



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2016

**DULCE HELENA  
MORGADO  
RAIMUNDO  
MELÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E SUA  
INFLUÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS – UM  
ESTUDO NO 1.º CICLO DE BOLONHA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação

2016

**DULCE HELENA  
MORGADO  
RAIMUNDO  
MELÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOBRE A LEITURA E SUA  
INFLUÊNCIA EM PRÁTICAS EDUCATIVAS – UM  
ESTUDO NO 1.º CICLO DE BOLONHA**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação (Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular), realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Às minhas avós, fonte perene de luz...

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor Fernando Joaquim Fernandes Tavares Rocha  
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio  
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Coimbra

Prof. Doutor João Paulo Rodrigues Balula  
Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Viseu

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho  
Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva  
Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de  
Aveiro

Prof.<sup>a</sup> Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá  
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro  
(orientadora)

## **agradecimentos**

À minha Orientadora, Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, pela generosidade da partilha do conhecimento, pelo caráter irrepreensível da orientação científica e pelos desafios que me foi lançando. Agradeço também a preocupação, amizade e eterna paciência com que acompanhou as duas cirurgias que fizeram parte do meu percurso de investigação, acreditando sempre que este chegaria a bom porto.

A todos os professores que urdiram as teias de conhecimento e de afetos materializados nas unidades curriculares que fizeram parte do 1.º ano do Programa Doutoral devo um olhar renovado sobre o mundo, num processo de permanente indagação.

Aos Colegas do Programa Doutoral que caminharam ao meu lado ao longo deste processo, pelos seus diferentes modos de ouvir e reler a realidade.

À Arminda e à Isabel, em especial, pelas viagens realizadas, pela amizade e redes de partilha alimentadas para sempre na construção da literacia científica cívica.

À Escola Superior de Educação de Viseu, nomeadamente à sua diretora, Doutora Cristina Azevedo Gomes, pelo apoio à investigação realizada.

Aos Colegas da Área Disciplinar de Português da Escola Superior de Educação de Viseu, pela disponibilidade e paciência manifestadas ao longo destes quatro anos. Ao Doutor João Paulo Balula, em particular, pelo entusiasmo com que acolheu o projeto de doutoramento e pelo saber partilhado, com imensa generosidade e disponibilidade. À Doutora Isabel Aires de Matos muito agradeço o apoio incondicional ao longo deste percurso de investigação e o alento dado nos momentos certos.

Aos estudantes da Escola Superior de Educação de Viseu que fizeram parte deste percurso, pela riqueza dos pactos do quotidiano que estabelecemos.

## **palavras-chave**

Representações; motivação para a leitura; compreensão na leitura, práticas educativas; ensino superior.

## **resumo**

É amplamente reconhecida a relevância crescente da leitura no século XXI, enquanto requisito fundamental para um exercício de cidadania responsável e crítico.

Por outro lado, tal como acontece com outros aspetos da vida social, a investigação reconhece a influência exercida pelas representações sociais sobre a nossa compreensão do carácter multifacetado das práticas de leitura.

Tal peso assume particular relevo no que diz respeito aos estudantes do Ensino Superior, nomeadamente aos futuros profissionais da Educação, pela sua responsabilidade acrescida na formação de leitores autónomos e críticos, privilegiando a sua motivação para a leitura e o seu desempenho em compreensão na leitura. No entanto, em Portugal, poucos estudos focam as representações sobre a leitura destes estudantes e sua influência em práticas educativas futuras.

Nesse sentido, realizámos um estudo cujos objetivos de investigação foram: i) Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: a sua motivação para a leitura; o seu desempenho em compreensão na leitura; os fatores que os influenciariam; as competências em leitura do seu futuro público; estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público; ii) determinar a influência das representações sobre estes aspetos nas suas práticas futuras relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura; iii) conceber, implementar e avaliar um plano de formação em Didática do Português, visando a promoção da competência didática dos estudantes, orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Neste estudo, participaram 53 estudantes, inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3.º ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013. Foram objeto de uma intervenção didática, integrada no módulo programático consagrado à leitura, que durou quatro semanas.

Face aos objetivos traçados, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso único. Foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados: para os relativos às representações, usámos um questionário, uma reflexão escrita individual e duas fichas de trabalho; para os relacionados com o desempenho, recorremos a um relatório escrito de um trabalho prático de planificação e fundamentação de atividades, com uma componente individual e outra realizada em grupo. Todos os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo, complementada por uma análise estatística

descritiva (frequências absolutas e relativas).

O nosso estudo permitiu-nos concluir que as representações sobre a leitura destes estudantes podem ser encaradas como um constructo multifacetado e complexo, no qual assume centralidade o conhecimento, associado à valorização da leitura em contexto escolar, sendo relegada para segundo plano uma dimensão mais afetiva da leitura. Tais representações seriam influenciadas por múltiplos fatores. No que respeita à motivação para a leitura, tais fatores incluiriam o género, o estatuto sociocultural, as práticas de literacia familiar e académica, os hábitos de leitura, o gosto pela leitura e preferências de leitura. O desempenho em compreensão na leitura, de carácter multidimensional, seria influenciado pelas estratégias que os estudantes mobilizariam durante a leitura, pela sua atitude de persistência quando confrontados com dificuldades e pela facilidade com que leriam com fins informativos, académicos e recreativos. Concluimos igualmente que tais representações sobre a leitura se repercutiriam nas práticas educativas futuras dos estudantes relacionadas com a motivação para a leitura e com o desenvolvimento da compreensão na leitura.

A intervenção didática realizada teria concorrido para os dotar de algumas competências didáticas relacionadas com o ensino explícito da compreensão na leitura e fazer evoluir as representações, contribuindo também para algumas alterações ao seu perfil de leitor, em termos de motivação e de desempenho. Inferimos que tal evolução se repercutiu no modo como encaravam as suas futuras práticas educativas, no que se referia à competência didática para a motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no seu futuro público.

Da investigação realizada decorrem algumas sugestões pedagógico-didáticas com vista a contribuir para o aprofundamento das representações sobre a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação e sua influência em práticas educativas.

**keywords**

Conceptions; motivation for reading; reading comprehension; didactic practices; higher education.

**abstract**

It is widely recognized that reading is increasingly important for the exercise of a critical and well based citizenship in the 21st century. Besides, as for other aspects of social life, the research recognizes the influence of social conceptions on the understanding of reading and its multiple dimensions. Such influence is especially relevant as far as students attending Higher Education to become future professionals in Education are concerned, since they will be responsible for the training of autonomous and critical readers, taking into account their motivation for reading and the development of competences related to reading comprehension. In Portugal, there are very few studies on this topic, in spite of the importance of conceptions on reading of these students for their future practice. Therefore, we engaged in a study, whose research aims were the following ones: i) to identify and characterize the conceptions of students attending a first cycle of studies of Bologna on Education on their motivation for reading, their competences on reading comprehension and didactic strategies focused on promoting reading and developing competences on reading comprehension; ii) to determine the influence of these conceptions on their future practices concerning the promotion of reading and the development of competences in reading comprehension; iii) to conceive, implement and assess a didactic intervention on teaching the L1 focused on the promotion of reading and the development of competences in reading comprehension in their future pupils. In this study 53 students took part following a course on initiation to reading and writing included in a degree on Basic Education of the Polytechnic Institute of Viseu (Portugal), in the 1st semester of the 2012/2013 academic year. They were involved in an intervention on didactic of reading comprehension which lasted four weeks.

Taking into account the aims of the study, we chose a qualitative research, having as a methodological framework a single case study. We used several instruments to gather data: a questionnaire, an individual written essay and two worksheets for data on their conceptions; a written report on lesson planning with individual and collective components, for data concerning the students' performance as future professionals in Education. All the data were subjected to content analysis complemented by basic descriptive statistics (absolute and relative frequencies).

We concluded that the students' conceptions on reading could be considered as a complex construct, mainly based on knowledge and the valorization of classroom practices, relegating to the background the affective dimension of reading. Seemingly, these conceptions were affected by multiple factors: as to motivation for reading, these were gender, sociocultural status, familiar and academic practices, reading



habits, appreciation for reading and reading preferences. Performance on reading comprehension would be affected by the strategies students were able to use while reading, by the level of persistence they displayed when they faced difficulties and their ability to read for informative, academic or leisure purposes. We also concluded that these conceptions on reading would influence their future professional practices concerning the promotion of reading and the development of reading competences.

We recognized that our didactic intervention had developed in the students didactic competences related to reading comprehension and changed their profile as readers, both in motivation and performance. Also, these effects should affect their future professional practices concerning the promotion of reading and the development of reading comprehension competences in their future public.

This study lead to the formulation of some suggestions towards a deeper understanding of conceptions on reading in students who are training to become future professionals in Education and their influence on their future practices.

## **mots-clés**

Représentations; motivation pour la lecture; compréhension en lecture; pratiques éducatives; enseignement supérieur.

## **résumé**

L'importance de la lecture pour l'exercice d'une citoyenneté responsable et critique est généralement reconnue au 21<sup>ème</sup> siècle.

En plus, tout comme il arrive pour d'autres aspects de la vie sociale, la recherche a dévoilé l'important rôle joué par les représentations sociales dans la compréhension des multiples faces de la lecture. Cette influence est spécialement importante en ce qui concerne les étudiants de l'Enseignement Supérieur qui vont travailler dans le domaine de l'Éducation, vu le rôle primordial qu'ils vont jouer dans la formation de lecteurs autonomes et critiques, tenant compte de leur motivation pour la lecture et de leur performance dans ce domaine. Malgré ce fait, au Portugal, les études ayant trait aux représentations sur la lecture de ces sujets et leur influence sur de futures pratiques professionnelles sont rares. Par conséquent, on a mené à bout une étude dont les objectifs de recherche sont les suivants: i) identifier et décrire les représentations d'étudiants d'un premier cycle d'études de Bologne sur leur motivation pour la lecture, leur performance en compréhension en lecture, les facteurs qui pourraient les affecter et des stratégies didactiques liées à la promotion de la lecture et au développement de compétences en lecture de leur futur public: ii) déterminer l'influence exercée par ces représentations sur leurs futures pratiques concernant la promotion de la lecture et le développement de compétences en compréhension en lecture; iii) concevoir, appliquer et évaluer une intervention concernant l'enseignement de la langue maternelle, afin de les faire s'approprier de compétences didactiques liés à la promotion de la lecture et au développement de compétences en compréhension écrite chez leurs futurs élèves.

Le public de cette étude était composé par 53 étudiants qui suivaient des cours d'Initiation à la Lecture et à l'Écriture dans le cadre d'un premier cycle de Bologne, à l'Institut Polytechnique de Viseu (Portugal), pendant le 1<sup>er</sup> semestre de l'année scolaire 2012/2013. Ils ont fait l'objet d'une intervention didactique intégré dans le module de formation consacré à la lecture, pendant quatre semaines.

Tenant compte des objectifs de recherche formulés pour cette étude, on a choisi une méthodologie de recherche qualitative, basée sur une étude de cas unique. On a eu recours à plusieurs instruments pour cueillir les données: un questionnaire, une réflexion écrite individuelle et deux fiches, pour les données concernant les représentations; un rapport écrit lié à la planification d'activités incluant des composantes élaborées individuellement et en groupe, pour celles qui avaient trait à la performance. Toutes les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu, complétée par de la statistique descriptive (fréquences absolues et relatives).

Cette étude nous a permis de conclure que les représentations de ces

étudiants sur la lecture peuvent être envisagées comme un objet en construction, complexe et avec de multiples aspects, axé sur la connaissance et lié à la valorisation de la lecture en contexte scolaire, en remettant à une place secondaire les aspects affectifs. Ces représentations seraient influencées par de multiples facteurs. En ce qui concerne la motivation pour la lecture, ce serait le genre, le statut socio-culturel, les pratiques familiales et scolaires attachées à la lecture, les habitudes de lecture, le goût pour cette activité et les préférences de lecture. La performance en compréhension écrite serait affectée par les stratégies dont les étudiants faisaient usage pendant la lecture, leur degré de persistance face aux difficultés et leur capacité pour lire à des fins informatives, académiques ou de récréatives. On a également conclu que ces représentations sur la lecture affectaient leurs pratiques éducatives futures ayant trait à la promotion de la lecture et au développement de compétences en compréhension écrite.

On a encore conclu que l'intervention didactique avait contribué au développement de quelques compétences didactiques liées à l'enseignement explicite de la compréhension écrite chez ces étudiants et à des changements dans leur profil de lecteur, aussi bien en motivation pour la lecture qu'en performance. On a déduit que cette évolution affectait la façon dont ils envisageaient leurs futures pratiques éducatives, en ce qui avait trait à la compétence didactique pour promouvoir la lecture auprès de leurs futurs élèves et développer leurs compétences en compréhension écrite.

L'étude nous a aussi permis de formuler quelques recommandations didactiques visant l'approfondissement des représentations des étudiants futurs professionnels de l'Éducation sur la lecture et de leur influence sur les pratiques éducatives.



