

Da leitura e das práticas culturais na escola portuguesa: a urgência da mudança

M^a da Graça Sardinha
Universidade da Beira Interior
mgg@ubi.pt

João Machado
Instituto Politécnico de Castelo Branco
joao.machado@ipcb.pt

Data de recepção do artigo: 24-06-2011

Data de aceitação do artigo: 15-07-2011

Resumo

Partindo de um estudo – baseado na aquisição de competências leitoras, cuja relação assenta na Leitura e na Cultura –, efectuado no distrito de Castelo Branco, com alunos que finalizam o 12^o ano de escolaridade, com uma amostra composta por 505 alunos de um universo de 1336 sujeitos, propomo-nos apresentar os resultados de um inquérito, bem como algumas sugestões, em nosso entender fundamentais, no que se considera o caminho para uma escola eclética, cultural e actual.

De facto, os resultados obtidos (pouco animadores) levam-nos a apontar algumas linhas conducentes para que, do nosso ponto de vista, a verdadeira escola do século XXI possa concretizar-se.

Palavras-chave: Leitura – Cultura – Literacia – Competência leitora.

Abstract

Based on a study about the acquisition of reading skills related to Reading and Culture made in the area of Castelo Branco with students who are finishing the 12th grade, in a sample of 505 students from an universe of 1336, we present in this paper the results of a survey as well as some suggestions that in our point of view are essential for a multidisciplinary, eclectic and cultural school.

In fact, the search results (which are disappointing) lead us to point out some ways that in our opinion can put the real school of the 21st century into practice.

Keywords: Reading – Culture – Literacy – Reading skills

Introdução

O *Relatório sobre os saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*, coordenado por Cachapuz *et al.* (2004), define como saberes básicos para a vivência em contemporaneidade: aprender a aprender, comunicar adequadamente, possuir cidadania activa, ter espírito crítico e resolver situações problemáticas e conflitos. Esta perspectiva é convergente com outros investigadores, como é o caso de Morin (2002), quando se refere aos temas como as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, o ensino da condição humana, da identidade terrena, da compreensão e ética, num constante enfrentar de incertezas.

Autores mais ligados aos aspectos práticos da aprendizagem apontam competências, como o espírito de iniciativa, perseverança, responsabilidade, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalho em grupo, de comunicação, de análise e de aprendizagem, capacidade de tomada de decisões, entre outras.

No meio das aparentes “representações sedutoras e tranquilizantes do mundo e da sociedade”, encontradas em Nóvoa *et al.* (1999: 188), difundidas e celebradas por poderosos meios de comunicação e sistemas de informação, parece ser a violência que, surgindo aqui e ali, serve de sinal de alerta para as rupturas e desequilíbrios anunciados para os tempos futuros. Ora, todos estes sinais se reflectem nos espaços da escola, no ambiente que nela se vive e nas relações estabelecidas entre os seus protagonistas, podendo mesmo ser considerada responsável por este marasmo, ao não ter a capacidade de o antecipar, havendo quem afirme que o ajudou a promover:

O sistema de ensino herdou do passado o fechamento à diversidade, o elitismo, a submissão aos formalismos sociais e académicos, o sentido da tradição e da continuidade. Adapta-se mal à modernidade, à necessidade de alargar e generalizar a formação a todos, de aceitar e gerir novos saberes; por desvios gerou a massificação, a regularidade e o conformismo. (Nóvoa *et al.* 1999: 188)

Porém, apesar de tais controvérsias, vivemos um momento de viragem, algo semelhante ao que Pereira assinala no início do século XX, cujas fragilidades na área da cultura provocaram a vontade de vencer:

Portugal, sob um imaginário antigo de coesão pátria, entrava no século XX com uma ténue coesão social e cultural. Os republicanos

perceberam a magnitude da tarefa para resolver o problema e fizeram da luta contra o analfabetismo [...] uma das suas principais bandeiras. (Pereira 2008: 243b)

Esta capacidade de vencer, presente em Pereira, aporta-nos algum cepticismo: será que somos capazes da mudança que o presente nos exige? A quem atribuir a culpa destes desequilíbrios?

Como afirmámos, esta “culpa” vem sendo atribuída aos agentes de literacia, sobretudo aos professores, sabendo-se, todavia, que frequentemente estes não têm grande margem de actuação: pressentem os problemas da escola e da sociedade, mas sem condições psicológicas, físicas ou materiais para os resolverem. Em suma, vivem num mundo (num contexto social cruzado com o profissional), pleno de contradições, onde é difícil fazer compreender aos alunos o rumo mais firme: “O ofício de professor conduz a pessoa, o profissional, a comprometer-se com um discurso que celebra os valores da democratização, da cooperação e da solidariedade, mas exige-lhe também que actue hierarquizando, seleccionando, impondo a concorrência e a competição.” (Nóvoa *et al.* 1999: 189)

No entanto, continua aquele autor, a escola, apesar de seguidora do instituído (assente numa lógica de transmissão e reprodução do conhecimento, procurando preservar costumes, valores e representações), sendo uma organização onde os indivíduos estão em acção, vem conseguindo introduzir novas ideias, abordando os conflitos e contradições, fazendo com que a mudança (nas consciências e/ou na estrutura institucional), embora por vezes difusa, seja profunda e persistente. Cremos, assim, que os envolvidos no processo educativo se encontram atentos (uns mais do que outros), sendo esta consciência produtora da mudança, pois, como diz Pereira, “...todas as gerações precisam de novas achegas da história às problemáticas que as afligem às questões, que se lhes colocam, ou aos ideais, que as mobilizam...”, precisando de “historiadores que saibam revelar e problematizar o passado a partir do seu tempo e este a partir do passado, sempre com o homem como sujeito unificador (Pereira 2008a: 23).

Estamos de acordo com o autor supracitado, porque não conhecer a história é não saber quem realmente somos e qual o rumo a tomar. É ali, na escola, que tal conhecimento se adquire e será este o desafio complexo que se lança ao professor, que deverá assumir-se

como verdadeiro agente social, capaz de uma nova cultura, adaptada a este limiar do século XXI,

[...] favorecendo pela sua acção esclarecida e interventiva [...] o nascimento de uma cultura, de uma nova ordem: procurando elaborar novas e consistentes significações; utilizando a criação e o imaginário na reformatização da sua actividade; fazendo prevalecer princípios de organização claros, abertos, flexíveis, nas relações entre as pessoas, na relação da escola com o conhecimento e na concepção da forma de a situar no mundo. (Nóvoa *et al.* 1999: 189)

Em nossa opinião, o professor deverá ser alguém que se adapte a todas as mudanças que a escola, como lugar onde se joga o futuro da educação, vem exigindo. Ora, tais mudanças obrigam a uma análise e recontextualização, tanto de práticas, como de conceitos, pois a introdução daquelas depende sempre da aceitação ou rejeição destes. Nesta perspectiva, cremos que as práticas de leitura, ao fazerem parte da narrativa de qualquer sujeito, são fundamentais nesta sociedade do século XXI, onde a literacia em leitura é significado de participação cívica activa e interventiva.

