obtained from a questionnaire designed for a PhD research project, applied to students of different age groups who had already been involved in the PNL for an entire year.

## Introdução

Neste texto considerarei alguns pressupostos relativos à formação de leitores antes de apresentar um conjunto de dados referentes a concepções e práticas escolares de leitura, de alunos dos 1.º e 2.º ciclos de um agrupamento de escolas do distrito de Leiria, recolhidos no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL). A análise destes dados passará

\* Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria ([mjgambboa@esel.ipleiria.pt](mailto:mjgambboa@esel.ipleiria.pt))

nomeadamente pela problematização da relevância da leitura na formação educativa e social do homem e do papel da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores, interessando-me também equacionar a recente preocupação política com a promoção desta competência, para além, ainda, da própria problematização do sentido da implementação do PNL num contexto específico de escolarização.

## 1. A leitura nas sociedades contemporâneas

Há, hoje, um consenso relativo sobre a importância da leitura na formação individual e social do Homem, sendo atribuídos a esta competência diversos valores de diferente natureza: valor cognitivo, dimensão ética e axiológica e o próprio valor informativo e instrumental, facilitando o acesso à informação, à cultura escrita e ao desenvolvimento de práticas discursivas necessárias à escolarização e ao exercício de uma cidadania activa alicerçada em deveres e direitos sociais. Ora, neste sentido, os diferentes modos de pensar e dizer a leitura, valorizadores da sua dimensão individual, social, cultural e estética, vão permitindo um investimento crescente, que de algum modo evidencia o desejo e as esperanças que o homem do século XXI deposita no horizonte de possibilidades que esta actividade parece prometer.

O reconhecimento social e político dos valores multifacetados da leitura e das suas possibilidades formativas, facilitadoras do acesso a bens sociais, económicos e culturais, vai criando, assim, as condições necessárias para uma consciencialização pública e política da necessidade de promover práticas literárias em que a leitura não seja esquecida.

*O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social. (Sim-Sim, 2001:17)*

Ora o relevo assumido pela leitura, mais em particular, e pela literacia, mais em geral, nos diversos contextos pessoais e profissionais, assim como nos próprios processos educacionais e sociais, parece implicar, de facto, a consideração da necessidade de se criarem condições de desenvolvimento da competência e de hábitos de leitura que perdurem ao longo da vida. No caso português, ainda em relação a estas competências, cujos indicadores de desenvolvimento obtidos apresentam valores tradicionalmente mais baixos do que os dos restantes países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE)<sup>1</sup>, constata-se uma preocupação política recente pela promoção da leitura, assumida como chave da produção de conhecimento e do desenvolvimento pessoal e social. Mais

<sup>1</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico consultada em [http://www.oecd.org/statisticsdata/0,3381,en\\_33873108\\_33873764\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/statisticsdata/0,3381,en_33873108_33873764_1_1_1_1,00.html).

do que um poder privado, uma lectocracia, a leitura é hoje entendida como um direito de todos e um dever social e como tal como um marcador de cidadania associado ao desenvolvimento humano e social, pelo que se entende a sua progressiva politização, no sentido de um dever objectivado na criação de condições de participação activa a todos os cidadãos, transformando-os recursivamente em co-construtores da «polis». Esta politização deverá, pois, pressupor a criação de condições favoráveis à formação de uma consciência pública feita de participação e de efectiva transformação social e não apenas à promoção de utilização, por um grupo restrito, dos valores da leitura.

Não podendo ser escamoteada a função histórica da escola no acesso à cultura escrita, importa, no entanto, ter presente que pensar formas de promoção da leitura é sobretudo pensar medidas políticas públicas integradas, em que o sistema de ensino é assumido como lugar central, ainda que não exclusivo, de promoção leitora. Naturalmente que a Escola, como o *locus* de eleição na formação de leitores, surge como centro de investimento político, mas também outros contextos de socialização, outros mediadores são hoje perspectivados como elementos fundamentais.

Nesta linha, parece haver um entendimento mais ou menos generalizado sobre as funções pessoais e sociais da leitura e dos leitores como uma construção escolar.

Efectivamente, se a escola

*é para muitos o único lugar de contacto com os livros e a leitura, podemos entendê-la como espaço ideal para a estruturação de uma comunidade leitora cuja acção ultrapassará sempre os muros bem delimitados da instituição, [e se] o modo como nos contextos escolares os indivíduos se encontram com os textos é [...] determinante no seu futuro como leitores (Dionísio, 2000: 44),*

certo é que nem todos os actores envolvidos no processo de formação de leitores participam da mesma esfera de interesses e objectivos, o que poderá levar a que nem todos estejam a falar do mesmo, quando se fala de leitura e de formação de leitores. Nesta linha, uma questão matricial para a reflexão sobre os modos de formação leitora consiste na seguinte pergunta: que leitores queremos formar?

Paralelamente, assistimos também à construção de um discurso social e escolar de leitura colado ao de iliteracia, que culpabiliza a escola, o seu sistema de ensino, os métodos e instrumentos utilizados, a falência dos docentes e/ou dos alunos, enfatizando as suas limitações muito mais do que as suas capacidades. Estas construções alarmantes, alimentadas por um certo furor de divulgação de dados de iliteracia que podemos encontrar nos discursos de políticos, jornalistas, escritores, pais e professores, têm necessariamente um valor social e pedagógico que importa considerar. No entanto, parece-nos que não ouvir o(s) discurso(s) da escola poderá ser um modo de contribuir para a espessura de uma lógica circular feita da aparente impossibilidade de inverter indicadores de insucesso.

De igual modo, importa considerar o contributo que a investigação apresenta no sentido da confirmação de que a leitura e os seus gestos só na aparência são simples e transparentes. Efectivamente, a investigação feita demonstra a necessidade de uma reconfiguração epistemológica de leitura. Neste sentido, importa ver que se, na década de 80, a investigação, de matriz cognitivista, focalizava a sua atenção nas questões da

compreensão, metacognição, ensinos de estratégias de compreensão leitora, nos anos 90, (Gambrell, 1995) coloca-se a tónica na importância da interacção social e no seu papel para o desenvolvimento de competências literárias. Os factores sociais foram pois analisados como significativos nas questões da motivação para a leitura e a investigação clarificou o papel da interacção social no desenvolvimento leitor (Gambrell, 1995).