## Índice

Introdução .....	1
1. Problemática .....	1
2. Questões e objetivos de investigação .....	3
3. Metodologia de investigação.....	5
4. Organização da tese.....	6
Capítulo 1 – Representações sociais e sua relevância na investigação em Educação .....	8
1.1. Representações sociais .....	8
1.1.1. Suas origens.....	8
1.1.2. Sua natureza e relevância para a compreensão dos fenômenos sociais.....	10
1.1.3. Suas funções.....	14
1.1.4. Formação das representações sociais.....	16
1.1.5. Abordagens das representações sociais .....	18
1.1.5.1. A abordagem estrutural ou experimental.....	18
1.1.5.2. A abordagem sócio dinâmica ou societal .....	21
1.1.5.3. A abordagem etnográfica .....	23
1.1.5.4. A abordagem narrativa.....	27
1.1.5.5. A abordagem de modelação .....	29
1.2. As representações sociais e a investigação em Educação.....	31
1.3. Síntese final.....	39
Capítulo 2 – O perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior .....	42
2.1. Estudantes do Ensino Superior em geral .....	42
2.1.1. Representações sobre a leitura e a motivação para a leitura .....	42
2.1.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura ...	57
2.2. Estudantes futuros profissionais da Educação .....	61
2.2.1. Representações sobre a leitura e motivação para a leitura .....	61
2.2.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura ...	73
2.3. Síntese final.....	75
Capítulo 3 – O ensino explícito da compreensão na leitura.....	77
3.1. A leitura e a literacia em leitura na sociedade atual .....	77
3.1.1. Seus redimensionamentos .....	77

3.1.2. Repercussões dos seus redimensionamentos para o ensino da leitura.....	81
3.2. A compreensão na leitura .....	86
3.2.1. O leitor .....	87
3.2.2. O texto .....	89
3.2.3. O contexto.....	90
3.2.4. A sua interação .....	90
3.3. A motivação para a leitura .....	91
3.3.1. Sua natureza .....	91
3.3.2. Fatores relevantes .....	92
3.4. Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura .....	97
3.4.1. Centradas na motivação para a leitura.....	97
3.4.2. Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura.....	100
3.5. A importância das estratégias do leitor.....	102
3.6. Síntese final.....	106
Capítulo 4 – Metodologia de investigação.....	109
4.1. Opções metodológicas .....	109
4.1.1. Abordagem qualitativa .....	109
4.1.2. Estudo de caso .....	112
4.2. A intervenção didática .....	114
4.2.1. Fases da sua planificação .....	114
4.2.2. Sua descrição .....	116
4.2.3. Materiais elaborados .....	117
4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	120
4.3.1. Relativos às representações sobre a leitura e motivação para a leitura.....	120
4.3.1.1. O inquérito por questionário .....	120
4.3.1.2. As fichas de trabalho .....	126
4.3.1.3. O depoimento individual sobre o álbum/a obra.....	129
4.3.2. Relativos ao desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura .....	131
4.4. Técnicas de tratamento e análise de dados .....	133

Capítulo 5 – Análise de dados e interpretação dos resultados relativos às representações .....	137
5.1. Caracterização dos participantes no estudo .....	137
5.1.1. Dados pessoais .....	137
5.1.1.1. Género .....	137
5.1.1.2. Idade .....	138
5.1.1.3. Local de residência .....	139
5.1.1.4. Estatuto sociocultural .....	141
5.1.1.5. Ocupação dos tempos livres.....	145
5.1.2. Percurso académico .....	147
5.1.3. Importância da formação em didática do Português .....	154
5.2. Representações sobre a leitura .....	173
5.2.1. Representações iniciais .....	173
5.2.1.1. Motivação para a leitura .....	173
5.2.1.2. Desempenho em compreensão na leitura .....	188
5.2.1.3. Natureza da leitura numa perspetiva didática .....	203
5.2.1.4. Competências em leitura do seu futuro público .....	214
5.2.1.5. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura .....	219
5.2.1.6. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público .....	227
5.2.1.7. Considerações finais .....	236
5.2.2. Representações finais .....	237
5.2.2.1. Natureza da leitura numa perspetiva didática .....	237
5.2.2.2. Perfil de leitor dos estudantes .....	249
5.2.2.3. Competências em leitura do seu futuro público .....	261
5.2.2.4. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura .....	266
5.2.2.5. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público .....	276
5.2.2.6. Considerações finais .....	283
Capítulo 6 – Motivação para a leitura .....	287
6.1. Percurso realizado .....	287

6.1.1. Pesquisa feita .....	288
6.1.2. Leituras que antecederam a escolha do álbum/obra.....	293
6.2. Razões da escolha do álbum/obra .....	302
6.3. Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente .....	312
6.4. Considerações finais .....	320
Capítulo 7 – Análise dos dados e interpretação dos resultados relativos ao desempenho .....	324
7.1. Componente do relatório elaborada em grupo .....	324
7.1.1. Nível de ensino e ano de escolaridade .....	325
7.1.2. Temática.....	327
7.1.3. Contexto.....	333
7.1.4. Descrição das atividades propostas.....	335
7.1.4.1. Metas selecionadas .....	335
7.1.4.2. Domínios de referência considerados .....	336
7.1.4.3. Adequação entre as metas/os domínios/os descritores de desempenho selecionados e as atividades propostas .....	337
7.1.4.4. Conteúdos .....	340
7.1.4.5. Estratégias do leitor contempladas .....	342
7.1.4.6. Estratégias didáticas operacionalizadas.....	344
7.1.4.7. Papéis dos participantes .....	348
7.1.4.8. Modalidades de trabalho .....	350
7.1.4.9. Recursos utilizados .....	351
7.1.4.10. Tempo destinado às atividades.....	353
7.1.4.11. Considerações finais dos grupos sobre o percurso realizado .....	355
7.1.4.12. Síntese relativa à componente em grupo .....	359
7.2. Componente do relatório elaborada individualmente .....	362
7.2.1. Metas selecionadas.....	362
7.2.2. Conteúdos .....	367
7.2.3. Estratégias didáticas .....	370
7.2.3.1. Centradas na motivação para a leitura .....	370



7.2.3.2. Centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.....	374
7.2.4. Papéis dos participantes .....	379
7.2.5. Modalidades de trabalho .....	383
7.2.6. Recursos utilizados .....	386
7.2.7. Tempo destinado às atividades.....	390
7.2.8. Síntese relativa à componente individual do relatório.....	392
Capítulo 8 – Cruzamento de dados .....	396
8.1. Representações sobre a leitura e a motivação para a leitura .....	396
8.2. Representações sobre a leitura e o desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura .....	404
8.3. Evolução do perfil de leitor dos estudantes .....	411
8.4. Considerações finais .....	416
Capítulo 9 - Conclusões e sugestões .....	420
9.1. Representações sobre a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação.....	421
9.1.1. Representações sobre a leitura e motivação para a leitura .....	421
9.1.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura .....	424
9.1.3. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura.....	425
9.1.4. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público.....	425
9.2. Influência da intervenção didática.....	425
9.2.1. Sobre a evolução das representações .....	425
9.2.1.1. No que respeita à motivação para a leitura .....	426
9.2.1.2. No que respeita ao desempenho em compreensão na leitura.....	426
9.2.2. Sobre as suas futuras práticas educativas relacionadas com a leitura.....	427
9.2.2.1. No que respeita às estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura.....	427
9.2.2.2. No que respeita às estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura.....	428
9.2.2.3. No que respeita às competências em leitura do seu futuro público .....	429
9.3. Vozes e silêncios nas representações sobre a leitura.....	429
9.3.1. Do livro .....	430

9.3.2. Da tecnologia .....	431
9.3.3. Da cidadania.....	432
9.4. Sugestões pedagógico-didáticas.....	433
9.4.1. A nível macro .....	434
9.4.2. No que se refere ao curso.....	434
9.4.3. No que se refere à unidade curricular .....	435
9.5. Limitações do estudo.....	435
9.6. Sugestões para outros estudos .....	436
Bibliografia .....	439
Anexos (ver CD ROM)	
Anexo 1 – Lista de documentos a consultar sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades) .....	493
Anexo 2 – Guião para o depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar ou no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico .....	498
Anexo 3 – Guião para a planificação de atividades de motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação.....	499
Anexo 4 – Guião de apresentação do relatório escrito.....	501
Anexo 5 – Questionário .....	503
Anexo 6 – Ficha 1 .....	516
Anexo 7 – Ficha 2 – reflexão escrita individual .....	519
Anexo 8 – Protocolo do estudo de caso .....	526
Anexo 9 – Pedido de implementação do projeto de doutoramento .....	532
Anexo 10 – Razões para o ingresso na Licenciatura em Educação Básica .....	535
Anexo 11 – Representações dos estudantes sobre a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita .....	537
Anexo 12 – Justificações dos estudantes para as expetativas em relação à unidade curricular.....	539
Anexo 13 – Representações dos estudantes sobre as relações entre a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares da licenciatura .....	541
Anexo 14 – Representações dos estudantes sobre as vivências significativas para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita.....	543

Anexo 15 – Justificações apresentadas pelos estudantes sobre a natureza das vivências significativas para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita .....	544
Anexo 16 – Representações dos estudantes sobre o contributo da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita para o seu desenvolvimento profissional .....	545
Anexo 17 – Justificações dos estudantes sobre o contributo da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita para o seu desenvolvimento profissional .....	547
Anexo 18 – Opções dos estudantes em termos de prosseguimento de estudos .....	549
Anexo 19 – Justificações dos estudantes sobre as opções feitas em termos de prosseguimento de estudos .....	550
Anexo 20 – Justificações dos estudantes relacionadas com a motivação para a leitura .....	553
Anexo 21 – Justificações dos estudantes relacionadas com as dificuldades em compreensão na leitura .....	555
Anexo 22 – Justificações dos estudantes relativas ao recurso a estratégias de leitura para superação de dificuldades .....	557
Anexo 23 – Representações dos estudantes sobre o perfil de leitor do seu futuro público.....	559
Anexo 24 – Representações dos estudantes sobre formas de motivar o seu futuro público para a leitura .....	561
Anexo 25 – Representações dos estudantes sobre formas de desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público .....	563
Anexo 26 – Alterações ao perfil de leitor dos estudantes em termos de motivação para a leitura e desempenho em compreensão na leitura .....	566
Anexo 27 – Contributo da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita para a transformação do perfil de leitor dos estudantes .....	570
Anexo 28 – Representações finais dos estudantes sobre o perfil de leitor do seu futuro público.....	574
Anexo 29 – Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura vistas como mais adequadas pelos estudantes .....	577
Anexo 30 – Estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura vistas como mais adequadas pelos estudantes .....	580
Anexo 31 – Percurso individual realizado pelos estudantes – pesquisa feita .....	583

Anexo 32 – Percurso individual realizado pelos estudantes – leituras que precederam a escolha do álbum/obra.....	586
Anexo 33 – Razões para a escolha do álbum/obra retido ou aceitação da decisão do grupo.....	589
Anexo 34 – Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente .....	594
Anexo 35 – Lista dos álbuns/obras que os estudantes afirmaram ter lido e respetiva seleção individual .....	598
Anexo 36 – Justificações dos grupos para a temática a abordar na planificação de atividades.....	601
Anexo 37 – Benefícios e dificuldades associados à planificação de atividades .....	603
Anexo 38 – Planificações apresentadas pelos grupos.....	605
Anexo 39 – Análise das planificações apresentadas pelos grupos.....	624
Anexo 40 – Recursos apresentados pelos grupos .....	635
Anexo 41 – Justificações relativas à seleção das metas .....	639
Anexo 42 – Justificações relativas à seleção dos conteúdos.....	641
Anexo 43 – Justificações relativas às estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura .....	642
Anexo 44 – Justificações relativas às estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura.....	645
Anexo 45 – Justificações relativas aos papéis atribuídos aos participantes .....	647
Anexo 46 – Justificações relativas às modalidades de trabalho adotadas.....	650
Anexo 47 – Justificações relativas aos recursos a utilizar .....	652
Anexo 48 – Justificações relativas ao tempo previsto para a realização das atividades .....	653

## **Índice de quadros**

Quadro 1 – Universos de pensamento na sociedade .....	12
Quadro 2 – Relações práticas educativas/representações sociais .....	36
Quadro 3 – Organização da intervenção didática.....	116
Quadro 4 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões do questionário .....	123
Quadro 5 – Distribuição das questões abertas e fechadas no questionário .....	126

Quadro 6 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões da Ficha 1 .....	128
Quadro 7 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões da Ficha 2 .....	129
Quadro 8 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e os tópicos do depoimento individual sobre o álbum/a obra .....	131
Quadro 9 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e os tópicos contemplados na componente em grupo e na componente individual do relatório escrito .....	132
Quadro 10 – Distribuição dos estudantes por país e por tempo de residência no estrangeiro.....	140
Quadro 11 – Outras modalidades de formação dos progenitores masculinos mencionadas .....	141
Quadro 12 – Outras modalidades de formação dos progenitores femininos mencionadas .....	142
Quadro 13 – Outras situações profissionais dos progenitores masculinos mencionadas	143
Quadro 14 – Outras situações profissionais dos progenitores femininos mencionadas..	144
Quadro 15 – Passatempos preferidos .....	145
Quadro 16 – Outras atividades de tempos livres mencionadas .....	145
Quadro 17 – Motivações para a escolha da licenciatura .....	148
Quadro 18 – Cursos frequentados no Ensino Secundário.....	150
Quadro 19 – Cursos frequentados no Ensino Superior .....	151
Quadro 20 – Vantagens dos cursos frequentados no Ensino Superior.....	153
Quadro 21 – Expetativas em relação à unidade curricular da intervenção didática .....	154
Quadro 22 – Justificação das expetativas relativas à unidade curricular da intervenção didática .....	156
Quadro 23 – Representações dos estudantes relativas à afinidade existente entre Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares do curso.....	160
Quadro 24 – Representações dos estudantes sobre a natureza das vivências relevantes para a frequência da unidade curricular .....	163
Quadro 25 – Justificações relativas à natureza das vivências relevantes para a frequência da unidade curricular.....	164
Quadro 26 – Representações dos estudantes sobre o contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional.....	166
Quadro 27 – Justificações relativas ao contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional .....	167
Quadro 28 – Justificações relativas às opções tomadas em termos de prosseguimento de estudos .....	170
Quadro 29 – Justificações relativas à motivação dos estudantes para a leitura .....	175
Quadro 30 – Justificações relativas à falta de motivação dos estudantes para a leitura .	179