Mediante o exposto, apresenta-se, de seguida, o questionário que se aplicou.

Questionário

O questionário a aplicar foi elaborado tendo em conta as sugestões dos especialistas das diversas áreas e dos alunos participantes no estudo piloto.

Na primeira parte do questionário, pretendia-se recolher informações relativas:

a) à frequência com que os indivíduos lêem, expressa em quatro graus, 1-Nunca 2-Raramente 3-Bastante 4-Muito

b) às razões que os levam a ler, expressas em seis possibilidades (das quais tinham de numerar três, por ordem de preferência)

1- Por gosto 2- Para estudar 3- Para estar informado(a)

4- Para ter assunto de conversa 5- Para saber mais 6- Para me distrair

c) à quantidade de livros que leram, expressa em cinco opções,

- 1- Nenhum 2- Menos de 20 livros 3- Entre 20 e 50 livros
4- Entre 51 e 100 livros 5- Mais de 100 livros

d) ao local onde procuram os livros que lêem, expresso em seis opções,

- 1- Em sua casa 2- Na casa de parentes e amigos 3- Na biblioteca da escola 4- Na biblioteca local 5- Na livraria 6- No supermercado

e) aos meios de informação a que recorrem para se manterem a par dos acontecimentos do país e do mundo, expressos em sete possibilidades (das quais tinham de numerar três, por ordem de preferência)

- 1- jornais e revistas 2- televisão 3- rádio 4- internet 5- livros 6- conversas de amigos 7- conversas de família

f) à leitura de obras de leitura obrigatória, indicadas na escola secundária, expressa em três opções,

- 1- todas 2- algumas 3- nenhuma.

Na óptica de Tuckman (2000: 312), no documento I do questionário, temos perguntas estruturadas, pois nele prevemos as respostas que os sujeitos podem escolher: trata-se de “uma simples escolha, limitada à amplitude das respostas possíveis.” Estas subdividem-se ainda em “respostas por escala”: alíneas a) e f); “respostas ordenadas”: alíneas b) e e); “respostas por listagem”: alíneas c), d) e f).

Sublinhe-se que a resposta à questão I a) é composta por uma escala de quatro níveis. Decidimos seguir o modelo de uma Escala de Likert estandardizada (usada para registar o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, por exemplo), excepto que omitimos o ponto médio ou resposta de indecisão, como meio de evitar a acumulação de respostas nesse ponto e para ‘obrigar’ os sujeitos a fazer uma opção mais clara, em relação ao tema. Assim, evita-se o que Tuckman (2000: 332) apelida de “*distorção* da resposta por *acquiescência*”, reflexo de algum “aborrecimento, desinteresse ou hostilidade”, que leva, com

frequência, os sujeitos a escolher a opção mais simples e menos comprometedora.

Poder-se-á apontar como lapso o facto de não termos incluído, nesta primeira parte, algumas características pessoais, como o sexo e a idade. Assumimos, porém, a nossa opção, ao resolver considerar o grupo ‘alunos que finalizam o 12^o ano de escolaridade’ sem fazer a distinção entre géneros nem idades, por partilharmos da opinião de Ferreira (1986: 176), quando afirma: “O sexo e a idade, por exemplo, são veículos privilegiados das classificações biológico-fisiológicas adoptadas acriticamente sem uma correspondência inequívoca a tipificações sociológicas das diferenças entre mulheres e homens e entre jovens e velhos, nas diferentes sociedades.”

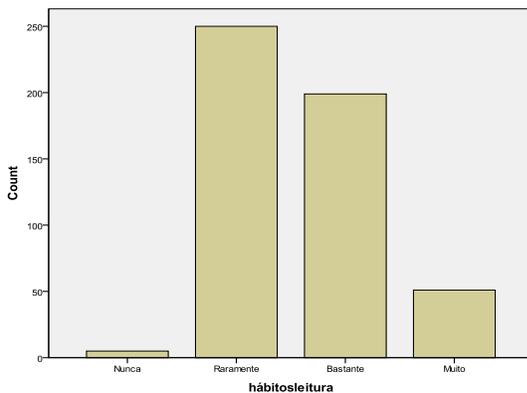
Resultados

Pergunta I a): *Com que frequência lê?*

Tabela 1: Resultados da pergunta I a) do questionário

	N – número de sujeitos	%
Nunca	5	1,0
Raramente	250	49,5
Bastante	199	39,4
Muito	51	10,1
Total	505	100,0

Gráfico 1: Resultados da pergunta I a) do questionário



Relativamente à pergunta I a), como se pode observar na tabela 1 e no gráfico 1, dos 505 indivíduos da amostra, apenas 5 pertencem ao grupo dos que “Nunca lêem”. Podemos observar também que os quatro grupos são muito heterogêneos quanto ao número de sujeitos: “Raramente” – 250 (49,5%); “Bastante” – 199 (39,4%); “Muito” – 51 (10,1%).

Pergunta I b): *Por que lê?*

Relativamente à pergunta I b), era pedido aos indivíduos que escolhessem **3 opções** de entre 6 possíveis, por ordem de preferência.

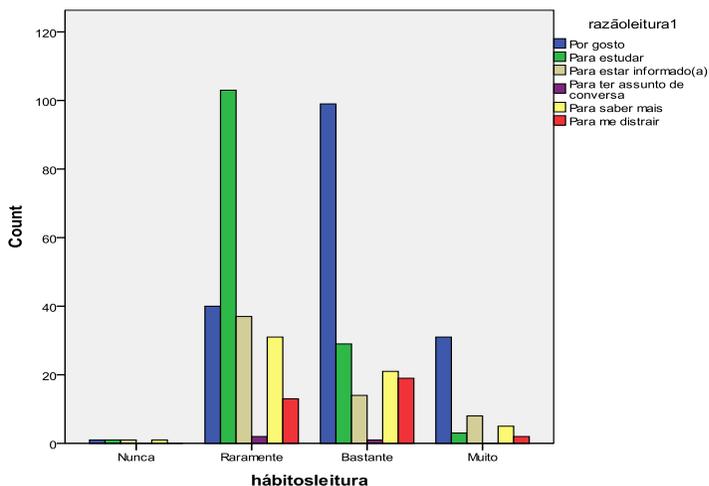
- 1^a OPÇÃO

Tabela 2: Resultados da pergunta 1b do questionário (1^a opção)

	N	%
Por gosto	171	37,0
Para estudar	136	29,4
Para estar informado(a)	60	13,0
Para ter assunto de conversa	3	0,6
Para saber mais	58	12,6
Para me distrair	34	7,4
Total	462	100,0

Pela leitura da tabela 2, podemos observar que a maior parte dos sujeitos (171 – 33,9%) escolheu, como primeira opção, a categoria “Leitura por gosto”; “Leitura para estudar” foi a segunda categoria mais escolhida (136 – 26,9%). Verifica-se também que as respostas foram bastante heterogêneas.