Nos últimos tempos, o interesse focalizado na necessidade de criar uma cultura de sala de aula, de escola, que suscite e alimente o envolvimento da criança leitora, parece aproximar a investigação de matriz cognitiva que caracterizou os anos 80 e a investigação que acentua os aspectos sociais, culturais, estéticos e afectivos do processo leitor (Keelley e Clausen-Grace, 2007).

A ênfase colocada na necessidade de identificar condições específicas, que em contexto escolar promovessem o desenvolvimento de leitores implicados na leitura, levou a que se realizassem estudos sobre a identificação de factores pessoais e contextuais que influenciem a motivação para ler (Morrow, 1992; Gambrell, 1995), deixando claro que a formação de leitores pressupõe a construção contínua, nunca acabada, não só de um projecto pessoal de leitor mas também de um projecto colectivo, podendo as medidas políticas públicas de promoção leitora constituir uma resposta institucional favorável à sua consecução.

O envolvimento da criança leitora depende, de facto, de um conjunto de múltiplos factores. Se tornar-se leitor depende do contexto social, também a dimensão sócio-afectiva, familiar, e a própria natureza das relações em sala de aula, assim como as actividades que se realizam, e os objectos de leitura que se lêem, em suma, os dispositivos pedagógicos que se dinamizam são aspectos a considerar quando o que está em questão é a construção de um projecto pessoal de leitura que favoreça o desejo e a consciência de se ser leitor.

Em Portugal, a emergência do PNL,<sup>2</sup> em contexto escolar, insere-se neste âmbito. A implementação deste programa nacional visa essencialmente colmatar altos índices de iliteracia presentes na população portuguesa e o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura das crianças da educação pré-escolar e básica, em território nacional. O objectivo central é, assim, *grosso modo*, «constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leituras e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar» (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho).

Particularmente relevante é o facto de que, neste plano, se encontra na leitura e nos seus valores razões basilares para uma intervenção política, no sentido da sua promoção e da generalização das condições de acesso ao livro, em particular, e à leitura, em geral.

A valorização das competências de leitura, de escrita e dos hábitos de leitura é, pois, visível nos textos programáticos do PNL. A leitura deste documento permite-nos perceber

<sup>2</sup> [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o\\_plano/docs/relatoriosintese.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o_plano/docs/relatoriosintese.pdf).

que as propostas de promoção da competência leitora e os princípios orientadores que aí figuram emergem, afinal, de resultados obtidos de diversas pesquisas empíricas levadas a cabo e que sucintamente referenciámos, e do progressivo reconhecimento social e político da importância da leitura nas sociedades contemporâneas. Ora, como integra e participa a escola nesta difícil tarefa de construir condições de possibilidade de promoção da leitura, no âmbito das propostas do PNL, parece, de facto, uma interrogação crucial que se coloca com a implementação deste programa, sendo para esta pergunta que procuraremos, com este nosso texto, encontrar, em parte, resposta na voz dos alunos.

## 2. O que fazem os alunos com os livros? Alguns resultados de uma pesquisa empírica

### 2.1. Indicações relativas à metodologia da pesquisa empírica

Tendo por base os pressupostos anteriormente enunciados e considerando que a promoção das práticas de leitura não é determinada por nenhuma lei governamental, antes modelizada por práticas, percepções e atitudes, disposições, no sentido de Bourdieu, dos actores envolvidos, parece pertinente, e considerando a introdução do PNL em contexto escolar, apresentar neste texto alguns dos resultados obtidos relativamente a concepções e a práticas escolares de leitura dos alunos do 1.º e 2.º ciclos, obtidas através de inquérito por questionário, depois de um ano de participação no PNL. A apresentação e discussão destes dados visa, fundamentalmente, a problematização do sentido da implementação deste plano nacional num contexto escolar específico, apontando-se igualmente algumas possibilidades de leitura(s) do(s) desafio(s) que educadores e alunos enfrentam com a implementação deste programa.<sup>3</sup>

Importa abrir um parêntesis para referir que a escola que se disponibilizou para participar nesta investigação está há algum tempo preocupada com as questões da leitura e da literacia, deixando clara a sua proposta de intervenção neste domínio, através da criação de um tempo curricular, denominado *Oficina de Leitura e de Escrita*, que desde 2006 fazia parte da mancha horária dos alunos do 2.º Ciclo. Perspectivando a possibilidade de alargar o fundo bibliográfico da biblioteca, a escola procurou integrar a sua dinâmica no PNL. Como consequências imediatas, decidiu redimensionar o espaço curricular, chamado *Oficina de Leitura e de Escrita*, e transformá-lo num tempo dedicado ao(s) tempo(s) de leitura sugeridos pelo PNL. O fundo bibliográfico foi igualmente alargado, passando a biblioteca a dispor de mais livros para a comunidade escolar e mais exemplares de cada livro.

Como se considerou a relevância do conhecimento das práticas efectivas de leitura como condição para se intervir sobre os contextos escolares de formação de leitores, parece

<sup>3</sup> O tratamento destes dados integra-se na investigação de doutoramento realizada na Universidade de Aveiro, com a orientação científica da Professoras Doutoradas Luísa Álvares Pereira e Maria de Lourdes Dionísio. Este projecto de investigação apresenta como principais objectivos: conhecer como é integrado o Plano Nacional de Leitura na prática diária escolar quanto à formação de leitores; verificar como o PNL cria ambientes de leitura promotores da formação de leitores; conhecer as expectativas dos actores relativamente à possibilidade de o PLN modificar atitudes, comportamentos e práticas pedagógicas e actividades de leitura; verificar modificações ao nível das práticas de formação leitora.

importante, no âmbito deste encontro, partilhar, nas vozes dos alunos, o(s) sentido(s) das suas práticas de leitura. No que a este objectivo mais concreto diz respeito, pretendíamos verificar se os discentes tinham ou não consciência de que estavam a participar num projecto novo, procurando também conhecer de que forma é que o tinham vivido. Daí que tenhamos elaborado um conjunto de questões referentes às suas práticas leitoras, e em particular às realizadas nos tempos disponibilizados no âmbito do PNL, no que diz respeito, nomeadamente, a objectivos, objectos de leitura, frequência e espaços utilizados, assim como a aspectos que permitissem a recolha de dados para a caracterização da sua atitude para com o próprio acto de ler.