Quadro 31 – Responsáveis pela motivação dos estudantes para a leitura .....	180
Quadro 32 – Incentivos à leitura .....	182
Quadro 33 - Tipos de texto emergentes das preferências de leitura dos estudantes .....	185
Quadro 34 – Dificuldades dos estudantes em compreensão na leitura.....	194
Quadro 35 – Procedimentos adotados pelos estudantes perante as dificuldades .....	195
Quadro 36 – Justificações relativas aos procedimentos adotados pelos estudantes perante as dificuldades .....	195
Quadro 37 – Estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura .....	197
Quadro 38 – Razões subjacentes às estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura.....	200
Quadro 39 – Palavras relacionadas com o conceito de leitura ordenadas segundo o grau crescente de importância.....	204
Quadro 40 – Competências em leitura do seu futuro público .....	214
Quadro 41 – Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura .....	219
Quadro 42 – Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura.....	228
Quadro 43 – Palavras relacionadas com o conceito de leitura ordenadas segundo o grau decrescente de importância (segunda lista) .....	238
Quadro 44 – Alterações ao perfil de leitor dos estudantes em termos de motivação e de desempenho.....	249
Quadro 45 – Contributo da unidade curricular para a transformação do perfil de leitor .....	257
Quadro 46 – Competências em leitura do seu futuro público indicadas nas reflexões críticas individuais .....	261
Quadro 47 – Estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura consideradas mais adequadas pelos estudantes .....	267
Quadro 48 – Estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura consideradas mais adequadas pelos estudantes .....	276
Quadro 49 – Estratégias do leitor mais destacadas pelos estudantes antes, durante e após a leitura .....	281
Quadro 50 – Locais onde foi feita pesquisa pelos estudantes.....	288
Quadro 51 – Leituras que antecederam a escolha do álbum/obra .....	293
Quadro 52 – Razões que teriam levado cada elemento a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo .....	302
Quadro 53 – Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente.....	312
Quadro 54 – Projetos concebidos pelos grupos .....	327
Quadro 55 – Temáticas abordadas nos projetos .....	328
Quadro 56 – Justificações apresentadas para as temáticas selecionadas.....	328
Quadro 57 – Domínios privilegiados pelos grupos nas atividades planificadas .....	336
Quadro 58 – Estratégias do leitor contempladas nas planificações .....	343
Quadro 59 – Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura .....	344
Quadro 60 – Estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura .....	347

Quadro 61 – Modalidades de trabalho seleccionadas pelos grupos associadas às fases do ato de leitura .....	350
Quadro 62 – Recursos indicados pelos grupos nas suas planificações .....	352
Quadro 63 – Vantagens e dificuldades associadas ao percurso feito em grupo .....	356
Quadro 64 – Justificações relativas à seleção das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem.....	363
Quadro 65 – Justificações relativas aos conteúdos programáticos seleccionados .....	367
Quadro 66 – Justificações relativas às estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura .....	370
Quadro 67 – Justificações relativas às estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura.....	375
Quadro 68 – Justificações relativas aos papéis atribuídos aos participantes .....	379
Quadro 69 – Justificações relativas às modalidades de trabalho adotadas .....	383
Quadro 70 – Justificações relativas aos recursos a utilizar .....	386
Quadro 71 – Justificações dos recursos a utilizar e sua associação com as fases do ato de leitura/estratégias do leitor visadas.....	390
Quadro 72 – Justificações relativas ao tempo destinado às atividades.....	390

## **Índice de figuras**

Figura 1 – Síntese dos aspetos relativos às representações sociais e investigação em Educação.....	38
Figura 2 – Síntese das opções metodológicas do nosso estudo .....	136
Figura 3 – Perfil dos estudantes que emergiu do cruzamento dos seus dados pessoais com o percurso académico .....	173
Figura 4 – Dimensões da leitura referidas pelos estudantes .....	212
Figura 5 – Dimensões da leitura indicadas nas reflexões críticas individuais .....	248
Figura 6 – Dimensões da motivação para a leitura revelada pelos estudantes.....	302
Figura 7 – Linhas gerais das representações dos estudantes sobre a leitura e motivação para a leitura.....	403
Figura 8 – Linhas de força do perfil de leitor dos estudantes em termos de motivação e de desempenho e suas possíveis repercussões no seu futuro público .....	415

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por género.....	138
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por idades.....	139

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por país de residência .....	139
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes em função do nível de escolaridade dos progenitores masculinos .....	141
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes em função do nível de escolaridade dos progenitores femininos .....	142
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes em função da profissão dos progenitores masculinos .....	143
Gráfico 7 – Distribuição dos estudantes em função da profissão dos progenitores femininos .....	144
Gráfico 8 – Natureza dos cursos frequentados pelos estudantes no Ensino Secundário	150
Gráfico 9 – Frequência de outros cursos no Ensino Superior .....	151
Gráfico 10 – Conclusão dos cursos anteriormente frequentados no Ensino Superior.....	152
Gráfico 11 – Representações sobre afinidades entre Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares do mesmo curso .....	157
Gráfico 12 – Representações sobre unidades curriculares do curso com afinidades com Iniciação à Leitura e à Escrita .....	158
Gráfico 13 – Representações sobre vivências relevantes para a frequência de Iniciação à Leitura e à Escrita .....	163
Gráfico 14 – Intenções relativas ao prosseguimento de estudos .....	169
Gráfico 15 - Motivação dos estudantes para a leitura .....	174
Gráfico 16 – Incentivo à leitura recebido .....	180
Gráfico 17 - Suportes de leitura favoritos .....	184
Gráfico 18 – Frequência da leitura com fins recreativos .....	188
Gráfico 19 – Frequência da leitura com fins informativos .....	189
Gráfico 20 – Frequência da leitura com fins académicos .....	190
Gráfico 21 – Representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins recreativos .....	191
Gráfico 22 – Representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins informativos .....	192
Gráfico 23 – Representações dos estudantes relativas ao seu desempenho em compreensão na leitura com fins académicos.....	193
Gráfico 24 – Nível de ensino preferido pelos grupos.....	325
Gráfico 25 – Ano de escolaridade selecionado pelos grupos .....	326
Gráfico 26 – Preferências dos grupos relativamente ao contexto de realização das atividades a planificar .....	334
Gráfico 27 – Fontes de seleção das metas a atingir .....	335
Gráfico 28 – Adequação das metas selecionadas pelos grupos .....	338
Gráfico 29 – Conteúdos indicados nas planificações .....	340
Gráfico 30 – Fases do ato de leitura contempladas nas planificações .....	342
Gráfico 31 – Caracterização dos papéis dos participantes pelos grupos.....	348



Gráfico 32 – Indicações de tempo referidas pelos grupos .....	353
Gráfico 33 – Opções relativas à inclusão das considerações finais.....	355

## **Lista de siglas**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CEB – 2.º Ciclo do Ensino Básico

CEFA – Centro de Estudos e Formação Autárquica

CET – Curso de Especialização Tecnológica

CI – Componente Individual

DA – Depoimento Individual Álbum/Obra

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

ESAV – Escola Superior Agrária de Viseu

F – Ficha

G – Grupo

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

PISA – Programme for International Student Assessment

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

Q – Questionário

RI – Reflexão Individual

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

## Introdução

As palavras criam mundos... (...) Ler é uma maneira de escrever e de nos escrevermos naquilo que lemos e de nos inscrevermos naquilo que lemos.  
(Pina, 2012, s/p)

### 1. Problemática

É consensualmente reconhecido o papel central desempenhado pela leitura na sociedade atual, sendo apontada, na literatura de especialidade, a importância do alargamento e diversificação das práticas com ela relacionadas no quotidiano (European Commission, 2012; OECD, 2010).

Os fluxos crescentes de informação e a celeridade com que esta atualmente circula em rede são encarados como dois dos aspetos fundamentais que conduziram a uma mudança de paradigma da leitura (Castells, 2013; Furtado, 2012), passando esta a acomodar uma multiplicidade crescente de dimensões e de funções daí decorrentes (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013; Mata Anaya, 2009).

Tais dimensões têm sido objeto de atenção na literatura de especialidade, nomeadamente o seu enquadramento no âmbito da sociedade da informação e do conhecimento (por exemplo, Cardoso, Ganito & Ferreira, 2012; West & Chew, 2014), na qual a leitura digital tem vindo a conviver com os suportes tradicionais (por exemplo, o livro, os jornais, etc.).

Como consequência da mudança de paradigma de leitura, as suas possíveis repercussões em contexto escolar exigem hoje um olhar atento, sendo consensual que a formação de leitores autónomos e críticos deve ter em consideração a evolução de práticas de leitura, que se tornam cada vez mais exigentes e plurais e são exercidas em contextos multifacetados (Bustos, 2009; Solé, 2012).

Na investigação em Educação, o contributo da teoria das representações sociais (Moscovici, 1961; 1976) para a compreensão de tais práticas de leitura é apontado, de forma crescente, como relevante na literatura de especialidade, pela dimensão psicossocial que as vai plasmando (Leyva, 2006, Tapia, 2006), enquanto resultado do cruzamento da interação individual e coletiva na sociedade (Garnier & Rouquette, 2000;

Jodelet, 2015).

Encaradas como guias de orientação de condutas resultantes de tal interação, as representações sociais podem nortear o nosso comportamento relativamente a um objeto num determinado contexto (Jodelet, 1993; Moscovici, 1976). Nesse sentido, como sublinham Larrañaga e Yubero (2005, p. 44), “La representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura”.

Numa época considerada por excelência como a era das representações sociais (Carugati & Selleri, 2000), uma das vias contempladas pela investigação, no que respeita ao perfil de leitor dos estudantes do ensino superior em geral, mormente no que se refere aos que frequentam o ensino universitário, diz respeito às suas representações sobre a leitura, sobretudo relativamente à sua motivação para a leitura e ao seu desempenho em compreensão na leitura (por exemplo, Andrade Calderón, 2007; Cabral & Tavares, 2005; Silva & Witter, 2008).

A relevância de uma compreensão mais aprofundada das representações sobre a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, em particular, tem vindo a ser discutida pela academia, quer a nível nacional, quer internacional, contemplando representações sobre a leitura e motivação para a leitura (por ex. Balça, Costa, Pires & Pais, 2009; Granado, 2014; Yubero, Larrañaga & Pires, 2014) e representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura (por exemplo, Pullin, 2007; Vieira, 2010).

No entendimento de que “tornar-se leitor” é um processo em permanente (re)construção, que tem lugar ao longo da vida, e face à crescente diversidade de práticas de leitura em que nos envolvemos, a responsabilidade dos estudantes futuros profissionais da Educação na formação dos leitores é, reconhecidamente, cada vez mais acrescida (Cerillo Torremocha, 2006; Ferreira da Silva & Arena, 2012).

Nesse sentido, com este estudo, pretendemos identificar e caracterizar as representações sobre a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha e sua influência em práticas educativas futuras relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento da

compreensão na leitura.

A formulação de questões de investigação foi uma das fases fundamentais do caminho que seguimos, comumente caracterizada como etapa-chave do processo de investigação (Coutinho, 2011; Gillham, 2000), dado que “The usefulness of the knowledge we acquire and the effectiveness of the actions we take depend on the quality of the questions we ask. Questions open the door to dialogue and discover” (Vogt, Brown & Isaacs, 2003, p. 1).

É igualmente apontado na literatura de especialidade que as questões de investigação surgem, em muitos casos, a partir das vivências do quotidiano no qual se integra o investigador (Medina Carrillo, 2007; Pedraz, 2003), dos seus interesses e da sua experiência (Coutinho, 2011; Neri de Souza, Neri de Souza & Costa, 2014), das conversas com os seus pares (Ellis & Levy, 2008) e, desejavelmente, da permanente atitude de questionamento que o deve nortear, enquanto observador crítico da realidade que o rodeia.

Pensamos que tal atitude de questionamento do investigador tem implícito “ (...) o princípio do inacabamento como um traço, como uma marca na construção do conhecimento e como abertura à possibilidade do seu próprio desenvolvimento” (Rocha & Sá-Chaves, 2012, p. 15), tomando o conhecimento sempre como “aventura incerta” (Morin, 2002, p. 86) que o implica e no qual se implica.

## **2. Questões e objetivos de investigação**

As nossas questões de investigação germinaram do cruzamento dos aspetos referidos:

- i) Entretidas nas nossas vivências anteriores com estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha, quotidianamente atravessadas pelas nossas leituras do mundo;
- ii) Cimentadas no nosso perfil de leitora motivada e na vontade em passar esse gosto para os estudantes, pelo facto de a nossa experiência letiva apontar para o seu possível desinteresse pela leitura;
- iii) Aprimoradas ao longo do nosso processo de desenvolvimento pessoal e profissional que resultou do trabalho realizado ao longo do 1.º ano do

Programa Doutoral, através das unidades curriculares que habitámos/vivenciámos com os professores que as lecionaram e com os colegas;

- iv) Modeladas, no trabalho realizado com a nossa orientadora, Doutora Cristina Manuela Branco Fernandes de Sá, em redes de paciência, de profissionalidade e de afetos – afinal, “redes de vida” (Rocha & Sá-Chaves, 2012, p. 16).

Assim, procurámos obter resposta para as seguintes questões de investigação:

- Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:

- A sua motivação para a leitura?
- O seu desempenho em compreensão na leitura?
- Os fatores que os influenciam?
- As competências em leitura do seu futuro público?
- Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura?
- Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público?

- Qual a influência dessas representações sobre as suas futuras práticas educativas centradas:

- Na motivação do seu futuro público para a leitura?
- No desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?

- Será possível conceber, implementar e avaliar um programa de formação destes estudantes de modo a promover:

- A sua motivação para a leitura?
- A sua competência didática em motivação do seu futuro público para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?

Traçaram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um

primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:

- A sua motivação para a leitura;
- O seu desempenho em compreensão na leitura;
- Fatores que os influenciam;
- As competências em leitura do seu futuro público;
- Estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público;

- Determinar a influência das representações sobre estes aspetos nas suas práticas educativas futuras relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;

- Conceber, implementar e avaliar um plano de formação em Didática do Português, que vise a promoção da competência didática dos estudantes orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da sua compreensão na leitura.