Gráfico 2: Resultados da pergunta 1 b) do questionário (1^a opção) em relação aos hábitos de leitura



Analisando o gráfico 2, podemos observar que, no grupo do “Raramente”, a maior parte dos indivíduos lê “Para estudar”, enquanto nos grupos “Bastante” e “Muito” a primeira opção escolhida foi claramente “Por gosto”, o que nos leva a pensar que os alunos que menos lêem o fazem, sobretudo, com um objectivo prático ligado ao desempenho escolar, enquanto os alunos que mais lêem o fazem pelo prazer da leitura em si.

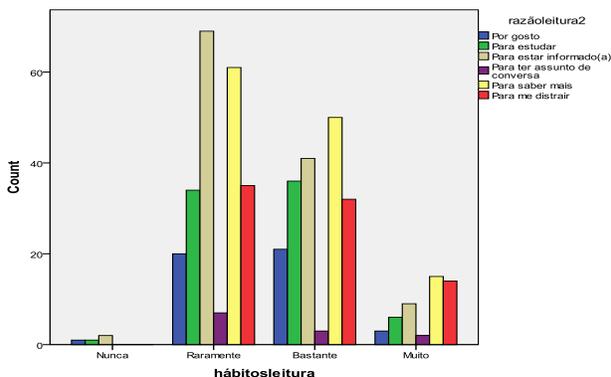
2ª OPÇÃO

Tabela 3: Resultados da pergunta 1b do questionário (2ª opção)

	N	%
Por gosto	45	9,7
Para estudar	77	16,7
Para estar informado(a)	121	26,2
Para ter assunto de conversa	12	2,6
Para saber mais	126	27,3
Para me distrair	81	17,5
Total	462	100,0

Como podemos verificar na tabela 3, a maior parte dos sujeitos (126 – 27,3%) escolheu, como segunda opção, a categoria “Para saber mais”; a segunda categoria mais escolhida (121 – 26,2%) foi “Para estar informado(a)”. Verifica-se também que as respostas foram bastante heterogéneas.

Gráfico 3: Resultados da pergunta I b) do questionário (opção 2) em relação aos hábitos de leitura



Analisando o gráfico 3, podemos afirmar que as escolhas foram bastante heterogéneas, destacando-se, no entanto, nos grupos “Raramente” e “Bastante”, as opções “Para estar informado (a)” e “Para saber mais”. No grupo “Muito”, as opções “Para saber mais” e “Para me distrair” foram as mais escolhidas.

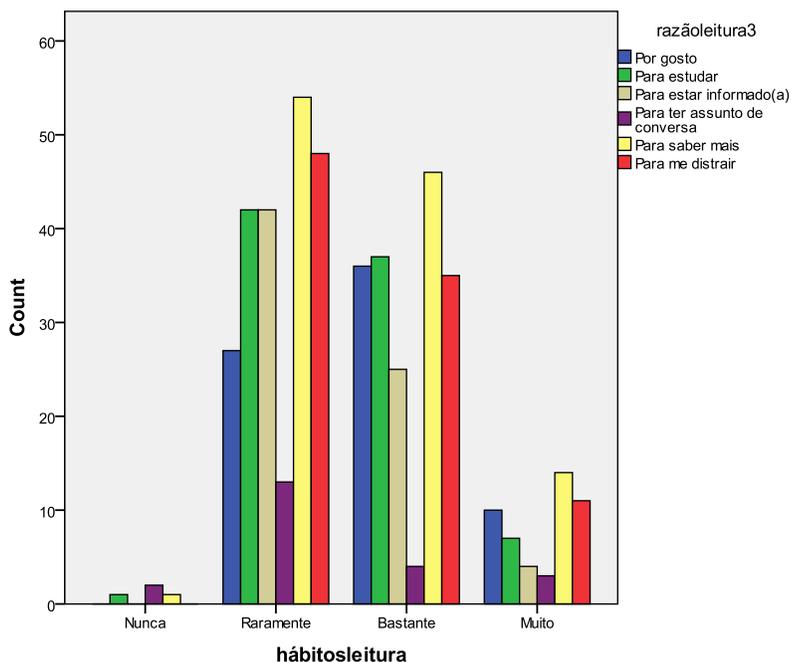
- 3^a OPÇÃO

Tabela 4: Resultados da pergunta 1b do questionário (3^a opção)

	N	%
Por gosto	73	15,8
Para estudar	87	18,8
Para estar informado(a)	71	15,4
Para ter assunto de conversa	22	4,8
Para saber mais	115	24,9
Para me distrair	94	20,3
Total	462	100,0

Como podemos verificar na tabela 4, a maior parte dos sujeitos (115 – 24,9%) escolheu, como terceira opção, a categoria “Para saber mais”; a segunda categoria mais escolhida (94 – 20,3%) foi “Para me distrair”. Também se verifica, nesta tabela, que as respostas foram mais homogêneas comparativamente às opções anteriormente analisadas.

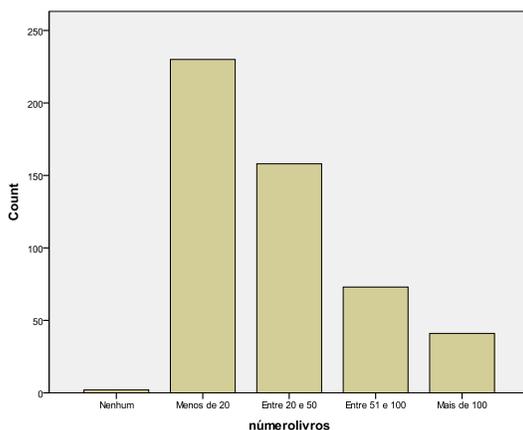
Gráfico 4: Resultados da pergunta I b) do questionário (opção 3) em relação aos hábitos de leitura



O gráfico 4 mostra uma grande heterogeneidade de escolhas, no que concerne à 3^a opção. Destacam-se, ainda assim, as opções “Para saber mais” e “Para me distrair”, no grupo “Raramente”; “Para saber mais” e “Para estudar”, no grupo “Bastante”; “Para saber mais” e “Para me distrair”, no grupo “Muito”.

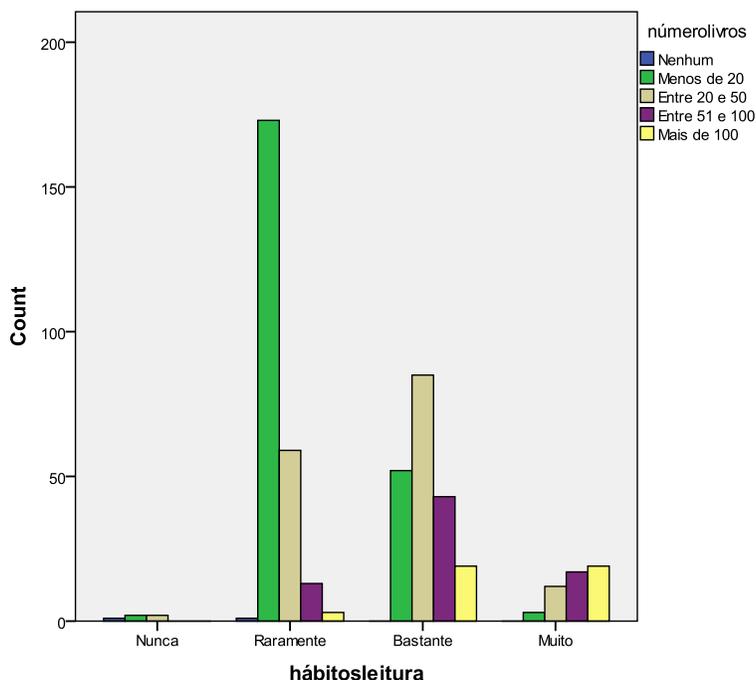
Pergunta I c): *Quantos livros já leu?***Tabela 5:** Resultados da pergunta I c) do questionário