O questionário foi inicialmente passado a um universo de 260 alunos. Deste universo, um número significativo de alunos do 1.º ciclo revelou não ter consciência de ter estado envolvido no PNL, tendo questionado, espontaneamente, «PNL, o que é isso?». A explicação que apresentámos aos alunos fê-los associar o PNL à hora do conto. Decidimos, então, não prolongar o questionário para estes alunos, pelo que os resultados que apresentamos são referentes ao 4.º ano do 1.º ciclo e ao 2.º ciclo, num total de 42 e 69 alunos, respectivamente.

Por questões metodológicas, iremos apresentar separadamente dados referentes aos alunos dos 1.º e 2.º ciclos.

## 2.2. Alguns resultados

### 2.2.1. O leitor e a leitura – atitudes

Confirmando os estudos que têm vindo a ser feitos em Portugal sobre hábitos de leitura da população escolar (Magalhães e Alçada, 1993; Sim-Sim e Ramalho, 1993; Castro e Dionísio, 1999; Lages, *et al.*, 2007), os alunos inquiridos, no âmbito da nossa investigação, parecem ter uma relação positiva com a leitura.

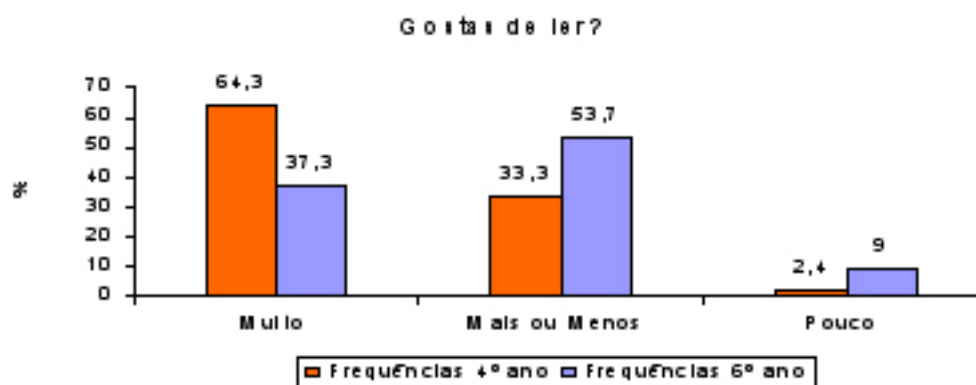


Gráfico 1

Efectivamente, se os dados apresentados nos permitem assinalar a existência de uma relação positiva com a leitura por parte dos alunos do 4.º ano de escolaridade, certo

é que, relativamente ao 2.º ciclo, podemos constatar um entusiasmo relativo. Apesar de não possuímos indicadores de um decréscimo nos valores do prazer de ler, a percentagem dos alunos que gosta muito de ler é inferior, no grupo de alunos do 2.º ciclo, o que nos poderá fazer questionar se esta não será uma tendência de uma construção contínua no sentido de um afastamento face à leitura, nomeadamente aquela cujas práticas decorrem fora da sala de aula.

Ainda assim, quando sugerimos aos alunos que indicassem o que gostariam de ter consigo num quarto, as três opções mais valorizadas pelo universo total dos inquiridos são um amigo (92%), um televisor (68,8 %) e um livro (65,1%),<sup>4</sup> confirmando que, apesar de ser uma terceira escolha, o livro faz ainda parte do seu universo afectivo, constituindo um bem simbólico.

### 2.2.2 As razões para ler...

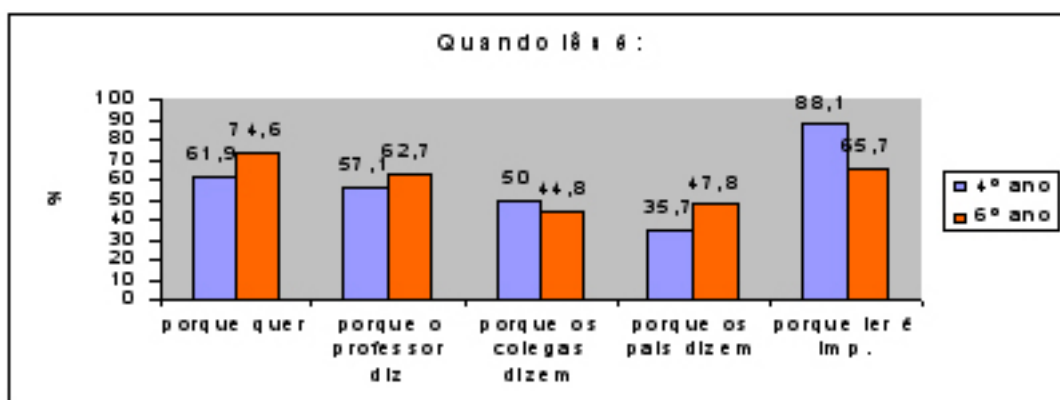


Gráfico 2

Se considerarmos a principais razões para ler, percebemos claramente que os alunos do 4.º ano referem, por ordem de importância, *porque ler é importante*, *porque quero* e *porque o professor diz para ler*.

Parece, na verdade, emergir uma voz social que modela concepções, fazendo-se no entanto sentir também a voz da escolarização que, associada ao sucesso escolar, parece ser determinante para ler. Significativa é a inversão de prioridades apresentada pelos alunos do 2.º ciclo. Estes, se partilham a relevância social da leitura e vêem no professor também uma voz de razão motivadora, revelam que lêem essencialmente *porque querem*, enfatizando a sua voz pessoal, o seu querer, como razão primeira para ler. A leitura destes dados poderá indiciar uma consciência de si como um eu leitor, a que não será alheio o desenvolvimento maturacional da criança, deixando antever uma consciência individual dos valores inerentes à leitura e portanto a consciência da necessidade de ser, de querer ser leitor, fundamental para a construção de um projecto pessoal de leitura.

<sup>4</sup> A opção por apresentar valores em conjunto decorre do facto de não haver grande disparidade entre as percentagens referentes a cada ciclo de escolaridade.

Relevante parece igualmente ser o facto de o professor aparecer, tal como as figuras parentais, como pessoa determinante para ler, o que evidencia o seu papel na relação da criança com o livro, ainda que raramente apareça com peso mais significativo.