### **3. Metodologia de investigação**

Face aos objetivos e às questões de investigação que traçámos para o nosso percurso de investigação, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso único (cf. Capítulo 4).

Os participantes no nosso estudo foram 53 estudantes, inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3.º ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013.

Dada a complexidade inerente à caracterização das representações sobre a leitura dos estudantes, recorreremos a vários instrumentos de recolha de dados: um questionário (cf. Capítulo 5), um depoimento individual (cf. Capítulo 6); duas fichas de trabalho (cf. Capítulo 5) e um relatório escrito com uma componente individual e outra em grupo (cf. Capítulo 7).

### 4. Organização da tese

Esta tese está organizada em duas partes, englobando, respectivamente, o enquadramento teórico (Capítulos 1, 2 e 3) e o estudo empírico (Capítulos 5, 6, 7 e 8), que inclui conclusões e sugestões (Capítulo 9).

Nesta introdução, apresentamos a problemática abordada no nosso estudo, explicitando a sua relevância e elencamos as questões e os objetivos que nortearam a nossa investigação, bem como as opções metodológicas que lhes estiveram inerentes.

No Capítulo 1, abordamos as representações sociais e a sua importância na investigação em Educação, destacando a multiplicidade de dimensões de que se revestem, de forma crescente.

No Capítulo 2, levamos a cabo da revisão da literatura respeitante ao perfil de leitor dos estudantes do ensino superior em geral e dos estudantes futuros profissionais da Educação em particular, focando representações sobre a leitura e motivação para a leitura e representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura.

No Capítulo 3, centramos a nossa atenção no ensino explícito da compreensão na leitura, sua importância na atualidade e seus desdobramentos, face às exigências do exercício de posicionamento crítico hoje requerido aos cidadãos. As repercussões de tais desafios no ensino da leitura são também foco particular da nossa atenção.

O Capítulo 4 é consagrado à descrição da metodologia de investigação pela qual optámos no nosso estudo, sendo explicitadas as etapas do itinerário percorrido e procedendo-se à sua fundamentação, à luz dos objetivos definidos e das questões de investigação formuladas.

No Capítulo 5, apresentamos a análise de dados e interpretação dos resultados relativos às representações iniciais e finais dos estudantes sobre a leitura, procurando pôr a descoberto a sua complexidade, multidimensionalidade e evolução.

O Capítulo 6 tem como foco principal a motivação para a leitura, incidindo nas representações que os estudantes evidenciaram sobre a mesma e refletindo sobre a sua possível influência em práticas educativas futuras.



O Capítulo 7 centra-se na análise de dados e interpretação de resultados relativos ao desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento em compreensão na leitura destes estudantes.

No Capítulo 8, cruzamos os resultados da análise das representações (sobre a leitura e motivação para a leitura e ainda sobre a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura) e a evolução do seu perfil de leitor com os da análise do desempenho.

O Capítulo 9 é consagrado às conclusões e sugestões pedagógico-didáticas que resultaram do percurso investigativo realizado.

Por último, surgem a bibliografia que fundamentou o nosso estudo e os anexos (apresentados no CD-ROM que acompanha esta tese).

## Capítulo 1 – Representações sociais e sua relevância na investigação em Educação

As razões por que dizemos ‘copo’ para falarmos de um copo, ou as razões por que dizemos ‘porta’ para falarmos de uma porta, são a descrição da nossa história, são o lugar de onde chegámos e todos os lugares por onde passámos. (Peixoto, 2007, s/p).

Neste capítulo abordamos as representações sociais e sua relevância na investigação em Educação.

Começamos por caracterizar as representações sociais, incidindo sobre: i) as suas origens; ii) a sua natureza e relevância para a compreensão dos fenómenos sociais; iii) a sua formação e iv) as suas funções. No intuito de compreender a riqueza e vitalidade que lhes estão inerentes, fazemos também uma síntese das principais abordagens das representações sociais referidas na literatura de especialidade.

Em segundo lugar, a nossa atenção centra-se nas representações sociais e a investigação em Educação, com o objetivo de lançar luz sobre o possível contributo das primeiras para o desvelar de uma rede de significações implícita e explícita nas interações dos múltiplos atores na arena educativa.

### 1.1. Representações sociais

#### 1.1.1. Suas origens

O termo *representação social* foi cunhado por Moscovici (1961) no âmbito de um vasto projeto centrado na construção da Psicologia Social do conhecimento, para a qual o seu contributo foi considerado valioso (Duveen, 2000; Villarroel, 2007).

As suas origens remontam à obra *La psychanalyse. Son image et son public* (1961), na qual Moscovici apresentou os resultados de uma investigação cujo objetivo foi analisar a inserção da Psicanálise no campo psicossocial da pessoa e do grupo. O seu interesse global residia na compreensão do modo como a Psicanálise permeava a sociedade francesa e os distintos grupos que a formavam, já que, nas suas palavras, “Insidieusement ou brusquement (...) la psychanalyse a quitté le ciel des idées pour entrer dans la vie, les pensées, les conduites, les mœurs et le monde des conversations d’un grand nombre

d'individus.” (Moscovici, 1976, p. 20).

O estudo contemplou uma amostra com seis grupos distintos: i) população representativa da sociedade parisiense; ii) “classes médias” (constituídas por industriais, artesãos, funcionários, empregados, mulheres sem profissão); iii) profissões liberais (professores, médicos, advogados, técnicos e eclesiásticos); iv) operários (de todas as categorias e operários especializados); v) estudantes (da universidade de Paris); vi) estudantes de escolas técnicas. Foi possível compreender que cada grupo mobilizava informação distinta sobre a Psicanálise, caracterizava-a enfatizando alguns aspectos em detrimento de outros e se apropriava do conceito de modo diferente.

Moscovici (1976) sintetiza os resultados obtidos do seguinte modo:

Diversité de structuration, diversité de contenu ou l'inverse: nous voyons qu'il est possible de dégager, de proche en proche, les contours d'un groupe en fonction de la vision qu'il a du monde ou d'une science particulière (...) la représentation traduit le rapport d'un groupe à un objet socialement valorisé (...) notamment par le nombre de ses dimensions, mais surtout dans la mesure où elle différencie un groupe d'un autre. (Moscovici, 1976, p. 73)

Este investigador designou pela expressão *senso comum* a forma de conhecimento constituída pelas elaborações conceituais realizadas pelos grupos sociais. As representações sociais dizem, então, respeito ao conhecimento do senso comum construído no âmbito das relações tecidas na interação social pelos indivíduos nos grupos em que se vão inserindo ao longo da vida.

O estudo de Moscovici foi pioneiro ao pôr em destaque a relevância das representações sociais para uma compreensão mais aprofundada de que “Indivíduo e sociedade, sujeito e objeto, são duas formas de entender o comparecimento do humano frente a disjuntivas colocadas pela sua condição: mais do que duas faces da mesma moeda são fios do mesmo tecido.” (Arruda, 2009, p. 748).

Hoje, a teoria das representações sociais desempenha um papel central, reconhecido na literatura de especialidade, como enquadramento teórico de um elevado número de estudos, em diversas áreas (Rodrigues & Rangel, 2013; Sammut, Andreouli, Gaskell & Valsiner, 2015).

Apresentamos, em seguida, os fundamentos do percurso ao longo do qual Moscovici explicitou a natureza do termo representação social.

### 1.1.2. Sua natureza e relevância para a compreensão dos fenómenos sociais

Para compreendermos a natureza das representações sociais, importa indagar o caminho seguido até à construção do termo, bem como as fontes às quais Moscovici foi beber.

O termo remonta à distinção estabelecida por Durkheim (1968) entre representação coletiva e representação individual, que, em seu entender, se opõem pelo facto de as primeiras serem caracterizadas pela estabilidade da sua transmissão e pelo seu carácter reprodutivo, tendo as segundas um carácter efémero e instável. Nas palavras de Durkheim (1968, p. 609),

(...) les représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles car tandis que l'individu est sensible même à de faibles changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls des événements d'une suffisante gravité réussissent à affecter l'assiette mentale de la société.

Esta distinção foi retomada e revista por Moscovici (1961, 1976) por várias razões que passamos a sintetizar.

Em primeiro lugar, o investigador considerava-a algo ultrapassada, na medida em que não contemplava a diversidade inerente aos fenómenos presentes na sociedade contemporânea, que, no seu entender, exigiam um olhar mais atento, dada a complexidade inerente às relações decorrentes da articulação entre o indivíduo e a sociedade.

Em *Notes towards a description of social representations*, Moscovici (1988) explicita que, de acordo com a perspetiva de Durkheim, as *representações coletivas* estariam enraizadas na comunidade, sendo partilhadas, de forma homogénea, por todos os seus membros. Ora, em seu entender, tal constitui quase uma aberração, por ignorar que as representações estão em permanente processo de elaboração no contexto de uma rede de inter-relações, elas próprias em constante reelaboração. O modo como tal rede evolui depende da complexidade dos processos comunicacionais em curso, sempre pautados pelo cruzamento do individual com o social, caracterizando-se pela diversidade.

Neste ensaio (Moscovici, 1988), o investigador convida-nos a pensar as representações sociais como sendo produzidas por um “comité de decisões coletivas”, no



qual todos os membros têm direito a votar e a expressar uma ampla variedade de opiniões. Cada um conhece o voto do outro, de forma a poder mudar de ideias ou partilhar opiniões. A decisão final resulta do esforço conjunto dos participantes e expressa o sentido da reunião. Moscovici acrescenta ainda que, nestas interações, todas as representações se situam no interface entre duas realidades: a realidade psíquica, em relação com a imaginação e com os sentimentos, e a realidade externa, relativa à coletividade, sujeita às regras do grupo no qual os indivíduos se inserem.

Como frisa Duveen (2000, p. 21), “As representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam a sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social.”

Em segundo lugar, Moscovici (1961, 1976) preferiu também o termo *social*, em substituição de *coletivo*, para sublinhar o carácter dinâmico das representações, em oposição ao carácter estático que lhes atribuíra Durkheim. Assim, passou a falar de *representações sociais*, em vez de *representações coletivas*, o que traduz uma mudança de postura: “O novo termo passou a indicar um fenómeno, enquanto o termo tradicional indicava um conceito.” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 380). Este carácter dinâmico compreende-se, no entender de Moscovici (2011), pelo facto de o fenómeno das representações sociais ter lugar no que designa de “sociedade pensante”, implicando que pessoas e grupos não constituem recetáculos passivos de assimilação de informação, mas pensam por si mesmos, num processo permanente de produção/comunicação das suas representações com/a outros. Rejeita-se, assim, liminarmente, a ideia de que as pessoas reproduzam apenas o que lhes impõe uma ideologia dominante, sem qualquer contributo original da sua parte. Entende-se, pois, a tal luz, que as representações sociais sejam móveis e circulem na sociedade, advindo da necessidade permanente de construção de realidades partilhadas que resultam das interações entre as pessoas (Moscovici, 2011).

Em terceiro lugar, o termo *social* adequa-se à existência, no âmbito desta “sociedade pensante”, de duas classes diferentes de universos de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. No Quadro 1, apresentamos uma breve

síntese dos mesmos e sua relação, de acordo com Moscovici (2011):

<i>Sociedade pensante</i>	
Universos consensuais	Universos reificados
- Valorização da individualidade;	- Indiferença pela individualidade;
- Subjetividade;	- Objetividade;
- Sociedade encarada como grupo de pessoas que são iguais e livres;	- Sociedade como sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros são desiguais;
- Não há competências exclusivas; cada um pode adquirir as necessárias às circunstâncias requeridas.	- Só a competência adquirida determina o grau de participação de cada um.
 Representações sociais	 Ciência

**Quadro 1 – Universos de pensamento na sociedade**

Aos universos consensuais correspondem as atividades que resultam das interações no cotidiano, que dão origem às representações sociais. Deste modo, como sublinha Sá (1993, pp. 28-29), “As ‘teorias’ do senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, (...) utilizam mecanismos diferentes de ‘verificação’ e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verosimilhança ou plausibilidade.”

Devido a tais interações, que ocorrem no dia-a-dia, Moscovici (1988) chega a encarar a oposição representação coletiva/representação individual como irrelevante, tendo em consideração três formas através das quais as representações se podem tornar sociais, dependendo das relações estabelecidas entre os membros de um grupo:

- i) Quando são geradas no curso de conflitos/controvérsias sociais, não sendo partilhadas pela sociedade como um todo – *representações polémicas*;
- ii) Quando são partilhadas por todos os membros de um grupo bastante estruturado, sem que as tenham produzido, aparentando ter um caráter coercivo – *representações hegemónicas*;
- iii) Quando resultam de um troca/partilha de informações entre subgrupos, que contactam entre si de forma mais ou menos próxima – *representações emancipadas*.

Num breve ensaio, Moscovici (1993) explicita que, face à evolução operada na sociedade e à necessidade de refletir, especificamente, sobre as representações que entram no domínio do senso comum (que apresentam uma estrutura e características particulares), as representações coletivas deram lugar às representações sociais:

En somme, la nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer inscrite à la perspective d'une société qui change, motive la modification en question. Il s'agit de comprendre, non plus la tradition mais l'innovation, non plus une vie sociale déjà faite mais une vie sociale en train de se faire. (Moscovici, 1993, p. 82)

Das palavras de Moscovici, num diálogo com Ivana Marková, ressalta novamente a importância do termo social, de forma breve e clara: “Eu prefiro, contudo, usar apenas ‘social’, por que ele se refere a uma noção clara: aquela da sociedade, a uma ideia de diferenciação, de redes de pessoas e suas interações” (2011, p. 348).