	N	%
Nenhum	2	0,4
Menos de 20	230	45,6
Entre 20 e 50	158	31,3
Entre 51 e 100	73	14,5
Mais de 100	41	8,1
Total	504	100,0

Gráfico 5: Resultados da pergunta I c) do questionário

Pela leitura da tabela 5 e do gráfico 5, verificamos que a maior parte dos sujeitos (230 – 45,6%) escolheu a categoria “Menos de 20”; a segunda categoria mais escolhida (158 – 31,3%) foi “Entre 20 e 50”.

Gráfico 6: Resultados da pergunta I c) do questionário em relação aos hábitos de leitura



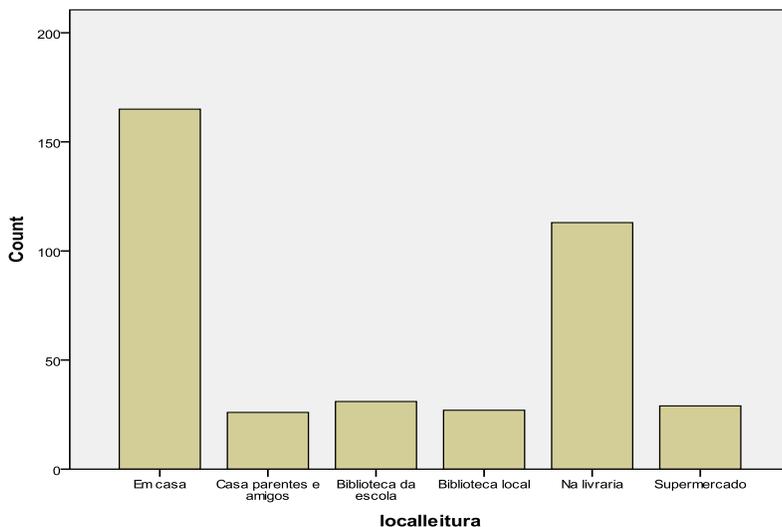
O gráfico 6 mostra-nos que o grupo “Raramente” escolheu destacadamente a opção “Menos de 20”; a escolha do grupo “Bastante” recaiu maioritariamente na opção “Entre 20 e 50”, embora as opções “Menos de 20” e “Entre 51 e 100” também tenham obtido respostas assinaláveis; no grupo “Muito”, apesar da homogeneidade das escolhas, a opção mais escolhida foi “Mais de 100”. Pelos dados, podemos observar que os hábitos de leitura vão de par com o número de livros que os sujeitos afirmam já ter lido.

Pergunta I d): *Onde procura a maior parte dos livros que lê?*

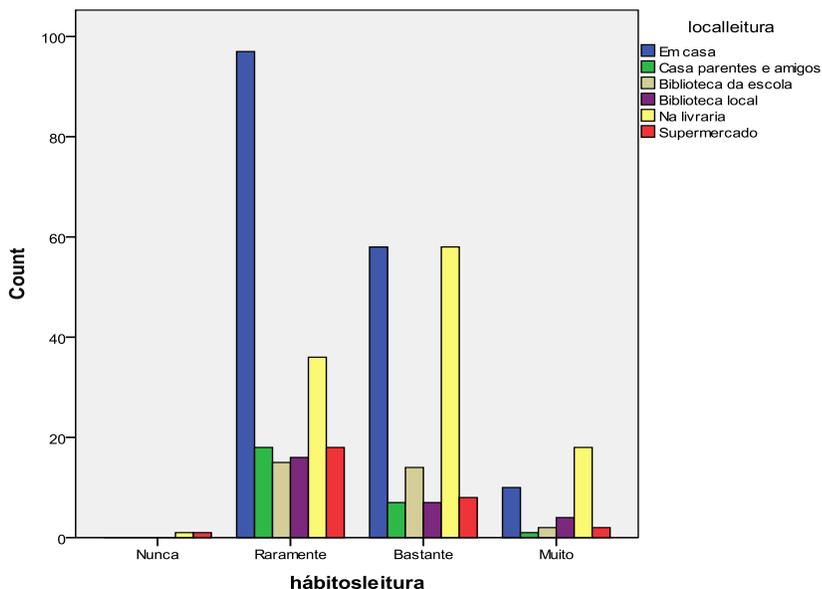
Tabela 6: Resultados da pergunta I d) do questionário

	N	%
Em casa	165	42,2
Casa parentes e amigos	26	6,6
Biblioteca da escola	31	7,9
Biblioteca local	27	6,9
Na livraria	113	28,9
Supermercado	29	7,4
Total	391	100,0

Gráfico 7: Resultados da pergunta I d) do questionário



A leitura da tabela 6 e do gráfico 7 indica-nos que a maior parte dos indivíduos procura os livros que lê “Em casa” (165 – 42,2%), seguindo-se a opção “Na livraria” (113 – 28,9%). As outras opções (“Casa de parentes e amigos”, “Biblioteca da escola”, “Biblioteca local”, “Supermercado”) ficaram com valores muito próximos, todas abaixo dos 10%.

Gráfico 8: Comparação entre hábitos de leitura e local onde procura os livros**Tabela 7:** Local de leitura – hábitos de leitura

	Hábitos de leitura			
	Nunca	Raramente	Bastante	Muito
Em casa	0	97	58	10
Casa parentes e amigos	0	18	7	1
Biblioteca da escola	0	15	14	2
Biblioteca local	0	16	7	4
Na livraria	1	36	58	18
Supermercado	1	18	8	2
TOTAL:	2	200	152	37

A leitura do gráfico 8 e da tabela 7 mostram que o grupo “Raramente” procura destacadamente os livros que lê “Em casa”. O grupo “Bastante” divide as suas escolhas entre “Em casa” e “Na livraria”; o grupo “Muito” inclina-se mais para a opção “Na livraria”.