### 2.2.3. Ser bom leitor significa...

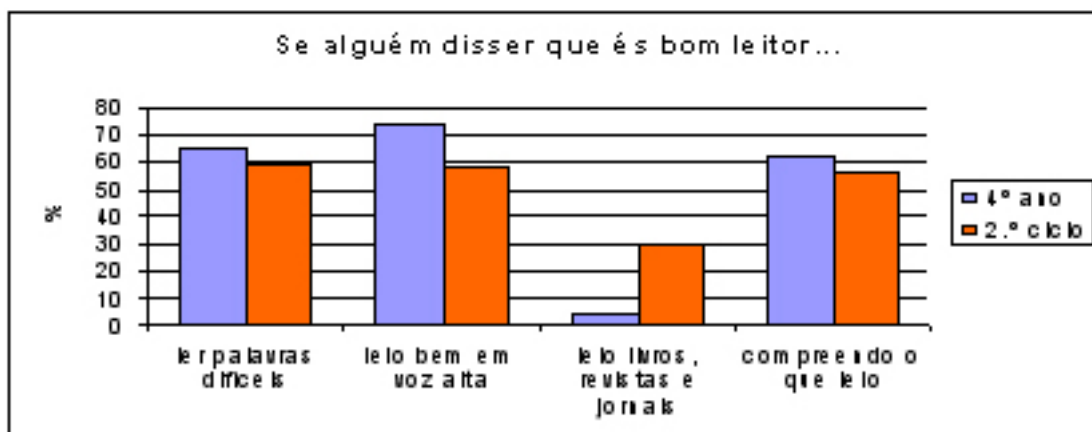


Gráfico 3

Para os alunos do 4.º ano, ser bom leitor significa, por ordem de importância, *ler bem em voz alta* (73,8%), *ler palavras difíceis* (64,3%) e *compreender o que lê* (61,9%), sendo que apenas 11,9% consideraram este item como o mais importante.

Os alunos do 2.º ciclo parecem ter concepções muito semelhantes: *ler bem em voz alta* (59,7%), *ler palavras difíceis* (58,2%) e *compreender o que lê* (56,7%).

Estes são portanto leitores que têm ainda muito presente que a leitura é uma actividade de descodificação automatizada, de reprodução de sons, de oralização de palavras, da mancha gráfica e de velocidade leitora, secundarizando claramente o processo de compreensão. De sublinhar que apenas 20,2% dos alunos referiram que ser bom leitor é *ler livros, jornais, revistas*, pelo que nos parece que as questões da descodificação/automatização leitora e da pouca diversidade textual, e/ou dos géneros socialmente valorizados ainda estão demasiado presentes, como que indiciando uma concepção enraizada na escola e que emerge de práticas escolares.

### 2.2.4. Os leitores e leitura no(s) espaço(s) e tempo(s) do PNL

Importa ter presente que estudos sobre factores de motivação para a leitura confirmam que um ambiente social, escolar e familiar rico em livros constitui um factor essencial, aumentando a motivação para ler (Morrow, 1992; Gambrell, 1995), pelo que a mancha de livros que está no horizonte das crianças parece ser importante para o aumento da sua prática leitora. Daí, também, um dos aspectos que nos interessava assentar em saber até que ponto a própria frequência de leitura tinha ou não variado



relativamente a anos anteriores e se esta era associada, pelos alunos, a algum factor em particular. Equacionava-se a hipótese de o PNL haver permitido não só enriquecer o fundo bibliográfico da biblioteca escolar, como criado um tempo específico para a leitura.

No que ao tempo para a leitura diz respeito, podemos destacar o facto de o PNL propor, para os alunos do 1.º ciclo, o programa «Está na Hora da Leitura», para leitura diária durante uma hora, e o programa «Quantos mais livros melhor», para os alunos do 2.º ciclo, com quarenta e cinco minutos semanais dedicados a esta capacidade de linguagem.

Os alunos inquiridos dizem ter lido mais durante este ano do que no ano anterior: 85% no 4.º ano e 86,6% no 6.º ano. No entanto, apenas 33,3% dos alunos do 4.º ano dizem ler na escola *todos/quase todos os dias*, sendo que 19% dizem *nunca* ler na escola. Apesar dos valores menos positivos, importa ter presente que os 61,9 % dos alunos do 4.º ano afirmam ler *todos os dias* em casa, e destes, 23,8% dizem ler também *todos os dias* na escola.

Relativamente ao 6.º ano, os dados revelam que 50,6 % dizem ler *quase todos os dias*, na escola. Ainda assim, 25,4% referem *nunca/quase nunca* ler na escola. 46,3% dos alunos do 6.º ano dizem ler *todos os dias* em casa e 17,9% dizem *nunca* ler em casa.

Assim, se os alunos do 4.º ano lêem predominantemente em casa, os do 6.º ano, que dizem ler todos os dias, parecem ler mais na escola do que em contexto privado. Preocupantes parecem ser os valores dos que *nunca/quase nunca* lêem na escola.

Quando questionados sobre as razões que os levaram a ler mais nesse ano, os alunos do 4.º ano destacam, claramente, primeiro a influência dos pais, depois as actividades na sala de aula e a existência de livros disponíveis. Curiosamente, é este último motivo que é mais invocado pelos alunos do 2.º ciclo. A suposta maior disponibilidade de tempo dedicado à leitura não parece relevante, segundo os alunos, para terem lido mais; no entanto, é revelador de que, se é importante ter livros disponíveis e figuras significativas, em termos da própria relação com a leitura (pais e professores), também o que é feito com os livros parece condicionar as práticas de leitura dos próprios alunos. Nesta linha, é significativo que as actividades do PNL constituam razão para se ler mais, nas respostas dos alunos do 2.º ciclo.