De acordo com Umaña (2002), as representações são sociais devido a três aspectos fundamentais:

- i) Pelas condições de produção nas quais emergem (por exemplo, meios de comunicação ou interação cara a cara), sendo partilhadas por conjuntos mais ou menos amplos de pessoas;
- ii) Pelas condições de circulação (resultantes da integração das pessoas em grupos sociais);
- iii) Pelas suas funções sociais, nomeadamente para a construção social da realidade, que ocorre nas trocas comunicacionais quotidianas, e para o desenvolvimento de uma identidade pessoal/social.

Por seu turno, Vala (2006) entende que, para que uma representação seja considerada social, deverão estar reunidos três critérios:

- i) O critério quantitativo, que implica ser partilhada por um conjunto de indivíduos; no entanto, este critério, por si só, é considerado insuficiente, dado o autor entender que não inclui aspectos relativos ao modo de construção da representação;
- ii) O critério genético, que pressupõe que seja coletivamente produzida, resultando de um processo de atividade cognitiva e simbólica de um grupo

social;

- iii) O critério funcional, que a apresenta como um guia para a ação e para a comunicação.

No estudo que consagra à natureza das representações sociais, Vergara-Quintero (2008) apresenta a seguinte síntese dos seus aspetos principais:

- i) Têm a sua origem no quotidiano, surgindo de forma espontânea, no decurso da comunicação entre indivíduos;
- ii) Expressam as relações que as pessoas mantêm com o mundo, nas suas vivências diárias;
- iii) Possibilitam construir um conjunto de referências orientadoras que facilitam a interpretação que fazemos da realidade, conferindo-lhe sentido.

### **1.1.3. Suas funções**

Na perspectiva de Moscovici (2011), as representações têm duas funções, estreitamente ligadas à sua natureza:

- i) Convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, localizando-os numa determinada categoria e dando-lhes forma definitiva; assim, cada experiência vivida “ (...) é somada a uma realidade predeterminada por convenções, que claramente define as suas fronteiras, distingue mensagens significantes de mensagens não significantes e que liga cada parte a um todo e coloca cada pessoa numa categoria distinta” (p. 35);
- ii) São prescritivas, na medida em que se impõem fortemente aos indivíduos, enquanto produto de um processo de mudanças ocorridas ao longo do tempo e resultado da herança de sucessivas gerações que os precederam, ambos impressos na memória coletiva.

Como salienta Moscovici (1976, p. 26): “Une représentation parle autant qu’elle montre, communique autant qu’elle exprime (...) elle produit et détermine des comportements, (...) la représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l’élaboration des comportements et la communication



entre individus.”

Abric (2001, pp. 15-16) sublinha que a relevância das representações sociais está estreitamente relacionada com o facto de corresponderem a quatro funções que considera essenciais:

- i) Função de saber, possibilitando compreender e explicar a realidade; relaciona-se com a utilização que fazemos do senso comum, na medida em que este nos permite adquirir conhecimentos e integrá-los no nosso espólio pessoal, para que possam ser compreendidos e adquiram sentido; facilita, ainda, a comunicação social, ao possibilitar a construção de marcos de referência comuns, que tornem acessível a difusão do senso comum;
- ii) Função identitária, definindo a identidade dos indivíduos e dos grupos e desempenhando um papel relevante nas relações intergrupais, mormente em processos de socialização, em que esteja em causa a pressão social exercida pela coletividade sobre os seus membros;
- iii) Função de orientação, relativamente a comportamentos e práticas, resultante da combinação de três fatores considerados essenciais:
  - Intervenção na definição da realidade da situação, determinando, por exemplo, o grau de pertinência e a forma de gerir uma tarefa a realizar;
  - Produção de um sistema de antecipações e expectativas, na medida em que existe uma seleção e filtragem de informações, de modo a que a realidade se adapte à representação, precedendo e determinando a sua evolução;
  - Prescrição de comportamentos e práticas, definindo o que é aceitável num determinado contexto social;
- iv) Função de justificação, de posturas e comportamentos, após a ação realizada, permitindo aos seus intervenientes fornecer explicações sobre a sua conduta aos outros, numa determinada situação.

Das funções referidas emerge, como sublinha Jodelet (2015, p. 8), o facto de as representações sociais serem fenómenos complexos, multidimensionais e polimorfos,

descritos como

(...) saisis chez les individus qui les créent à partir de leur vécu, dans l'interlocution, ou les endossent lors de leur circulation dans l'espace sociale comme des visions partagées, des allants de soi, ou des prêts-à-penser. Ils apparaissent aussi dans les supports iconiques ou sonores. Ils s'offrent à l'étude à la fois comme des contenus et des processus (...) certains de ses phénomènes sont mouvants, d'autres se donnent comme concrétions d'éléments, présentant des états stables ou mouvants sous forme de strates ou de sédiments ou de background informationnel.

#### 1.1.4. Formação das representações sociais

É consensualmente reconhecido que as representações sociais resultam de um processo de reconstrução das nossas vivências em interação com grupos com os quais partilhamos um mundo cada vez mais globalizado (Vergara-Quintero, 2008; Villarroel, 2007). Formam-se a partir do conhecimento socialmente elaborado, a cuja construção não são alheias as referências históricas e culturais que fazem parte da nossa memória coletiva (Alves-Mazzotti, 2008; Umaña, 2002).

De acordo com Moscovici (2011), a formação das representações sociais é gerada através de dois processos: a ancoragem e a objetivação.

A *ancoragem* é definida como um processo através do qual ideias que não nos são familiares são “reduzidas” a ideias e imagens comuns, passando a fazer parte do contexto que nos é familiar, dado que as classificamos e lhe damos nome. Moscovici (2011, p. 58) descreve tal processo da seguinte forma:

As representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um, objeto, etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado.

O objetivo não é rotular pessoas ou objetos, mas sim facilitar a interpretação do que os caracteriza, compreendendo também intenções e motivos que estão por detrás do modo como as pessoas agem. Apresenta quatro dimensões:

- i) Inserção do não familiar num quadro de referência conhecido que preexistia;
- ii) Instrumentalização social do objeto representado, fazendo dele um meio de compreensão da realidade partilhado pelos membros de um grupo;

- iii) Discriminação e classificação, possibilitando facilitar a inserção do novo num conjunto de categorias pré-existentes, interagindo com elas;
- iv) Categorização social, que corresponde à identificação ou não identificação com os membros que constituem o grupo.

Como sublinha Rocha (2014, p. 57), em jeito de síntese, a ancoragem refere-se à “ (...) aproximação do sujeito ao objeto, entre os indivíduos e os membros de um determinado grupo a que ele pertence, fortalecendo a identidade grupal”.

A *objetivação* diz respeito ao processo pelo qual tornamos concretas as realidades abstratas, fazendo, por exemplo, com que conceitos antes não compreendidos passem à linguagem corrente, assumindo uma dimensão concreta que antes não possuíam e permitindo-nos compreendê-los. Como frisa Villarroel (2007), nas nossas interações diárias em sociedade, lidamos com conceitos abstratos, relativos, por exemplo, à educação, à economia, à política e é o processo de objetivação que permite tornar concretas essas “realidades” abstratas.

É reconhecido que estes dois processos são favorecidos por um conjunto de práticas sociais em estreita relação com a comunicação de massa e a comunicação interpessoal, nomeadamente pelas inúmeras trocas verbais que se entretecem no nosso quotidiano (Cabecinhas, 2009; Umaña, 2002). É Moscovici (1993, p. 81) quem sublinha a importância destes aspetos, da seguinte forma:

La révolution provoquée par la communication de masse, la diffusion des savoirs scientifiques et techniques transforment les modes de pensée et créent de contenus nouveaux (...) Il est donc aisé de comprendre que les gens, en recevant ses informations, en les échangeant, leur fassent subir des modifications profondes pour les représenter en vue de communiquer et de agir.

Na sua perspetiva, o crescimento dos meios de comunicação de massa, tendo como consequência a popularização do conhecimento científico e tecnológico, conduziu à permanente reconstituição do senso comum. Logo, Moscovici (2011) entende que, na atualidade, as representações sociais adquirem maior “autoridade”, pelo papel crescente de mediação do senso comum – por exemplo, através do estabelecimento de analogias ou da explicação de determinados fenómenos que ocorrem na sociedade.

### 1.1.5. Abordagens das representações sociais

É reconhecido que “ (...) o termo ‘representação social’ não aparece associado em exclusivo a um único quadro teórico de referência nem a uma só ‘escola’ de pensamento” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011).

Nessa linha de pensamento, De Rosa (2013) sublinha que a vivacidade do debate em torno da teoria das representações sociais está bem patente, não só na multiplicidade de estudos a que deu azo, como também nas diferentes abordagens que daí resultaram, identificando cinco principais:

- A *abordagem estrutural* ou *experimental* – desenvolvida pela Escola de Aix-la-Provence e inspirada no trabalho seminal de Abric (1976, 1987, 1993) e de Flament (1981; 1993);
- A *abordagem sócio-dinâmica* ou *societal* – conhecida como Escola de Genebra, baseada no trabalho desenvolvido por Doise (1993a; 1993b);
- A *abordagem etnográfica* – inspirada em Jodelet (1989, 1993);
- A *abordagem narrativa* – com diferentes enfoques, desenvolvida, por exemplo, por László (1997), Murray (2002), Contarello e Volpato (1991, 2002), Contarello (2008) e Contarello, Marini, Nancini e Ricci (2011);
- A *abordagem de modelação* – desenvolvida por De Rosa (1990, 2013, 2014).

#### 1.1.5.1. A abordagem estrutural ou experimental

Foi desenvolvida por Abric (1976) para dar resposta ao que considerava ser a necessidade de articulação entre o psicológico e o social, que tinha implícita a ideia de que o sujeito ou o grupo reagem a determinadas situações a partir de uma bagagem pré-estabelecida de sistemas de pensamento e esquemas interpretativos. Logo, para o sujeito, a realidade é já o produto da apropriação, estruturação e transformação que resultou de tal bagagem.

Abric (1993) coloca, então, a hipótese geral de que os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, o que chama a atenção para o modo como as representações são organizadas e os fatores que determinam a sua organização e

eventual transformação. Abordagens experimentais que realizou permitiram-lhe concluir que os sujeitos não abordavam tarefas específicas com as quais eram confrontados de forma neutra/unívoca, antes as encaravam de acordo com a representação que tinham previamente sobre elas – aspeto que condicionava o tipo de relações estabelecidas com os membros de um grupo.

Em consequência das suas pesquisas sobre a estrutura interna e a dinâmica das representações, Abric (1987, 1993) desenvolveu a Teoria do Núcleo Central, no âmbito da qual distinguiu dois sistemas: o sistema central e o sistema periférico.

O *núcleo central* ou *sistema central* dizia respeito ao elemento fundamental da representação social, sendo responsável por determinar o seu significado e a sua organização. Apresenta as seguintes características (Sá, 1996):

- i) Reflete as condições sócio históricas e os valores de um grupo, sendo marcado pela memória coletiva;
- ii) Constitui o alicerce coletivo partilhado das representações;
- iii) É coerente e resistente à mudança (o que assegura a permanência da representação);
- iv) Manifesta pouca sensibilidade ao contexto social em que se expressa a representação.

Para Abric (1987, 1993), o núcleo central de uma representação desempenha:

- i) Uma função geradora, que constitui o elemento a partir do qual o significado dos restantes elementos da representação é criado ou transformado;
- ii) Uma função organizadora, dado que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação; nessa perspetiva, é encarado como elemento de unificação e estabilização da representação.

Abric (1993) atribui ao núcleo central duas dimensões principais:

- i) É determinado pela natureza do objeto apresentado e pela relação que o sujeito estabelece com esse objeto;
- ii) É o elemento que mais resiste à mudança.

Para além deste sistema central, Abric (1993) defendeu também a existência de um *sistema periférico* ou *núcleo periférico*, cujos elementos seriam determinados pelo núcleo central, estando diretamente relacionados com este. Os elementos do sistema periférico obedecem a uma hierarquia, podendo estar mais ou menos próximos do núcleo central, que determina o seu valor e as suas funções. São também dotados de mobilidade e de sensibilidade ao contexto imediato e permitem expressar o carácter heterogéneo do grupo e as suas contradições internas (Abric, 2001; Sá, 1996).

De acordo com Abric (2001), os elementos do sistema periférico desempenham funções de:

- i) Concretização – permite a compreensão, em termos concretos, de realidades abstratas, integrando elementos da situação em que é produzida a representação;
- ii) Regulação – possibilita integrar os elementos novos que surgem e reintegrar elementos aos quais seja dado um estatuto menor do que no sistema central, num movimento contínuo;
- iii) Defesa – “protege” o núcleo central da sua eventual transformação, “amparando” possíveis contradições que possam surgir face aos elementos principais da representação.

Flament (1993, 2001), um dos seguidores de Abric, estudou também os elementos do sistema periférico, considerando-os “esquemas” organizados pelo núcleo central, assegurando uma espécie de “grelha de decifração” das representações. Na sua perspetiva, os “esquemas” são relevantes pelas funções que desempenham em relação às representações:

- i) Prescrever comportamentos do sujeito, indicando o que é normal dizer ou fazer numa determinada situação, tendo em conta a sua finalidade e o seu significado;
- ii) Permitir uma modulação personalizada das representações e das condutas que lhes estão associadas, em conexão com a apropriação individual que cada faz da representação e com o seu contexto específico;

- iii) Proteger o núcleo central, em caso de necessidade.

Flament (1993) estudou também a possibilidade da ocorrência de mudanças no núcleo central das representações que os elementos do sistema periférico não conseguem proteger. Concluiu que as práticas sociais – entendidas como o interface entre as circunstâncias externas e os prescritores internos da representação social (aspectos que a podem determinar) – têm um papel preponderante no acionar dessas transformações profundas.