Pergunta 1 e): *Qual o meio de informação/comunicação utilizado para se manter informado?*

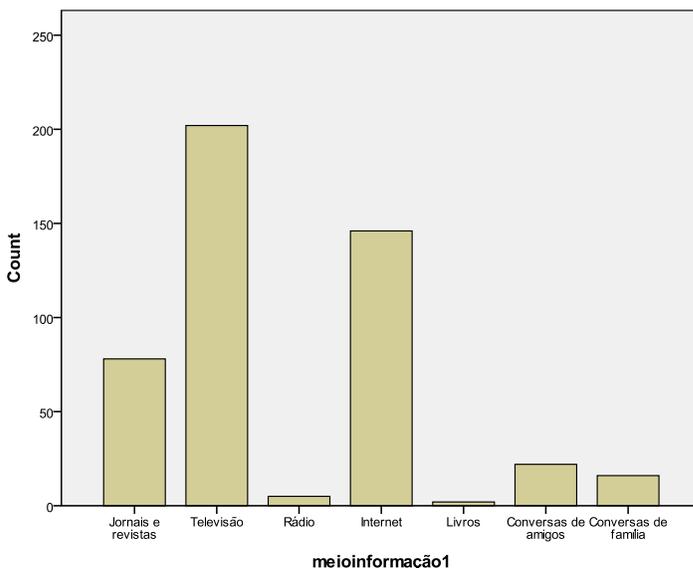
Relativamente à pergunta 1 e), era pedido aos indivíduos que escolhessem **3 opções** de entre 6 possíveis, por ordem de preferência.

1ª OPÇÃO

Tabela 8: Resultados da pergunta 1 e) do questionário (1ª opção)

	N	%
Jornais e revistas	78	16,6
Televisão	202	42,9
Rádio	5	1,1
Internet	146	31,0
Livros	2	0,4
Conversas de amigos	22	4,7
Conversas de família	16	3,4
Total	471	100,0

Gráfico 9: Resultados da pergunta 1 e) do questionário (1ª opção)



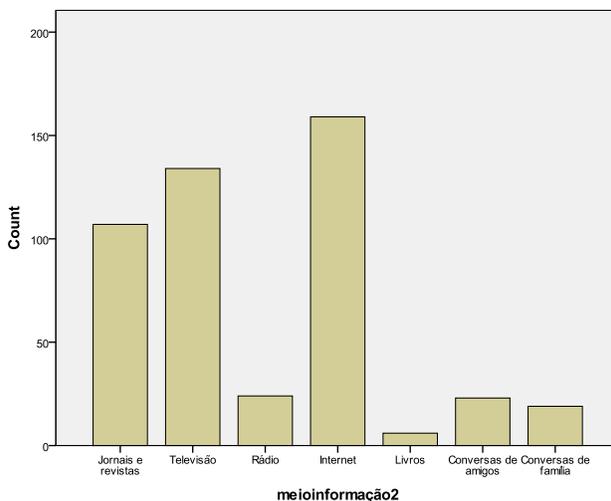
A análise da tabela 8 e do gráfico 9 mostram que a maior parte dos indivíduos (202 – 42,9%) escolheu como 1^a opção a “Televisão”, sendo a “Internet” a segunda categoria mais escolhida (146 – 31%). De referir ainda que as categorias menos escolhidas foram os “Livros” (2 – 0,4%) e a “Rádio” (5 – 1,1%).

2^a OPÇÃO

Tabela 9: Resultados da pergunta I e) do questionário (2^a opção)

	N	%
Jornais e revistas	107	22,7
Televisão	134	28,4
Rádio	24	5,1
Internet	159	33,7
Livros	6	1,3
Conversas de amigos	23	4,9
Conversas de família	19	4,0
Total	472	100,0

Gráfico 10: Resultados da pergunta I e) do questionário (2^a opção)



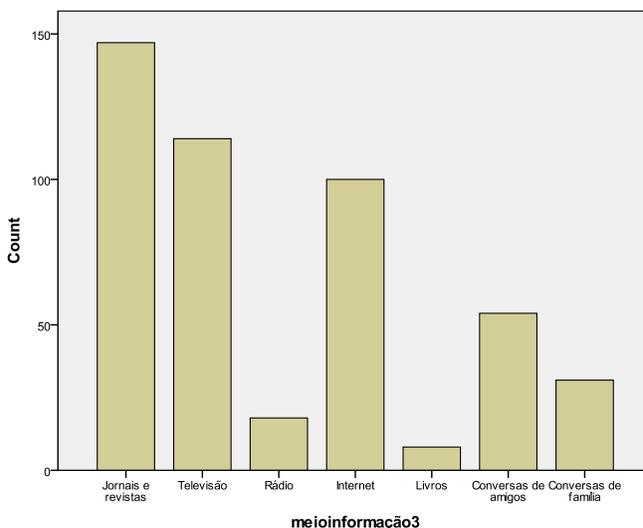
A tabela 9 e o gráfico 10 (correspondentes à 2^a opção) dão-nos conta que são ainda a “Internet” (159 – 33,7%) e a “Televisão” (134 – 28,4%) as categorias mais escolhidas, mantendo-se os “Livros” (6 – 1,3%) como a categoria menos escolhida.

3^a OPÇÃO

Tabela 10: Resultados da pergunta I e) do questionário (3^a opção)

	N	%
Jornais e revistas	147	31,1
Televisão	114	24,2
Rádio	18	3,8
Internet	100	21,2
Livros	8	1,7
Conversas de amigos	54	11,4
Conversas de família	31	6,6
Total	472	100,0

Gráfico 11: Resultados da pergunta I e) do questionário (3^a opção)



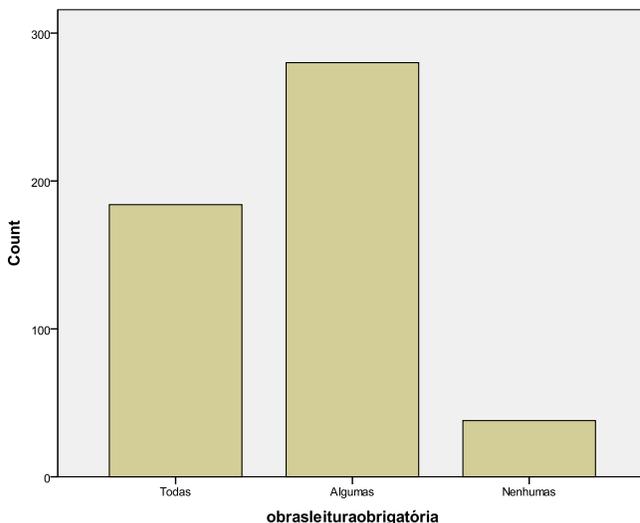
Pelos valores da tabela 10 e do gráfico 11, podemos verificar que na terceira opção a categoria mais escolhida foi “Jornais e revistas” (147 – 31,1%), seguida da categoria “Televisão” (114 – 24,2%), mantendo-se os “Livros” em valores bastante baixos (8 – 1,7%).