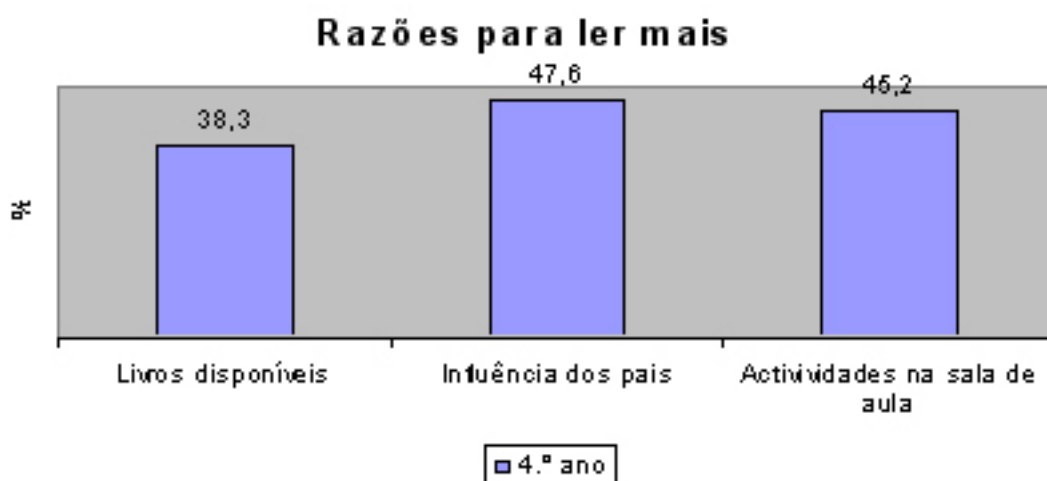


Gráfico 4

## Razões para ler mais

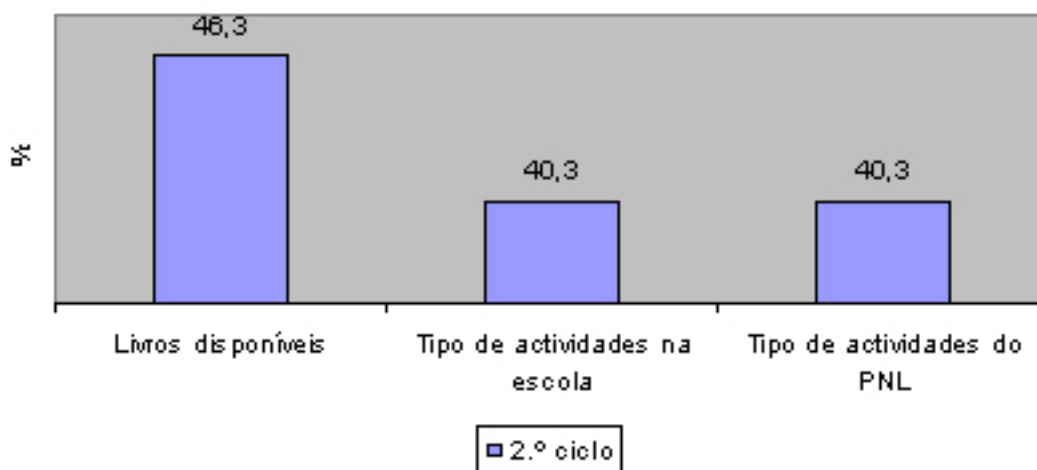


Gráfico 5

Considerando, a importância de um ambiente escolar rico em livros, julgamos poder ler nestes dados um horizonte de possibilidades favorável à intensificação das práticas de leitura.

Por outro lado, interessava-nos também saber onde é que os alunos liam no período de tempo dedicado às actividades do PNL e se esse espaço fazia ou não parte dos seus hábitos. Os dados recolhidos permitem-nos referir que, na hora consagrada pelo PNL à leitura, os alunos lêem predominantemente na sala de aula: 71,4% dos alunos do 1.º ciclo e 52,2% do 2.º ciclo leram aí *muitas vezes*.

A biblioteca parece ser um espaço pouco utilizado, pois 59,6% dos alunos do 1.º ciclo *nunca/raramente* o utilizam durante este tempo e 62,7% dos alunos do 2.º ciclo leram às vezes na biblioteca.

Ora, os dados referentes ao 1.º ciclo poderão ser eventualmente explicados pelo facto de apenas uma turma estar sedeada no edifício central do agrupamento, podendo assim usufruir da biblioteca da escola. As pequenas bibliotecas das outras turmas não têm condições físicas que suscitem o desejo de por lá permanecer.

Quando comparados com os lugares onde os próprios alunos liam no ano anterior, os dados evidenciam que há um aumento dos discentes que lêem *muitas vezes* e *às vezes* na sala de aula, no 1.º ciclo. Relativamente à biblioteca, há um aumento da percentagem dos que *raramente* lêem na biblioteca, podendo-se inferir que os alunos passaram a ler mais na sala de aula e menos na biblioteca. O aumento de percentagem de alunos que *raramente* leram na biblioteca faz naturalmente questionar a utilização escolar deste recurso na formação de leitores.

Relativamente ao 2.º ciclo, a percentagem dos alunos que leram *muitas vezes* (52,2%) na sala de aula mantém-se. Relativamente ao ano anterior, parece ter havido alterações, pois mais 13,4% dos alunos referem positivamente ter lido *às vezes* na biblioteca, o que nos permite ver o valor simbólico crescente da biblioteca para os alunos e professores envolvidos.

## 2.2.5. Objectos de leitura

A familiarização com a cultura escrita implica ter experiências com textos variados, e nem sempre a escola conseguiu tratar a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada de formas diferentes, com objectivos distintos e diversificados modos de ler. Uma leitura dos documentos do PNL permite ver que ele é devedor de uma matriz conceptual valorizadora da diversidade textual, das dimensões cultural e estética da leitura, com clara preocupação pedagógica, não deixando no entanto de garantir o acesso a géneros que favoreçam o uso da função comunicativa da linguagem,<sup>5</sup> consentânea com os diferentes objectivos de leitura que caracterizam as práticas de leitura nas sociedades modernas. Acreditando que a leitura literária poderá ser uma das vias escolares possíveis para reconciliar os alunos com a leitura (Tauveron, 2002), importa reconhecer, no entanto, a abertura no discurso educativo a outros textos, que não apenas ao literário.

Vejamos, então, o que lêem os alunos. Os dados obtidos através da análise do questionário<sup>6</sup> confirmam que estes lêem, predominantemente, histórias de aventuras e mistério e histórias tradicionais, sendo de sublinhar a leitura de textos na Internet por parte dos alunos do 2.º ciclo.