Verificou ainda que algumas circunstâncias, independentes de uma representação, podem levar uma população a desenvolver práticas em desacordo com esta, passíveis de repercussões no seu núcleo central da mesma (Flament, 1993). Tal desacordo pode ocorrer em casos extremos, nomeadamente quando as práticas:

- i) Estão em contradição explícita com a representação; então, pela influência de elementos que veem de fora, desenvolvem-se o que denomina de “esquemas estranhos” (elementos formados da junção entre os elementos pré-existentes e os novos), sendo a transformação da representação caracterizada como brutal;
- ii) São admitidas pela representação e tornadas frequentes pelas circunstâncias; neste caso a transformação é progressiva (sem rutura com o passado).

Flament (1993) defende igualmente que eventuais discordâncias entre a realidade dos sujeitos e a representação se repercutem na própria representação, em primeiro lugar, no sistema periférico e depois, eventualmente, no seu núcleo central. Contradições profundas entre a realidade e a representação poderão conduzir à desintegração da mesma.

#### **1.1.5.2. A abordagem sócio dinâmica ou societal**

Foi preconizada por Doise (1993a, 1993b), tendo posteriormente sido continuada pelos seus seguidores (cf., por exemplo, Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Este investigador considerava a teoria das representações sociais como a *grande teoria*, na

medida em que propunha um conjunto de conceitos base sobre dinâmicas particulares, que poderiam suscitar estudos mais detalhados sobre processos específicos que norteavam as representações sociais.

A perspectiva de Doise sobre as representações sociais é mais sociológica, procurando a conexão entre o individual e o coletivo, no sentido de evidenciar “que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)” (Almeida, 2009, p. 719). Assim, este investigador afasta-se dos métodos experimentais tradicionais, dando ênfase ao contexto social, mormente ao estudo das representações sociais entre grupos.

No seu entender, as representações sociais são sempre tomadas de posição de cariz simbólico, organizadas de formas distintas de acordo com o modo como se entretecem em diferentes relações sociais no quotidiano (Doise, 1993a). Nesse sentido, os julgamentos realizados pelos indivíduos sobre determinadas condutas são considerados atos sociais, que se inscrevem na dinâmica total de um campo social: “Les jugements sont, ainsi, au niveau de l’individu, des instances par lesquelles ses attitudes actualisent des rapports sociaux et s’organisent en représentations sociales.” (Doise, 1993a, p. 236).

A abordagem societal implica a integração de quatro níveis de análise, no âmbito do estudo das representações sociais, que Almeida (2009) sintetiza da seguinte forma:

- i) O primeiro diz respeito ao modo como os sujeitos organizam as suas experiências com o meio ambiente, centrando-se nos processos *intraindividuais*;
- ii) O segundo relaciona-se com as dinâmicas sociais, procurando nos sistemas de interação social os princípios que as explicam, centrando-se nos processos *interindividuais e situacionais*;
- iii) O terceiro refere-se ao posicionamento dos indivíduos nas relações sociais em que participam e o modo como pode influenciar os dois primeiros níveis de análise referidos, centrando-se nos processos *intergrupais*;
- iv) O quarto, dito societal, engloba sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, partindo-se do pressupostos de que aspetos



culturais e ideológicos que caracterizam certos grupos possibilitam aos sujeitos atribuir significado a determinados comportamentos e geram diferenças do ponto de vista social.

Doise e a sua equipa (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992) propuseram ainda uma análise tridimensional das representações sociais, procurando identificar os fatores gerais da sua organização, enquanto contributo para a elaboração do seu constructo teórico. Segundo Almeida (2009), esta parte de três hipóteses:

- i) Partilha de crenças comuns relativas a um determinado objeto social pelos diferentes membros de uma população, tendo como pressuposto que as representações sociais são construídas em situações de interação comunicacional; tal implica o estudo do *campo comum das representações sociais* (isto é, dos princípios base que as orientam);
- ii) Heterogeneidades no posicionamento em relação a um dado objeto de representação, que implica a explicitação das razões e do modo como os sujeitos se distinguem entre si nas relações que desenvolvem com esse objeto, logo a identificação dos *princípios organizadores das variações individuais*;
- iii) Ancoragens das tomadas de posição, relativas à hierarquização de valores e perceções construídas nas relações com o grupo e com o outro, implicando o estudo *das diferenças individuais*.

A proposta de Doise e dos seus colaboradores (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992) conduziu a um amplo programa de pesquisa sobre as representações sociais relativas aos direitos humanos, possibilitando lançar luz sobre a aplicação dos princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos e os limites de tal aplicação a certos indivíduos ou grupos sociais.

#### **1.1.5.3. A abordagem etnográfica**

Na sequência da linha de pensamento de Moscovici (1976), Jodelet (1993) encara as representações enquanto sistemas de interpretação e fenómenos cognitivos. No primeiro caso, possibilitam regular a nossa relação com outras pessoas (reconstruindo a nossa

identidade pessoal e social e interações grupais), sendo a sua “intervenção” plurívoca. No segundo caso, resultam de um processo de seleção de algo que nos é exterior, que está na base da elaboração psicológica e social da realidade.

Jodelet pôde aperceber-se da importância destes aspetos no âmbito de um estudo etnográfico que realizou numa comunidade rural, em França, onde viviam doentes mentais em liberdade, no intuito de estudar as representações sociais no contexto em que emergiam e os seus modos de funcionamento. O trabalho de campo realizado, descrito em pormenor em *Folies et représentations sociales* (Jodelet, 1989), possibilitou à investigadora desocultar um conjunto de representações da loucura, (re)construídas pela comunidade na interação quotidiana com os doentes. Dado que a presença dos doentes mentais punha em causa a identidade social da comunidade enquanto grupo, foram criadas representações que tornaram possível conferir-lhes um estatuto de alienação, de forma a preservar a integridade da comunidade em causa (por exemplo, acreditavam na transmissão da loucura através de fluidos corporais e tudo o que estava em contacto com eles). Este estudo permitiu destacar o modo como a abordagem etnográfica pode contribuir para o destrinçar de representações sociais emergentes da interação gerada em contextos particulares que exigem que o investigador mergulhe na sua trama para compreender, holisticamente, o seu possível carácter multifacetado.

Na esteira de Moscovici (1976), Jodelet (1993, pp. 43-44) considerou a existência de quatro aspetos que distinguem as representações sociais:

- i) Representam sempre alguma coisa (o objeto) e alguém (o sujeito), resultando de uma interação conjunta de ambos;
- ii) Estabelecem com o seu objeto uma relação simbólica e de interpretação, dado que são construídas através de processos cognitivos, a nível individual, em conjugação com processos de pertença e participação cultural e social;
- iii) Constituem uma forma de conhecimento, apresentando-se como “modelização” do objeto inferido através de diferentes suportes – comportamentais, linguísticos, ou outros;
- iv) Entendem-se como saber prático respeitante à conjugação da experiência

dos sujeitos a partir da qual foram produzidas com o contexto global no qual se enquadram – neste sentido são orientadas para o sujeito e deste para outros.

Em seu entender, a articulação destes aspetos entronca no seguinte conjunto de questões: Quem sabe e a partir de onde sabe? O que sabe e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito? Do seu ponto de vista, estas questões levam a considerar a existência de três planos – distintos mas interdependentes – relacionados com as representações sociais:

- i) *Condições de produção e de circulação das representações sociais*, plano relacionado com aspetos relativos às relações entre cultura (coletiva, de grupo, e seus valores), comunicação (interindividual, institucional e mediática) e sociedade (por exemplo, pertença a um grupo e posição dentro dele);
- ii) *Processos e estados das representações sociais*, englobando os aspetos relativos ao conteúdo e estrutura próprios de uma forma de conhecimento prático, às suas funções e eficácia;
- iii) *Estatuto epistemológico das representações sociais*, centrado na transformação do saber científico em saber prático, do senso comum, e vice-versa e nas suas implicações para a (re)construção da realidade.

Jodelet (1993) concede também particular atenção aos processos de formação das representações sociais, pondo em evidência a relevância da ancoragem e da objetivação enquanto processos interdependentes.

Na *objetivação*, distingue três fases (Jodelet, 1993):

- i) *A construção seletiva*, que diz respeito à apropriação das informações e dos saberes sobre um dado objeto pelo sujeito que retém alguns elementos e ignora outros; essa triagem resulta de condicionantes culturais (maior ou menor acesso a determinados elementos face à inserção em determinado grupo pelo sujeito), mas primordialmente de critérios normativos (retêm-se elementos em concordância com o sistema de valores que rodeia o

sujeito);

- ii) A *esquematização*, relativa à representação concetual dos elementos constitutivos do objeto da representação, que o sujeito constrói; a organização desses elementos dá lugar a um núcleo ou esquema figurativo;
- iii) A *naturalização*, decorrente da transformação do objeto abstrato em objeto concreto; o núcleo figurativo torna-se real para um determinado grupo.

No entender de Vala (2006, p. 467), “Não só o abstrato se torna concreto através da sua expressão em imagens e em metáforas, como o que era percepção se torna realidade, tornando equivalentes a realidade e os conceitos.”

No que se refere à *ancoragem*, esta assegura, no entender de Jodelet (1993), o enraizamento da representação e do seu objeto numa rede de significados, que permite enquadrá-los em contextos sociais mais amplos, conferindo-lhes coerência. Nesse sentido, atribui-lhe um papel fundamental, por permitir a inscrição da representação no âmbito do familiar do que já é conhecido para acomodar o novo, dando continuidade ao processo de objetivação, mormente à “*naturalização*”, no âmbito da qual é atribuído um valor concreto a elementos que passam a ser compreendidas e utilizadas quando agimos em sociedade. Considera-a capaz de desempenhar três funções (Jodelet, 1986; 1993):

- i) Interpretação da realidade;
- ii) Integração de algo novo num sistema já existente;
- iii) Orientação das condutas e relações sociais.

Alves-Mazzotti (2008) considera que a distinção de tais funções possibilita compreender a relação intrínseca entre a ancoragem e a objetivação, lançando luz sobre:

- i) O significado atribuído ao objeto representado;
- ii) A representação enquanto sistema de interpretação do quotidiano, orientadora da conduta dos sujeitos;
- iii) O modo como a representação é integrada num sistema pré-existente, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que lá circulam.

#### 1.1.5.4. A abordagem narrativa

Baseia-se no reconhecimento do papel desempenhado pelas narrativas na construção e organização das vivências sociais dos grupos, isto é, do modo como criam histórias e as partilham para conferir sentido à realidade que os rodeia (László, 1997).

Jovchelovitch (2012) acentua que, apesar da diversidade do seu conteúdo e da forma como são veiculadas, as narrativas produzem e reproduzem práticas, tradições, etc. Na medida em que tais narrativas podem levar ao estabelecimento de guias para a ação e comportamento dos grupos, são encaradas como relevantes para a formação de representações sociais (László, 1997; Lauritzen & Ohlsson, 2011).

László e Ehmann (2013) consideram que tal acontece, porque as narrativas e as representações:

- i) Partilham uma natureza comunicativa, cuja complexidade implica a rejeição de abordagens universais ou individualistas;
- ii) Inscrevem-se num contexto sociocultural, constituindo formas particulares de construção da realidade, de cariz multidimensional;
- iii) Relacionam-se com processos de construção da identidade dos grupos e dos seus membros, a nível individual, sublinhando que

Individuals in their life stories, just like groups in their group histories, compose their significant life episodes. In this composition, which is meaning construction in itself, they express the ways in which they organize their relations to the social world, or construct their identity. (László & Ehmann, 2013, p. 3.2.)

Baseando-se nos aspetos frisados, Murray (2002) considera ser possível deslindar uma estrutura narrativa nas representações sociais, contribuindo para a sua compreensão mais aprofundada. O autor exemplifica este aspeto com o estudo que realizou sobre representações sociais nas narrativas do cancro, relativamente às formas de conceitualização da doença em pessoas saudáveis, para quem esta surgia em histórias de outros sobreviventes da doença, de pacientes que tinham lutado contra a doença e de “renascimento” e redefinição de prioridades que tinham ouvido dos que tinham vivido com a doença. Todas estas narrativas se enquadravam, do seu ponto de vista, numa narrativa cultural mais ampla, que dizia respeito à doença numa perspetiva sociomoral

pluridimensional. Nesta rede de narrativas e sua estrutura, estariam aglutinadas representações sociais que mereceriam atenção.

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Teibel (2014) corrobora o interesse da abordagem narrativa, frisando que os indivíduos, por estarem inseridos num determinado contexto cultural, acumulam um repositório de representações ao longo do tempo. Deste modo,

(...) as narrativas podem refletir não apenas o ponto de vista de um sujeito, mas também a relação de grupo de pertença do autor com o objeto. Com isto parte-se da ideia que as narrativas trazem representações que organizam redes de significações, ou seja, elas podem ser compreendidas como expressões que aglutinam representações sociais. (Teibel, 2014, p. 2732-2733).

Outras abordagens recentes, que sublinham a relevância das narrativas enquanto “ (...) categorias constituídas nos processos históricos, sociais e culturais da sociedade contemporânea” (Azevedo & Araújo, 2014, p. 875), têm permitido investigar diferentes modos de descortinar processos de formação e conteúdo das representações sociais no que se refere, por exemplo:

- i) À prática pedagógica (Azevedo & Araújo, 2014; Santana, 2014);
- ii) À construção da memória coletiva e organização narrativa das representações sociais (Jovchelovitch, 2012).

Uma via distinta de exploração desta abordagem diz respeito ao uso dos textos literários para estudar, de forma aprofundada, os fenômenos sociais. Como sublinham Contarello, Marini, Nancini e Ricci (2011, p. 173):

(...) le opere letterarie diventano artefatti sociali tanto quanto le teorie psicologiche, distinguendosi da queste ultime per registro comunicativo ed obiettivi, ma non per dominio di riferimento. Romanzi e racconti costituiscono altri modi di rappresentare le esperienze ed al contempo di agire sul mondo.