Pergunta I f): *Quantas obras de leitura obrigatória leu?*

Tabela 11: Resultados da pergunta I f) do questionário

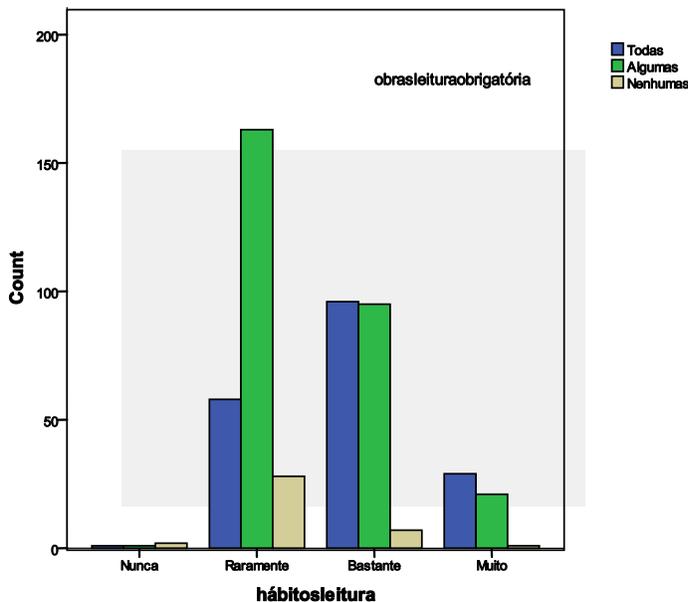
	N	%
Todas	184	36,7
Algumas	280	55,8
Nenhumas	38	7,6
Total	502	100,0

Gráfico 12: Resultados da pergunta I f) do questionário



A tabela 11 e o gráfico 12 indicam que a maior parte dos indivíduos (280 – 55,8%) apenas leu “Algumas” obras. A categoria “Todas” surge em 2^ª lugar (184 – 36,7%).

Gráfico 13: Resultados da pergunta I f) do questionário em relação aos hábitos de leitura



O gráfico 13 mostra que o grupo “Raramente” escolheu, em larga medida, a categoria “Algumas”. Verifica-se um equilíbrio entre as categorias “Algumas” e “Todas”, no grupo “Bastante”, sendo a categoria “Todas” a mais escolhida pelo grupo “Muito”, o que nos indica que, na escola e nas tarefas de leitura que ela exige, se espelham claramente os hábitos de leitura dos alunos.

Nesta análise descritiva, verifica-se que todos os 505 indivíduos responderam à questão I a). Este facto foi fundamental para a caracterização dos sujeitos em relação aos hábitos de leitura, porque base de partida para este nosso estudo.

As restantes questões não foram respondidas pela totalidade dos sujeitos da amostra. Assim, à questão I b) responderam 462 indivíduos; à questão I c), 504; à questão I d), 391; à questão I e), 471; à questão I f), 502, o faz com que a caracterização no que concerne às restantes opções não se revele tão consistente como, à partida, era nossa intenção.

Interpretação dos resultados

A primeira questão do inquérito, I a), com a qual se pretendia saber da frequência com que os sujeitos lêem, mostrou claramente que quase metade da população o faz “raramente”. Com efeito, os índices de leitura têm vindo a aumentar em Portugal.¹ Contudo, parece-nos que ainda não se conseguem criar grandes hábitos de leitura, nem leitores para a vida, levando-nos a questionar se será também por culpa da escola e dos textos seleccionados ou pelo modo como estes são interrogados.

Com as solicitações mais atraentes da televisão, internet e jogos de computador, por exemplo, como veremos aquando da análise da questão I e), a leitura terá perdido o lugar que sempre deteve como principal meio de distração, o que parece ser provado pelas respostas à segunda pergunta I b) (“Por que lê?”), na qual, dos 462 indivíduos que responderam, apenas 37 escolheram “para me distrair”, como 1^a opção.

Estes resultados vêm corroborar os estudos de Benavente (1990), Benavente *et al.* (1996) e Costa (1998), quando referem que cerca de três milhões de sujeitos (certificados ou não) não atingiram as competências básicas que lhes permitam ler de forma eficaz. Ora, embora a nossa amostra se reporte apenas à população escolar, a verdade é que estes dados espelham, de algum modo, a sociedade portuguesa, porque o facto de não haver comportamentos de leitura em casa, pode comprometer seriamente as aprendizagens escolares.

Na sequência desta questão, a opção mais escolhida foi “por gosto”. Notamos, no entanto, que esta foi a primeira escolha dos sujeitos que mais lêem, evidenciando que estes alunos encontram na leitura um prazer acima da média dos seus pares e que os levará, certamente, a encarar o livro como um fonte de fruição. Os alunos que

¹ Santos, Maria de Lourdes *et al.* (2007): Maria de Lourdes Lima dos Santos, *A Leitura em Portugal*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação; Sim-Sim, M.^a Inês e Viana, Fernanda (2007): Maria Inês Bamond Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana, *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação; Lages, Mário *et al.* (2007): Mário Ferreira Lages, *Os Estudantes e a Leitura*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação; Neves, José *et al.* (2007): José Soares Neves, *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação; *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise* - DataAngel Policy Research Incorporated, disponíveis em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNL/Estudos/index.php>, acedido em 27 de Outubro de 2010

menos lêem escolheram massivamente a opção “para estudar”. Em nossa opinião, trata-se da opção mais pragmática de todas, o que parece indicar que estes alunos lerão sobretudo devido às obrigações impostas pela escola, fazendo-os sentir esta tarefa como mais um trabalho ao qual têm de se sujeitar, sob pena de não obterem bons resultados escolares.

Tal argumento poder-nos-ia levar a deduzir que estes alunos revelariam uma grande preocupação pelas “leituras obrigatórias”. Todavia, pela análise do resultado da pergunta I f) (“quantas obras de leitura obrigatória leu?”), tal não se verifica. A maior parte dos indivíduos apenas leu “algumas” obras e para obtenção deste resultado contribuiu, de forma significativa, o grupo que lê “raramente”. Aqui, convocamos Pennac (1993), quando se refere à falta de motivação para as leituras impostas ou tidas como obrigatórias. São os alunos que mais lêem e que revelam maior gosto pela leitura que escolhem maioritariamente a opção “todas”, levando-nos a deduzir que, mesmo estas leituras ‘forçadas’ serão por eles vistas como naturais e agradáveis, anulando-lhes, assim, o peso da obrigatoriedade. Assim sendo, o gosto pela leitura também se vai adquirindo, levando-nos a outras leituras. Confirma-se, assim, a perspectiva de Jacqueline Held (1977) que preconiza a relação dos afectos com a leitura. Com efeito, quanto mais assíduo for o leitor, maior capacidade terá de abordar textos inicialmente pouco cativantes, para posteriormente darem sequência a relações de intimidade e prazer.

Regressando à pergunta I b), na 2^a opção, foram preferencialmente escolhidas as hipóteses “para saber mais” e “para estar informado”, o que demonstra alguma sensibilidade dos sujeitos visados em relação às possibilidades que a leitura lhes traz, podendo, através dela, aceder ao mundo do saber e da informação. No respeitante à 3^a opção, assiste-se a uma pulverização das respostas. Destacamos, ainda que, globalmente, a opção “para ter assunto de conversa” foi a menos escolhida por todos os grupos, o que parece indicar que este não é sentido como um assunto relevante e que a sociedade pouco valoriza a discussão propiciada pela leitura, ou seja, a leitura parece não ter valor social. Entendemos que, para estes alunos, é fundamental estar informado, não sendo, no entanto, a leitura a proporcionar-lhes os conhecimentos que lhes permitam desenvolver a competência comunicativa. Lembramos Steiner (2003), ao referir-se às diferenças entre sociedade da informação e sociedade

do conhecimento e Chartier (1994) que alerta para a necessidade de se formarem sujeitos pensantes e actuantes, não apenas informados, mas também cultos.