**Que género de livros tens lido na "hora" do PNL?**

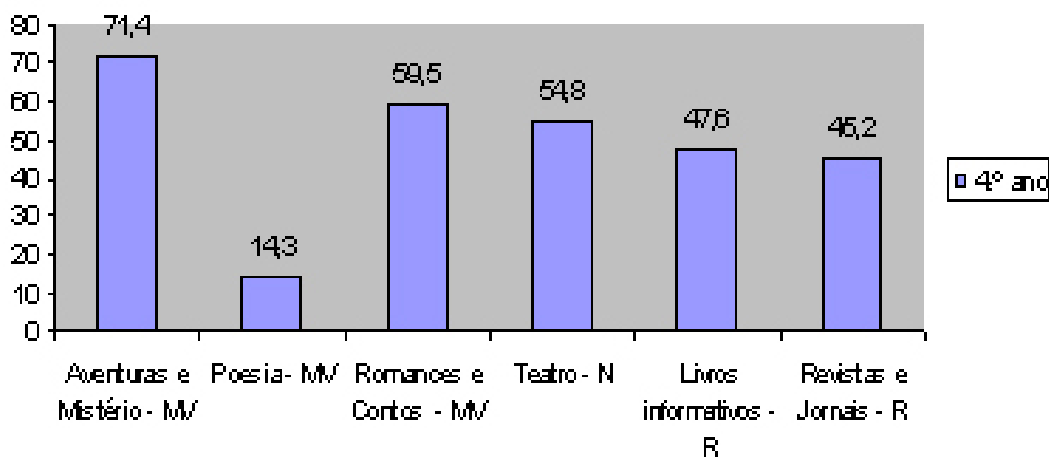


Gráfico 6

<sup>5</sup> A investigação no domínio da Sociolinguística e Linguística Textual evidencia que o leitor competente é aquele que consegue utilizar diferentes tipos de texto em função da situação comunicativa (T. van Dijk, D. Hymes e M. A. K. Halliday).

<sup>6</sup> Na construção da tipologia de textos lidos e preferidos pelos alunos, procurou-se salvaguardar a necessidade de esta ser identificada pelos inquiridos, optando-se assim por modos de dizer próximos dos seus.

Que género de livros tens lido na "hora" do PNL?

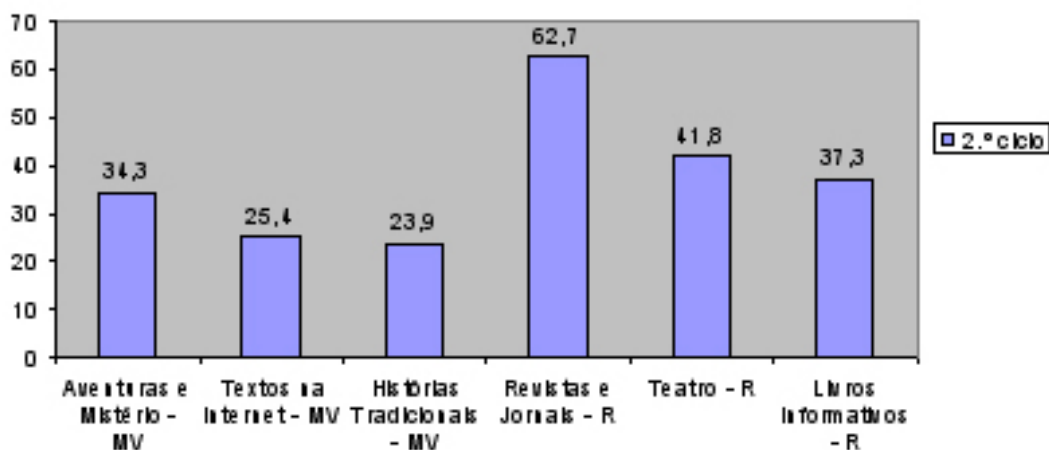


Gráfico 7

Praticamente ausente da prática leitora aparece o texto dramático, confirmando-se a sua condição marginal, em contexto escolar.

Estes dados suscitam-nos naturalmente alguma preocupação, porquanto esta concentração de géneros textuais não parece ser consentânea com a diversidade de gostos de leitura, contrariando de algum modo também os princípios orientadores de leitura referidos pelo PNL.

Nesta ordem de ideias, e tendo presente que a leitura é uma actividade transitiva, não sendo indiferente o que se lê, e sendo também que diferentes géneros de textos se associam e pressupõem objectivos e modos distintos de ler, exigindo protocolos de leitura específicos, ainda que seja legítimo ler o mesmo texto com objectivos diferentes, continuamos a interrogarmo-nos porque resiste a escola a ensinar a ler diferentes modelos de texto, nomeadamente os informativos, ou outros modelos textuais, noutros suportes, que não os habituais; estes, constituindo ou não práticas do quotidiano literário dos alunos, são, afinal, uma realidade da sociedade de informação em que vivemos. Sabendo que diferentes comportamentos estão associados a diferentes géneros textuais e à frequência de leitura, certo é que, se os nossos dados confirmam que a maioria dos inquiridos até lê na escola textos da sua preferência, uma margem de leitores que indica gostar de ler jornais, textos na Internet e livros informativos, raramente tem a possibilidade de o fazer em aula.

Se o PNL tem como objectivo criar condições para formar crianças que, apesar de um autoconceito leitor frágil, possam enamorar-se do livro e perceber a funcionalidade da leitura, fazê-lo numa perspectiva escolarizada não será o modo mais eficiente, pois os supostos não leitores, afinal, lêem, ainda que não leiam o que a escola lhes oferece ou aquilo que socialmente tem sido definido como material de leitura relevante. De algum modo, podemos sublinhar o fosso que existe entre as preferências de alguns alunos e os objectos de leitura disponíveis no espaço escolar, para além de nos ser possível questionar igualmente que tipo de leitor queremos formar, quando, em contexto escolar, se elege esta concentração de objectos de leitura.

## 2.2.6. Memória dos títulos

A leitura é para a maioria dos nossos inquiridos uma experiência de prazer, sendo que 67,9% dizem gostar *muito* do que fazem com os livros. No entanto, não deixa de ser relevante que 23,9% dos alunos tenham referido *nunca* terem lido ou ouvido ler um texto entusiasmante e tenham dificuldade em evocar títulos de livros de que tenham gostado, como se pode confirmar no quadro seguinte:

4.º ano		6.º ano	
Uma Aventura na Serra da Estrela	57%	A Vida Mágica da Sementinha	16,4%
Uma Aventura no Tempo	11,9%	Um Fidalgo das Pernas Curtas	9%
A Menina dos Pés Azuis	7,1%	A Menina dos Pés Azuis	6%
Uma Aventura na Escola	4,8%	O Rapaz de Bronze	4,5%
		O Ulisses	4,5%

Quadro 1

Evidente também é a concentração de títulos, na linha de uma cultura escolar tradicional, confirmando os dados referentes ao género mais lido, pouco consentânea com o objectivo de diversificar leituras defendido pelo PNL e, seguramente, com o tipo de leitor que se quer formar.