O enquadramento teórico metodológico da teoria das representações sociais tem sido visto como adequado para o estudo das relações interpessoais e intergrupais (Contarello, 2008; Contarello & Volpato, 2002), no intuito de descortinar as representações que aí emergem e se entrecruzam e o seu interesse, por exemplo, para: desvelar as múltiplas dimensões da amizade retratadas em diferentes contextos socioculturais (estudadas a partir de um *corpus* constituído por romances e contos

franceses do século XII ao século XX) (Contarello & Volpato, 1991); aprofundar facetas das relações intergrupais em situações extremas, como as geradas em campos de concentração, também retratadas em textos literários (Volpato & Contarello, 1999); conhecer formas de encarar o envelhecimento e seu cariz multifacetado, tendo como *corpus* romances e contos italianos do nosso século (Contarello, Marini, Nancini & Ricci, 2011).

Apesar de considerar que esta é uma das vias de pesquisa que ainda apresenta alguns desafios do ponto de vista metodológico, Contarello (2008, p. 319) sintetiza o potencial de análise que, em seu entender, os textos literários podem ter para o estudo das representações sociais, face à sua versatilidade:

(...) a literary text has been seen as a microcosm within which to detect a world of relationships (...) as a container of events which may be extracted from it (...) as text or discourse which, as much as any kind of discourse, deserves accurate interpretation and deconstruction, or as a template to be considered, together with other sources, in the analysis of the construction of social phenomena.

#### **1.1.5.5. A abordagem de modelação**

Esta abordagem foi desenvolvida por De Rosa (1990), tendo sido inspirada, de acordo com a autora, nos benefícios da integração de diferentes constructos teóricos (atitudes, opiniões, mito, emoções, etc.), modelados através de desenhos de investigação com recurso a abordagens multimetodológicas. Nas suas palavras (De Rosa, 2014, p. 17.4):

(...) the *modelling approach* is a paradigmatic option specific to the research field inspired by the Social Representation theory. It is aimed to grasp its core value as a *unifying meta-theory of the social sciences*, by operationalizing the investigation about any object of this supra-disciplinary field in multi-methodological research designs. These require to be fully justified and adequately complex depending on the multi-theoretical perspective adopted and the variety of constructs selected, as functions of specific hypotheses also concerning the interaction between the nature of diverse techniques (structured and projective, textual and figurative, verbal or behavioral, etc.), the choice of the data analysis strategies and the expected results.

Esta abordagem resultou do propósito de indagar, de forma empírica, a articulação das representações sociais com as diferentes dimensões que as constituem e outros constructos do foro sociopsicológico, ancorados em diversas abordagens teóricas (por exemplo, teorias sobre a identidade, a memória coletiva, etc.). Um dos seus fundamentos prende-se com a não restrição do foco de investigação aos “objetos” representados.

Assim, a abordagem de modelação operacionaliza um dos aspetos frisados na teoria das representações sociais: implica assumir a interação entre os atores sociais e uma multiplicidade de formas de comunicação, “ (...) as a set of interrelated system of social representations dynamically co-constructed and circulating within society” (De Rosa, 2014, p. 17.5).

Para cada estudo enquadrado no âmbito desta abordagem, De Rosa (2014, pp. 17.6-17.8) definiu o que designa de “*modelling research plan*”, contendo as linhas gerais de pesquisa sobre as quais os estudos incidem, baseadas em três aspetos:

- i) Nível de análise descritivo, que inclui a caracterização dos participantes no estudo, variáveis sociodemográficas e outros aspetos considerados de interesse para o enriquecimento da caracterização dos participantes;
- ii) Nível de análise intermédio, incluindo as variáveis que desempenham um papel de mediação no plano de pesquisa por estarem relacionadas com o objeto da representação, numa lógica que o encara na sua interpelação com outros objetos de representações que podiam, também, ser alvo de estudo;
- iii) Nível de cruzamento da análise, que identifica o objeto central da representação, tendo em consideração a complexidade inerente aos aspetos multidimensionais apurados nos níveis anteriores.

Esta abordagem foi operacionalizada por De Rosa e seus colaboradores em diversos estudos, contemplando uma multiplicidade de temáticas, como, por exemplo: dimensões verbais e icónico-simbólicas das representações sociais (De Rosa, 2014; De Rosa & Bocci, 2013); identidade multidimensional e representações sociais da Europa, da União Europeia, de países europeus e da pertença cultural (De Rosa, Ambrosio & Cohen, 2005); representações sociais dos utilizadores da *Internet* sobre capitais europeias (Bocci & De Rosa, 2014).

Embora as abordagens mencionadas não esgotem o horizonte da investigação realizada, tendo como ponto de partida a teoria das representações sociais de Moscovici, permitem-nos inferir da sua abertura, em permanência, a novos rumos metodológicos, aspeto que nos parece relevante. Como sublinha Jodelet (2015, p. 12) “(...) selon les



objets et les contextes, un éclairage différent peut être mobilisé pour traiter les représentations sociales. Il n’y a pas une seule perspective valide aujourd’hui”.

## 1.2. As representações sociais e a investigação em Educação

A reflexão levada a cabo no ponto anterior permitiu-nos compreender que o estudo das representações sociais pode contribuir para a indagação sobre os significados da inscrição plural dos sujeitos nos espaços em que transitam (Arruda, 2009; Jodelet, 2011a), pondo a descoberto o papel das redes tecidas nas práticas sociais diversificadas nas quais se envolvem.

No âmbito da Educação, em que tais práticas assumem dimensões plurais porventura instigadoras de “*grelhas de leitura do mundo*” (Amado, Crusoé & Vaz-Rebello, 2013, p. 100), tem sido reconhecido o seu contributo global para uma melhor compreensão da relevância da interação individual e coletiva em contexto escolar e extraescolar (Garnier & Rouquette, 2000; Jodelet, 1993).

Ao refletir sobre a importância do estudo das representações sociais no campo da Educação, Gilly (1993) sublinha o seu caráter fundamental:

- i) A nível macro, por permitir compreender as relações entre a pertença a um grupo social e as atitudes e comportamentos dos seus membros em relação à Escola;
- ii) A nível micro, por poder contribuir para uma análise mais fina, respeitante à “*comunicação pedagógica*” no seio da sala de aula e respetiva construção de saberes.

Adicionalmente, Gilly (1993) defende também que a arena educativa se institui como um campo privilegiado para a descoberta da construção, evolução e transformação das representações sociais no seio dos grupos sociais, bem como para lançar luz sobre o papel desempenhado por tais processos na relação estabelecida pelos grupos com o objeto da sua representação.

Atualmente, as representações sociais têm sido objeto de crescente interesse na investigação em Educação, sendo focada a sua relevância no que respeita, por exemplo, à

educação: para/em a saúde (Gaudreau, 2000; Teixeira & Oliveira, 2014); ambiental (Reis & Bellini, 2011; Silva & Sales, 2000) e para a cidadania (Fagundes & Zanella, 2000).

Como sublinham Garnier e Rouquette (2000, xvi):

La complexité de l'objet de l'éducation en fait un champ qui s'appuie simultanément sur plusieurs disciplines; en fait, c'est un terrain, par excellence, de l'interdisciplinarité et de concept de représentation sociale répond, par son développement scientifique, de manière originale à cette position épistémologique.

No entender destes autores, o contributo das representações sociais para a investigação em Educação está patente no caráter crescentemente diversificado dos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos nesta área. Apontam várias razões para que tal aconteça:

- i) A evolução da sociedade, abrindo novas dimensões sociais, a merecer um olhar atento (exemplificam com o incremento da formação de adultos e a diversidade cultural na Escola, entre outros);
- ii) O reconhecimento, por parte da Escola, da existência de outras formas de saber para além do saber científico, sobre os quais constitui um desafio refletir (fruto do confronto com questões relativas à multietnicidade, ao abandono escolar, etc.);
- iii) O desenvolvimento de formas de educação informal e não formal, que não resultam de processos de formação organizados pela Escola.

Garnier (2000) reconhece o contributo das representações sociais no âmbito da Educação, associando, no entanto, alguma complexidade ao desenvolvimento de estudos que impliquem a articulação entre ambos. Nas suas palavras (Garnier, 2000, p. 28),

(...) même si l'intérêt des chercheurs a été rapidement éveillé, qu'ils appartiennent au champ des représentations sociales ou à celui de l'éducation, ils ne parviennent que rarement à tenir compte du jeu ambigu qui se fait entre les représentations, ces savoirs de sens commun, et les théories de l'éducation.

No intuito de evitar os perigos do que vê como uma utilização superficial do conceito de representação social, a autora sugere que a investigação realizada se centre, sobretudo, em duas questões:

- i) O(s) modo(s) como as representações sociais possibilitam a abordagem, descrição e compreensão do universo concetual da Educação em contextos multifacetados;

- ii) A forma como este universo educacional, tecido de práticas fortemente socializadas, pode facultar um objeto que seja propício ao desenvolvimento de questões de cariz teórico e metodológico, ligadas ao campo das representações sociais.

No entender de Garnier (2000), a resposta a tais questões poderá lançar luz sobre:

- i) As dinâmicas sociais que intervêm em cada grupo e que resultam das relações entre vários grupos;
- ii) As representações sociais entretecidas nas redes de significados que resultam da interação dos diversos atores em contexto educativo;
- iii) A possível distinção entre as representações sociais de diferentes grupos e seu cruzamento.

Alves-Mazzotti (2008) destaca também o contributo das representações sociais para o descortinar da ampla rede de processos que ocorrem na interação educativa, destacando, por exemplo, o modo como podem possibilitar uma melhor compreensão do papel da Escola na educação das classes desfavorecidas, nomeadamente através da realização de estudos que lancem luz sobre atitudes e comportamentos de professores e de alunos.

Recentemente, De Rosa (2013), na meta análise teórica que realizou sobre a literatura de especialidade relativa às representações sociais (no lapso temporal de 1953 a 2009), sublinhou que a área temática “Desenvolvimento-Educação” foi a terceira que mais se distinguiu, o que corrobora também a sua importância crescente.

Tal relevância sobressai também no estudo de Madiot (2013). A investigadora realizou uma análise sobre os resumos apresentados em Francês nas conferências internacionais sobre representações sociais realizadas entre 1992 e 2012, tendo concluído que, no referente às temáticas abordadas, a “Educação” surgiu como a segunda que mais se realçou (29 ocorrências em 611 resumos).

Para Chaib, Danermark e Selander (2011), a Educação institui-se enquanto parte importante do processo de criação, manutenção e/ou transformação das representações sociais. Em seu entender, a abordagem das relações entre as representações sociais e a Educação implica que se distinga entre:

- i) Representações sociais *do* sistema educacional, em que estarão em causa
  - Ideias e concepções sobre o papel da Educação na sociedade em geral (os autores dão como exemplo o facto de, na Suécia, durante as décadas de 60 e de 70 do século XX, um dos pontos de vista que circulava na sociedade dizer respeito ao facto de o objetivo principal da Educação dever ser envolver as novas gerações numa economia em crescimento)
  - Questões como, por exemplo, que representações sociais evidenciam diferentes grupos da sociedade (alunos, professores, pais, gestores escolares, políticos), de que forma essas representações sociais emergem e como se transformam;
- i) Representações sociais *no* sistema educacional, um campo de investigação mais elaborado que inclui várias categorias e uma análise mais detalhada de um conjunto de aspetos nos quais sobressaem o professor e a profissão de professor, os estudantes, mas também outros intervenientes na área educativa como, por exemplo, os educadores sociais, os profissionais de saúde, etc.; neste caso, uma das questões para a qual os autores consideram ser mais comum procurar resposta é determinar quais são as representações sociais do professor no que respeita ao seu papel de professor.

No entender de Jodelet (2011b), a relação entre o campo de estudo das representações sociais e a Educação rege-se por critérios:

- i) Históricos, porque, desde o início, a teoria das representações sociais se centrou nas relações entre formas de conhecimento científico e/ou escolar, a par do conhecimento do senso comum, (re)construído no dia a dia dos indivíduos;
- ii) Lógicos, porque a abordagem das representações sociais possibilita dar resposta à complexa trama respeitante aos processos de emissão, transmissão e receção do conhecimento (sua difusão e assimilação na arena

educativa, na qual se cruzam, em permanência, valores, normas, identidades, etc.).

A relevância das representações sociais para a investigação em Educação tem sido crescente, de acordo com Jodelet (2011b), sobretudo pelo incremento dos desafios inerentes às mudanças operadas na sociedade em geral, com repercussões no acesso à escola pública pelas massas – exigindo novas orientações que ultrapassem os objetivos “tradicionais” atribuídos ao sistema educativo.

Exemplos disso são, segundo a autora, orientações com vista a satisfazer requisitos de três tipos:

- i) Económicos (preparação para o emprego e para o desempenho económico);
- ii) Educacionais (fornecer ferramentas intelectuais orientadas para a ação na sociedade);
- iii) Democráticos (assegurar a igualdade e o respeito pelas diferenças, lutar contra o insucesso escolar, por exemplo).

Todos estes aspetos se podem repercutir no tecido escolar, podendo a teoria das representações sociais contribuir para a compreensão das representações que emergem dos diversos contextos educacionais e seus respetivos atores.

Bona e Silva (2009, p. 16) sublinham, por seu turno, a importância da compreensão da rede de relações entre representações sociais, cultura e práticas educativas, justificando a fecundidade do seu cruzamento da seguinte forma:

As práticas educativas (...) são instrumentos veiculadores das representações construídas historicamente por uma dada sociedade. As representações são modelos pessoais de organização dos conhecimentos, valores e concepções sobre um objeto ligado à prática e à expressão social de cada indivíduo. Desse modo, as práticas efetivadas pelos profissionais da educação estão pautadas no senso comum e nas diversas vertentes pedagógicas que surgem no espaço reificado pela ciência.

Enquanto modalidades de conhecimento prático que orientam o comportamento dos grupos, as representações sociais plasmam-se possivelmente nas práticas dos profissionais da Educação, redimensionando-se em múltiplas vertentes intrinsecamente relacionadas com as interações resultantes das relações diversificadas nas quais se envolvem (seja em contexto escolar ou extraescolar).