Retomamos, assim, o reduzido valor atribuído à leitura, enquanto tarefa que exige tempo e concentração, num mundo dominado pelo volátil, pela internet e pela televisão, onde tal actividade não é reconhecida, pois não dá frutos no imediato, ao exigir concentração, sistematização e continuidade.

Na questão I c), questionados sobre o número de livros que leram, os alunos deram, em nossa opinião, respostas coerentes com os hábitos de leitura anteriormente expressos. Assim, as opções escolhidas foram diferentes consoante o grupo: “menos de 20” foi a mais escolhida pelo grupo “raramente”; “entre 20 e 50” foi a mais indicada pelo grupo “bastante”; sendo a opção “mais de 100” a privilegiada pelo grupo “muito”. Estas respostas parecem indicar que os alunos têm alguma noção sobre os livros que leram, tendo este parâmetro em consideração quando escolheram a resposta à pergunta I a).

A coerência das respostas não deixa de nos alertar para a realidade das poucas leituras feitas. No entanto, estudos anteriormente citados vêm demonstrar que se começa a inverter esta tendência, o que será extremamente positivo: embora ainda lendo pouco, os alunos têm vindo lentamente a aumentar os hábitos de leitura.

Não podemos, obviamente, deixar de assinalar o papel desenvolvido pelas BE/CREs², cuja presença nas escolas representa uma mais-valia na promoção das obras legitimadas pelo PNL³, se bem

² As Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos pretendem ser espaços de diálogo e de literacia, nomeadamente ao introduzirem definitivamente a cultura das novas tecnologias, bem como de outras culturas (segundo as orientações internacionais da IFLA – International Federation of Library Association e a declaração da IASL – International Association of School Librarians, de Setembro de 1993). Fonte: <http://www.iasl-online.org/index.htm>, acedido em 23 de Janeiro de 2011.

³ O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do Governo da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Foi introduzido em Março de 2006, com o objectivo de “elevantar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”.

Fonte: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>, acedido em 2 de Setembro de 2010.

que mais adiante se demonstre que os alunos da nossa amostra ainda não têm o hábito de frequentar estes locais, como seria desejável.

À questão I d), (“Onde procura a maior parte dos livros que lê”), grande parte dos sujeitos responde “em casa”, seguindo-se a opção “na livraria”. No caso da primeira opção, esta foi a mais escolhida pelos alunos do grupo “raramente”. O grupo “bastante” dividiu as respostas entre estas duas opções e o grupo “muito” elegeu, em maioria, a opção “na livraria”.

Estes resultados parecem indicar que os alunos que menos lêem recorrem preferencialmente a livros que pais ou irmãos adquiriram e que os que mais lêem terão acesso privilegiado a livros novos. Sem sermos categóricos, ousamos dizer que, neste caso, poderá assistir-se à interferência de factores familiares (habilitações dos pais, hábitos de leitura). Ora, não podemos esquecer que a família é o primeiro grupo social de todo o sujeito. Autores como Sampaio (2000) referem-se à família como palco de primeiros reportórios culturais. Aliás, Bruner (1983) convoca a necessidade de existência de rotinas no “setting” familiar. Igualmente Elkind (1976) lembra o papel da vinculação e o dinamismo da idade (tendência da criança para imitar os mais velhos) como tipos de interacção social. No entanto, para ajudar a família neste desígnio, a escola deve evidenciar-se como verdadeira agência de literacia, capaz de colmatar as desigualdades sociais, como defendia Bernstein (1975).

Se bem que já tivéssemos salientado a nossa expectativa em relação às BE/CREs, é de referir a fraca adesão dos alunos dos diferentes grupos às opções “na biblioteca da escola” e “na biblioteca local”. Este dado sugere-nos que, apesar do investimento na rede de bibliotecas, estas ainda não se tornaram locais habituais ou suficientemente interessantes e apelativos, capazes de atrair este tipo de públicos. De facto, as Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos, um projecto global de partilha universal, são iniciativas recentes que cremos darão os seus frutos a curto prazo, ajudando na formação leitora de toda a comunidade escolar, vindo, certamente, a sua acção a ter repercussões na sociedade.

Cabe-nos destacar que a esta questão responderam apenas 391 dos 505 indivíduos da amostra, vindo este aspecto reforçar a ideia anterior.

Ao serem questionados sobre os meios de informação/comunicação que utilizam para se manterem informados, a

“televisão” foi a opção eleita pelos diferentes grupos, sem excepção. Este resultado parece estar em consonância com os de alguns estudos que apontam que, de entre os europeus, os portugueses são os que mais horas dedicam a este meio de comunicação, mostrando o poder de atracção que a tv ainda exerce sobre os jovens. Para além disso, o estudo “As pessoas”, de 2007, publicado no site do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2009, mostra que, ao nível do “equipamento de comunicação e lazer”, a televisão aparece em primeiro lugar nas casas portuguesas, com uma taxa de incidência de 99%. Mencionamos, uma vez mais, os estudos do PNL, que apontam para resultados similares, o que tem levado os seus responsáveis a tentar encontrar estratégias para contrariar esta tendência.

De perto, segue-se a opção “internet”, que pela influência dos *mails*, *chats*, *blogs* e diferentes redes sociais, parece ter entrado definitivamente no quotidiano dos portugueses, sobretudo desta faixa etária, o que se explicará pelo acesso cada vez mais fácil aos computadores e pela apetência deste público por um meio que, em qualquer lugar, permite um sem número de actividades: manter-se informado, comunicar entre si, fazer consultas sobre temas variados, só para citar os mais comuns. Segundo o estudo do INE acima referido, actualmente são já 44% dos portugueses a ter acesso ao computador. De mencionar ainda o programa Internet nas escolas, muito impulsionado pela distribuição massiva de computadores aos alunos do 1^o Ciclo (*Magalhães*⁴) e pelo acesso facilitado a tecnologia a baixo custo, nomeadamente para alunos e professores dos 2^o e 3^o Ciclo e Secundário.

Lembramos novamente os estudos de Steiner (2007), que apresentam os contornos de uma cultura considerada mais clássica a ser suplantada pelas novas tecnologias. Também Eco (1986) alerta para o desaparecimento da originalidade e criatividade, substituídas pela eficácia e rentabilidade, mercê da completa dependência dos

⁴ Projecto de distribuição de computadores nas escolas, sob o âmbito do programa e-escolinha, resultado de um protocolo, anunciado em 31 de Julho de 2008, entre o Governo da República Portuguesa e a Intel, integrado no **e-iniciativas**: programa com o intuito de equipar os estudantes e seus educadores com plataformas tecnológicas, nomeadamente portáteis e Internet de banda larga. Teve início no ano lectivo de 2007/2008. Fonte:

<http://www.min-edu.pt/index.php?s=actualidade&actualidade=402>, acedido em 13 de Julho de 2010.

jovens, rendidos às respostas rápidas oferecidas pelas novas tecnologias.