## 2.2.7. Agir com os livros

A investigação tem demonstrado que, apesar de um contexto social, familiar e escolar rico em livros ser essencial para motivar jovens leitores para a cultura escrita, aquele não é, afinal, suficiente para o desenvolvimento de leitores altamente motivados para a leitura (Ingham, 1981). É o que se faz com os livros que marca a diferença na manutenção do desejo de ler, pelo que ter livros para ler não é condição suficiente para desenvolver leitores altamente motivados para a leitura. Formar leitores é, pois, também uma questão de actividades, e de dispositivos pedagógicos férteis (Tauveron, 2002).

A investigação tem, na realidade, confirmado que ler é uma questão de linguagem e de agir com palavras e, como tal, as actividades de recepção (ler, escutar) e de produção (escrever, falar) devem estar articuladas e subordinadas a objectivos pedagógicos que favoreçam o saber e querer ler.<sup>7</sup>

Sabemos também que os leitores mais envolvidos são os que têm oportunidade para interagir com os outros sobre os livros que lêem, e que o poder da escolha parece ser igualmente um dos factores mais relevantes para o desejo de ler (Grambell, 1995). Ora, os dados recolhidos parecem abrir um horizonte de possibilidades de leitura, pois, no nosso estudo, 35% alunos puderam escolher *muitas vezes* e 31% *às vezes*.

Tendo estes referenciais presentes, os dados do nosso inquérito relativos às actividades realizadas, no âmbito do PNL, não deixam de ser significativos:

<sup>7</sup> A investigação tem demonstrado a relação entre leitura, oralidade e escrita na aprendizagem da compreensão de textos e, como tal, na formação de leitores. Ver: Serge Terwagne, Sabine Vanhulle e Annette Lafontaine (2003), *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck.

	4.º ano (muitas vezes)	6.º ano (muitas vezes)
Ouvir ler o professor	90,5%	56%
Ler em voz alta	54,8%	34%
Responder a perguntas do professor	83,3%	46,3%
Preencher fichas de leitura	57,1%	41,8%

Quadro 2

#### 2.2.8. Ouvir ler e ler em voz alta...

Relativamente às modalidades de leitura, é significativo que a leitura em voz alta seja a actividade mais realizada quer pelos alunos, quer pelo professor. A alta frequência de ouvir ler/ler em voz alta está naturalmente correlacionada com as elevadas percentagens dos alunos que afirmam que ler significa *ler bem em voz alta*.

A ênfase na natureza oral da leitura e no modo de dizer o texto, em contexto escolar, parece ainda muito devedora de uma matriz cognitivista da leitura, não podendo, no entanto, continuar a escamotear-se a multifuncionalidade da leitura.

#### 2.2.9. Responder a perguntas do professor...

Se ensinar a ler pressupõe que esta actividade adquira o sentido de prática social e cultural que lhe é inerente, então ler na escola não pode ser feito apenas para um auditório ouvir e para responder a perguntas do professor, para preencher fichas de leitura ou para avaliação, actividades que parecem predominar no trabalho diário dos alunos, confirmando aquilo que alguma investigação mostrara já sobre práticas escolares de leitura de textos literários (Solé, 1998; Dionísio, 2000; Pereira, 2005).

Falar sobre livros, (38,5%) recontar histórias (32,1%), fazer biblioteca de turma (29,4%), desenhar/pintar (25,7%), dramatizar (23,9%), pesquisar (16,5%) são actividades que os alunos do 4.º e 6.º anos realizam muitas vezes, ainda que apresentando valores percentuais inferiores às tradicionais fichas de leitura.

#### 2.2.10. Escrever textos...

A investigação confirmou já que as práticas de ensino da língua no ensino básico privilegiam mais a leitura do que a escrita, existindo uma articulação bastante naturalizada entre estas duas dimensões, e sublinhou a necessidade de fazer interagir estas duas competências verbais, sendo claro que a escrita é sempre social e escolarmente menos valorizada (Pereira, 2003).

Um aluno que trabalha fortemente a escrita será um aluno que aprende a ler como um escritor, isto é, sabe que quem escreve é uma pessoa, não uma máquina, com objectivos específicos pensados para um leitor modelo. Sabe que ler é uma forma de

comunicação entre um autor e um leitor e que enquanto leitor deve reconstruir a proposta do autor (Tauveron, 2002).

Quanto mais o aluno pensa sobre as formas como organiza o seu pensamento, mais sensível será à forma como os outros organizam o deles, pelo que uma perspectiva articulada da escrita pode favorecer a compreensão leitora.

Ora, se a investigação confirma a necessidade de produzir esquemas didácticos que envolvam afectiva e cognitivamente os alunos, através de uma apropriação pela interacção e pela formação de «comunidades de leitores e de escritores», (Pereira, 2003), certo é que os dados sobre a produção escrita dos alunos inquiridos, não podem deixar de levantar algumas questões.

Os alunos inquiridos escrevem às vezes: 50,5% (4.º ano) e 52% (2.º ciclo). Os valores decrescem quando se trata de socializar a escrita: 87,6% dos alunos do 4.º ano e 59,7% do 2.º ciclo *raramente/nunca* escreveram para o jornal.

Escrever para participar em concursos parece também não ser uma actividade muito presente na vida dos alunos do 4.º ano, pois 52,4% *raramente* a fez. No entanto, 53% dos alunos do 2.º ciclo dizem fazê-lo às vezes, sendo que 9% o fizeram *muitas vezes*. Importante é também referir que, quando questionados sobre o que fizeram depois de ter lido um texto que os tivesse entusiasmado, nenhum dos alunos referiu escrever no seu diário, como uma das três actividades mais realizadas. Apesar deste quadro menos positivo, 19% dos alunos do 4.º ano e 13,4% do 2.º ciclo referiram ter escrito no seu diário.

Estes dados levam-nos a questionar o próprio lugar da escrita num tempo de leitura, o do PNL, que, talvez também por influência do nome, leve a descuidar a sua dimensão de produção, obrigando a repensar a acção transformadora do PNL para uma igualdade de domínios, a que naturalmente não será alheia a tradicional secundarização da escrita em práticas sociais e escolares.

## Conclusão

Sobre o que os alunos dizem que fazem nos períodos de tempo dedicado às actividades do PNL, importa referir que um número significativo de discentes do 1.º ciclo desconhecia ter estado envolvido em actividade de leitura propostas neste âmbito, o que nos faz questionar, precisamente, as condições de realização destas práticas: os alunos desconheciam o seu envolvimento no PNL, por este ser recente, por não terem estado envolvidos nele, por serem demasiado novos e não terem maturidade para perceberem a amplitude do plano, porque a natureza das actividades não era distinta da das outras actividades curriculares, por não ser evidente a criação/dinamização de um tempo e de um espaço específicos para essas práticas, por não ser clara a existência de mais livros e mais exemplares do mesmo livro em sala de aula? Se considerarmos apenas a voz dos alunos, perspectiva que orientou o nosso texto, talvez o facto de estes, na sua generalidade, não terem encontrado grandes diferenças entre o que faziam nas aulas e nos períodos do PNL nos permita levantar a hipótese de que, para um número significativo de alunos, o PNL não alterou as práticas de leitura a que estavam habituados, deixando, por isso, em aberto algumas das razões para que tal tenha acontecido.

Por outro lado, se os alunos do 2.º ciclo parecem ter tido a consciência de estar envolvidos num projecto novo, questionamo-nos se tal não encontra a sua justificação também no facto de, para estes alunos, haver um espaço e um tempo curriculares, distintos da aula de Língua Portuguesa, dedicados à leitura, o que nos faz questionar, desde logo, a pertinência da delimitação de um tempo e um espaço próprios ritualizados.

Da análise dos dados, destacaríamos também que os alunos gostam daquilo que fazem e apresentam atitudes positivas para com a leitura, tendo lido mais neste ano do que no ano anterior, o que poderá deixar antever a existência de um horizonte de possibilidades de leitura para estes alunos, pois esta não deixa de ser associada a ambientes de prazer e de fruição.

Não deixa, também, de ser relevante que, apesar de a biblioteca escolar aparecer como um território cada vez mais integrado nas práticas dos alunos, nomeadamente dos do 2.º ciclo, e considerando que a frequência deste espaço é um dos argumentos mais invocados, pelos alunos, como uma forma de motivar um colega para gostar de ler, este não seja ainda um recurso prioritário nas dinâmicas de promoção da leitura escolar.

De modo semelhante, é significativo que um número elevado de alunos refira que a actividade que mais gostou de fazer foi ouvir ler a professora responsável pela biblioteca, o que talvez possa indiciar a valorização metonímica deste espaço, mas também a dimensão lúdica que está associada a esta prática. Poderá estar subjacente a esta escolha uma dimensão relacional construída entre a criança e o adulto, contador de histórias?

Sabendo da importância de os professores falarem apaixonadamente sobre livros e partilharem com os seus alunos os valores da leitura, evidenciando como esta é uma chave de transformação das suas vidas, parece que esta será uma dimensão a explorar neste contexto. Da análise dos dados emerge claramente o papel do professor como modelo de leitura, ainda que valorizada apenas a sua dimensão de leitor em voz alta. Assim, e considerando o que dizem os alunos sobre o que fazem com os livros, talvez importe pensar não só a necessidade de articular outros mediadores significativos, na linha de um entendimento de leitura como prática sociocultural e como actividade cognitiva e afectiva, como redimensionar o papel do professor, nomeadamente o de um professor-leitor que fale dos livros que lê e gosta de ler e motive para ler.

Os alunos lêem quase exclusivamente um género de texto, o narrativo, – sendo de facto mínima a diversidade de títulos escolhidos como os mais entusiasmantes – e seleccionam formas tradicionais de aprendizagem da compreensão leitora, tidas como geradoras de prazer, estando a dimensão da escrita reduzida a uma percentagem ainda residual. Interrogamo-nos, pois, sobre se não estarão as práticas e as escolhas dos alunos excessivamente formatadas por práticas escolarizadas, como se, apesar da existência de um Plano Nacional de Leitura, eles lessem apenas com objectivos escolarizantes. Nesta ordem de ideias, sublinharíamos, nomeadamente, a necessidade de os limites dos dispositivos pedagógicos utilizados – demasiado institucionalizados, sem o sentido de prática social que o ensino da leitura requer – e a (im)possibilidade da criação de condições de ruptura com práticas de escolarização da leitura pelo PNL serem questionados.



## Referências Bibliográficas

- ▶ CASTRO, R.V. e DIONÍSIO, M.L. (1999). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In CASTRO, R.V. e DIONÍSIO, M.L. *Entre Linhas Paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- ▶ DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidade de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra: Livraria Almedina.
- ▶ GAMBRELL, L.B. (1995). The engaged reader: Insights from recent research. In SHIEL, G.; DHÁLAIGH, U. e O'REILLY, B. (orgs.), *Reading Development to Age 15: Overcoming, difficulties*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- ▶ GREANEY, V. (1996, Ed.). *Promoting Reading in Developing Countries: Views on making reading materials accessible to increase literacy levels*. Newark, DE: International Reading Association.
- ▶ INGHAM, J. (1981). *Books and Reading Development*. Londres: Heineman.
- ▶ KEELLEY M.J. e CLAUSEN-GRACE, N. (2007) .*Comprehension Shouldn't Be Silence. From strategy instruction to student independence*. Newark, DE: International Reading Association.
- ▶ LAGES, M.F.; LIZ, C.; ANTÓNIO, J.H.C. e CORREIA, T.S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- ▶ MAGALHÃES, A.M. e ALÇADA, I. (1993). *Os Jovens e a Leitura no Limiar do Século XXI*. Lisboa: Caminho.
- ▶ MORROW, L.M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. In *Reading Research Quarterly*, 27, pp. 250-275.
- ▶ PEREIRA, L.Á. (2004). A Língua escrita no(s) 1.º(s) Ciclo(s) do ensino Básico. Para uma definição de esquemas didáticos em ensino da produção de escritos e leitura. In *Intercompreensão*, 11, pp. 49-59.
- ▶ PEREIRA, L.Á. (2005). Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la? In DIONÍSIO, M.L. e CASTRO, R.V. (orgs.). *O Português nas Escolas. Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, pp. 133-145. Coimbra: Almedina.
- ▶ PEREIRA, L.A. (2003). Ler e escrever, na escola com as crianças. In VIANA, F.; MARTINS, M. e COQUET, E. (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente*, pp. 26-31. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- ▶ SIM-SIM, I. e RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ▶ SIM-SIM, I. (2004). (I)literacia, (des)conhecimento e poder. In *Intercompreensão*, 11, pp. 11-19.
- ▶ SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed.
- ▶ TAUVERON, C. (2002). *Lire la Littérature à l'École. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatiers.
- ▶ TERWAGNE, S.; VANHULLE, S. e LAFONTAINE, A. (2003). *Les Cercles de Lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.