Destacamos, ainda, que os “jornais e revistas” foram a 3^a opção mais escolhida, o que indicará que estes continuam a ser meios usuais na procura de informação, mercê também da sua oferta através do computador. De acordo com as respostas, a “rádio” terá perdido definitivamente o lugar que em tempos detinha como meio privilegiado de informação dos sujeitos. No que concerne a opção “livros”, esta apenas obteve respostas residuais, sobretudo como 2^a ou 3^a escolha.

Não nos surpreende este resultado, pois vem na senda do que alguns autores vêm defendendo, ao valoriza-se mais o estar informado do que o ser culto (Steiner 2007 e Chartier 1994). Neste enquadramento, retomamos Pereira (2008) quando preconiza duas culturas distintas: a *cultivada* (cada vez mais elitista, porque necessita de leitores proficientes) e a de *massas* (de fácil acesso, a um público apenas informado). Uma, perene, autêntica e profunda; a outra, volátil e sem profundidade, logo de memória de curta duração.

Em conclusão

Como nota final, deixamos algumas sugestões à escola, enquanto agência de literacia e palco de aprendizagens mais formais, onde a leitura e as práticas a esta associadas detêm um lugar de excelência.

1. O correcto ensino da língua

Através da leitura, na sua perspectiva de transversalidade, poderemos ajudar os nossos alunos a gostar da língua e dos textos que nela se produzem. Vejamos as palavras de Fonseca (1992: 247):

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova.

2. A correcta escolha dos textos

A escola deve permitir o alargamento do horizonte de expectativas do aluno, proporcionando-lhe textos, cujos modelos narrativos e poéticos se enquadrem na sua cultura, pois, como refere Zilberman (2003: 132), estes preservam “os seus papéis na prevenção do leitor enquanto dissidente da literatura e arte do seu tempo e/ou mero consumidor passivo de uma cultura despersonalizada.”

3. A correcta interrogação dos textos

Tal exercício, o da interrogação dos textos, é de suma importância, pois, sem ele não se conseguirá que aqueles ‘falem’, não passando, assim, de marcas silenciosas, no dizer de Eco, podendo perder-se *ad aeternum* todo o saber das palavras neles contidas. Com efeito, a literatura pode, através do recurso à ficção, dar-nos conta de uma realidade paralela à que o leitor vive no seu quotidiano. Deste modo, o sujeito tem a possibilidade de questionar outras formas de vida e até de as viver, aguçando a sua capacidade de conseguir colocar-se no papel do outro. (Lajolo 1983)

4. A não instrumentalização da leitura

Para que tal não aconteça, a leitura não poderá reduzir-se às necessidades do quotidiano, sendo apenas instrumentalizada, pois, no dizer de Machado e Montes (2003: 18):

Es un absoluto desperdicio aprender a leer sólo para leer manuales de instrucciones y guías de autoayuda. Todo ciudadano tiene derecho a poder acceder a la literatura y descubrir y compartir una herencia humana común. El placer de leer no significa solamente encontrar divertida una historia o seguir las peripecias de una trama atractiva e fácil; además de los placeres sensoriales que compartimos con otras especies, existe un placer puramente humano: el de pensar, descifrar, argumentar, razonar, cuestionar, en fin, unir y confrontar ideas diversas. Y la literatura es una de las mejores maneras de encaminarnos hacia ese territorio de refinados placeres.

Finalizamos, com a consciência de que, dos parâmetros enunciados, poderão ainda ganhar vida muitos outros, fundamentais na formação do leitor proficiente que a sociedade do momento exige.

Bibliografia

- Benavente (1990): Ana Maria Benavente da Silva Nuno, “Escola e mudança: contributos para uma sociologia do sucesso escolar”, *A sociologia e a sociedade portuguesa na viragem do século*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia, pp. 79-89
- Benavente et al. (1996): Ana Maria Benavente da Silva Nuno, *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Ana Benavente (coord.), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Bernstein (1975): Basil Bernstein, *Langages et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit
- Bruner (1983): Jerome Seymour Bruner, *Child's Talk Learning to Use Language*, Oxford, Oxford University Press
- Cachapuz et al. (2004): António Francisco Carrelhas Cachapuz, *Relatório sobre os saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*, Apresentado ao Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios, Lisboa
- Chartier (1994): Roger Chartier, *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa
- Costa (1998): Maria Armanda Costa, “Saber ler e saber ensinar a ler. Do Básico ao Secundário”, em Rui Vieira de Castro e M^a. Lurdes Sousa (org.), *Linguística e educação*, Lisboa, APL – Colibri, pp. 69-82
- Eco (1986): Umberto Eco, *Lector in Fabula: a compreensão interpretativa nos textos narrativos*, São Paulo, Editora Perspectiva
- Elkind (1976): David Elkind, *Child's development*, New York, Oxford University Press
- Ferreira (1986): Virgínia Carmo Ferreira, “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”, em Augusto Silva e José Madureira Pinto (org.), *Metodologia das ciências sociais*, Porto, edições Afrontamento, pp. 165-195
- Fonseca (1992): Joaquim Marques Alves Fonseca, *Linguística de Texto – Discurso Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, Ministério da Educação
- Held (1977): Jacqueline Held, *L'imaginaire au pouvoir : les enfants et la littérature fantastique*, Collection Enfance Heureuse, Paris, Les Editions Ouvrières

- Lajolo (1993): Marisa Philbert Lajolo, *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo, Ática
- Machado e Montes (2003): Ana Maria Machado e Graciela Montes, *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana
- Morin (2002): Edgar Morin, *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento (A Cabeça Bem Feita)*, Lisboa, Instituto Piaget
- Nóvoa (1999): António Sampaio da Nóvoa, "Conclusões", em António Nóvoa, M^a. Helena Cavaco e Daniel Hameline (org.), *Profissão Professor*, 2^a edição, Porto, Porto Editora, Lda.
- Pennac (1993): Daniel Pennac, *Como um romance*, 3^a Edição, Porto, Edições Asa
- Pereira (2008a): António dos Santos Pereira, *Portugal Descoberto*, Vol. I – *Cultura Medieval e Moderna*, Covilhã, Universidade da Beira Interior
- Pereira (2008b): António dos Santos Pereira, *Portugal Descoberto*, Vol. II – *Cultura Contemporânea e Pós-Moderna*, Covilhã, Universidade da Beira Interior
- Sampaio (2000): Daniel José Branco de Sampaio, *Vozes e ruídos - diálogos com adolescentes*, Lisboa, Editorial Caminho
- Steiner (2003): (Francis) George Steiner, "O leitor incomum", em *Paixão Intacta*, Lisboa, Relógio D'Água
- Steiner (2007): (Francis) George Steiner, *O Silêncio dos Livros*, Lisboa, Gradiva
- Tuckman (2000): Bruce Wayne Tuckman, *Investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Zilberman (2003): Regina Zilberman, *A literatura infantil na escola*, São Paulo, Global Editor.