Complementarmente, Garnier e Rouquette (2000) consideram que existem quatro aspetos associados às práticas educativas que se relacionam estreitamente com os fundamentos das representações sociais:

- i) O nível de implicação/compromisso de cada um em/com tais práticas, influenciado pelo pensamento social que contribui para que se aja e se comunique de determinada forma;
- ii) A centralidade das interações sociais, dado que estas resultam de diversos processos de influência entretecidos na complexidade das relações sociais que possam ter lugar na arena educativa;
- iii) A comunicação, encarada enquanto “motor”, que está na base de tais interações sociais, no âmbito das quais os grupos elaboram as representações;
- iv) A mudança/transformação implicada nas práticas educativas – frisando que o interesse da pesquisa pode estar associado à indagação como tal mudança/transformação poderá ter lugar.

No Quadro 2, apresentamos uma síntese dos aspetos focados por Garnier e Rouquette (2000, p. xii-xiii), no que respeita às relações que se podem estabelecer entre práticas educativas e representações sociais:

Relações práticas educativas/representações sociais		
Nível de implicação nas práticas	Centralidade das interações sociais	Mudança
- Relação entre os diferentes atores sociais, enquadrados em sistemas de valores nos quais se articulam representações;	- Comunicação como aspeto fundamental e comum às práticas educativas e às representações sociais;	- Finalidades que orientam as práticas educativas;
- Paixão pela ação, entretecida nas relações humanas em (re)construção.	- Complexidade/diversidade dos atores envolvidos.	- Processos evolutivos das representações sociais em contexto educativo.

**Quadro 2 – Relações práticas educativas/representações sociais**

Na síntese explicitada no Quadro 2 fica patente o carácter holístico inerente às relações entre práticas educativas e representações sociais, destacando-se a importância

do(s) modo(s) como as segundas vão permeando as primeiras, num processo evolutivo, no qual as interações sociais desempenham um papel fundamental. Tal caráter holístico revela-se importante para os futuros profissionais da Educação com responsabilidades na formação de leitores, porquanto as suas representações sobre a leitura terão possivelmente influência no nível de implicação nas suas práticas, bem como nos objetivos e finalidades que as orientam.

Por seu lado, Amado, Crusoé e Vaz-Rebello (2013) sublinham a importância do estudo das representações sociais para a desocultação de sentidos implícitos e explícitos nas práticas educativas, encaradas na sua diversidade e multidimensionalidade. Na síntese que apresentam, embora não excluam a importância do contexto extraescolar (Amado, Crusoé & Vaz-Rebello, 2013, pp. 102-105), destacam, preferencialmente, o contexto escolar, tendo em conta aspetos como, por exemplo:

- i) A relevância das representações que professores e alunos constroem uns sobre os outros na sua interação diária, bem como o contexto em que estão envolvidos;
- ii) O interesse em compreender as representações dos professores sobre a aprendizagem e sobre o comportamento dos alunos relativamente às regras no seio da aula e da instituição em que se integram;
- iii) A importância de conhecer as representações dos professores sobre a interdisciplinaridade e as razões que subjazem ao seu desenvolvimento.

Como sintetizam Amado, Crusoé e Vaz-Rebello (2013, p. 105): “ (...) a identificação das representações que permeiam a realidade e a prática educacionais é fundamental para a análise do conhecimento dessa mesma realidade e dessas mesmas práticas.”

Na reflexão realizada sobre pesquisas em Educação e representações sociais, Oliveira (2014) destaca a importância do olhar dos educadores para as representações dos educandos, de forma a possibilitar que nas suas práticas educativas:

- i) Trabalhem pedagogicamente temas sociais, articulando “o saber erudito com o do senso comum” (Oliveira, 2014, p. 151);
- ii) Respeitem os saberes e o contexto cultural dos educandos;

- iii) Diversifiquem as metodologias utilizadas, de forma a poderem ir ao encontro dos dois parâmetros anteriores.

Embora reconheça a complexidade metodológica inerente a tal labor, dada a multiplicidade de objetos de representações como estudos, Oliveira (2014) encara as representações sociais como suporte teórico-metodológico significativo, por permitirem pôr a descoberto a forma como os atores educacionais percebem o contexto escolar.

Em seu entender, o estudo das representações sociais possibilita ainda ao educador uma melhor compreensão da prática pedagógica, na medida em que lhe pode abrir novas vias de exploração sobre o modo como os educandos interagem no seu quotidiano social, cruzando-o com o escolar.

Na Figura 1, apresentamos uma síntese dos principais aspetos focados nesta secção no que respeita às representações sociais e investigação em Educação:

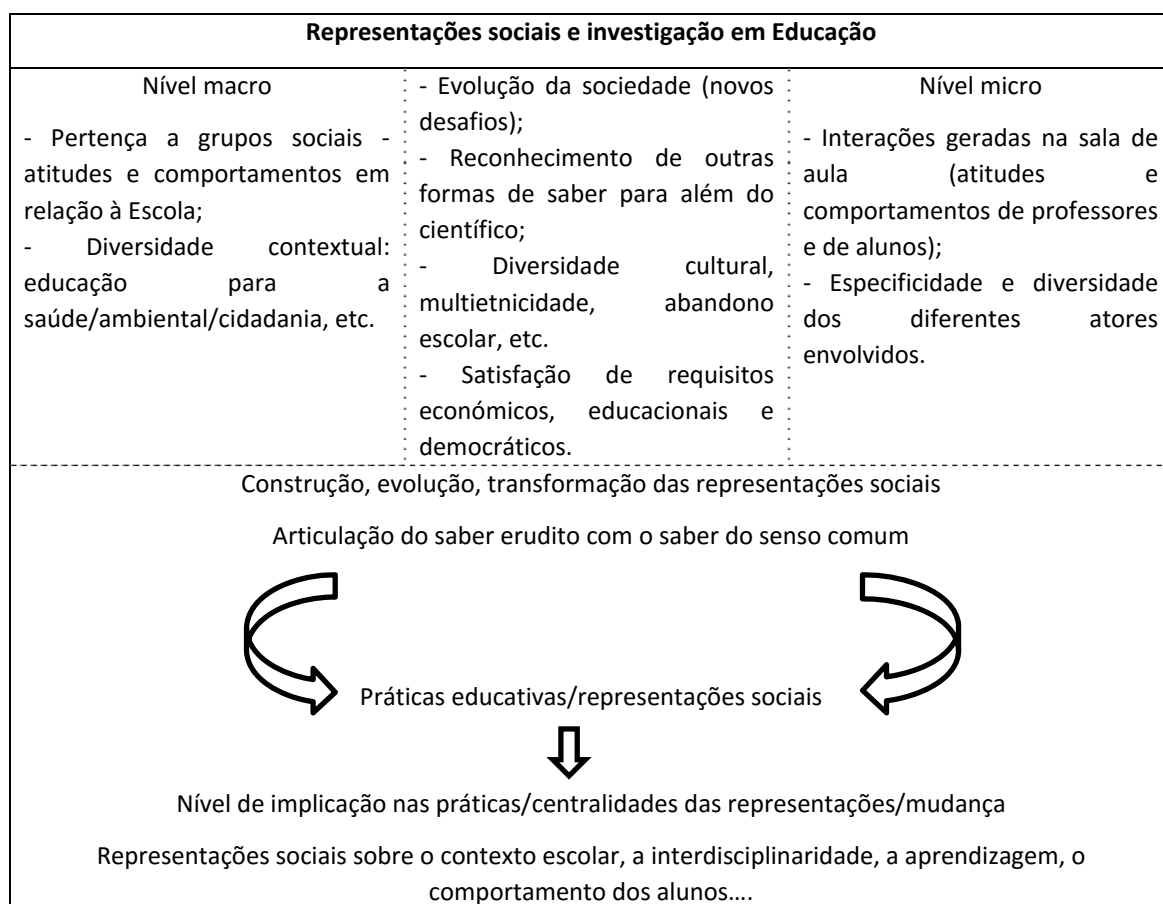


Figura 1 – Síntese dos aspetos relativos às representações sociais e investigação em Educação



### 1.3. Síntese final

O percurso realizado ao longo deste capítulo possibilitou-nos compreender o contributo das representações sociais para a (re)construção dos “mundos de vida” – na expressão feliz de Jodelet (2015) – que partilhamos quotidianamente.

Do mapeamento das representações sociais ressaltaram os seguintes aspetos que passamos a sintetizar:

*Quanto às suas origens e à sua natureza...*

Consideradas por Moscovici (1961, 1976), de forma inovadora, como fenómenos sociais com amplitude de perene abertura e carácter dinâmico, geradas no dia-a-dia no seio dos grupos em que nos inserimos, as representações sociais são um complexo tecido multifacetado que exige reflexão aprofundada. Ao enquadrá-las no âmbito de uma “sociedade pensante”, implicando processos permanentes de produção/comunicação das nossas representações a Outros e vice-versa, Moscovici pôs a descoberto a relevância do conhecimento do senso comum para a compreensão da rede de significados gerados profusamente nas interações sociais.

Foi possível compreendermos também que o crescente papel de mediação do senso comum, fortalecido pelo alargamento da comunicação de massa (e, possivelmente, da comunicação em rede), tem possibilitado/favorecido o reconhecimento do contributo das representações sociais para a compreensão do mundo que nos rodeia.

*Quanto à sua formação e às suas funções...*

Sendo formadas a partir do conhecimento socialmente elaborado, as representações sociais são geradas de acordo com dois processos, que funcionam em interdependência, permitindo, por um lado, tornar o não familiar em familiar, facilitando a sua interpretação (ancoragem) e, por outro, tornar concretas realidades abstratas, de forma a compreendê-las (objetivação).

Ficou espelhado na nossa análise que, enquanto fenómenos complexos e multidimensionais, as representações sociais desempenham múltiplas funções, nomeadamente de saber, identitárias, de orientação e de justificação (Abric, 2001). Estas funções estão estreitamente relacionadas com a compreensão e explicitação da

realidade, enquanto guias para a ação, justificando-a, e contribuindo para a (re)construção do mosaico identitário dos grupos.

*Quanto à abordagem das representações sociais...*

A vitalidade do estudo das representações sociais ficou patente nas diferentes abordagens que têm vindo a lume na literatura de especialidade, nomeadamente:

- i) Estrutural ou experimental (por exemplo, Abric, 1976, 1987 1993; Flament, 1981, 1993);
- ii) Sócio-dinâmica ou societal (por exemplo, Doise, 1990, 1993);
- iii) Etnográfica (por exemplo, Jodelet, 1989, 1993);
- iv) Narrativa (por exemplo, Contarello & Volpato, 1991, 2002; László, 1997; Murray, 2002);
- v) De modelação (por exemplo, De Rosa 1990, 2013, 2014).

Da constelação de abordagens que revisitámos, de forma sintética, neste capítulo, emergiu a compreensão de que a diversidade e as características próprias que exibem são sinónimos da sua riqueza para o estudo das representações sociais.

*Quanto à sua relevância na investigação em Educação...*

A Educação emergiu enquanto campo particularmente favorável ao estudo da construção, evolução e transformação das representações sociais:

- i) A nível macro, mormente no âmbito da pertença dos diversos atores educativos a grupos sociais, gerando atitudes e comportamentos em relação à Escola ou outros locais de atuação dos profissionais da Educação.
- ii) A nível micro, relativamente às especificidades dos atores que intervêm nas práticas educativas, em contexto escolar (sala de aula) e extraescolar.

Foi igualmente possível inferir do crescente interesse do estudo das representações sociais para lançar luz na rede de significados resultante das interações entretecidas nas práticas educativas. Compreendemos que tal interesse renovado estará possivelmente relacionado com os desafios lançados por uma sociedade em que o reconhecimento do saber do senso comum vai impregnando práticas educativas cada vez mais multifacetadas, exigidas em contextos de diversidade cultural, multiétnica, etc.

Nesse sentido, conhecer as representações sociais dos que intervêm na caminhada solidária que a Educação constitui poderá vir a ser, crescentemente, uma mais-valia para uma planificação cuidada de tal caminhada.

## Capítulo 2 – O perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior

Os livros têm um sonho:  
o de ver outros livros nascer  
para que a paixão da leitura  
não possa nunca morrer.  
(Letria, 2004, s/p)

Neste capítulo, apresentamos a revisão da literatura relativa ao perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior.

Em primeiro lugar, centramo-nos em estudos que incidem no perfil de leitor dos estudantes que frequentam cursos de diferentes áreas de formação, lançando luz sobre: i) representações sobre a leitura e motivação para a leitura e ii) representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura.

Em segundo lugar, focamos, em particular, o perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação, apresentando estudos que contemplam esses mesmos tópicos.

### 2.1. Estudantes do Ensino Superior em geral

#### 2.1.1. Representações sobre a leitura e a motivação para a leitura

Múltiplos estudos internacionais, realizados na Europa e fora desta, têm contribuído para traçar o perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior, no que respeita às representações sobre a leitura e a motivação para a leitura.

Moura, Matsudo e Andrade (2001) investigaram o perfil de leitor de estudantes do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU (São Paulo, Brasil), num estudo longitudinal com 233 sujeitos (133 do género masculino e 100 do género feminino), do 1.º ao 4.º ano do curso, tendo a recolha de dados sido realizada através de um inquérito por questionário (especificamente formulado para o estudo), com recurso ao levantamento da frequência, percentagem, média, desvio-padrão e moda.

Os autores apuraram que: i) a maior parte dos estudantes declarava gostar de ler (72,5%); ii) 66,1% dos estudantes indicava ler por prazer e 33,9% com fins académicos; iii) pouco mais de metade (57,1%) declarava ler sobretudo jornais e cerca de metade (46,8%) cadernos de anotações das aulas; iv) afirmavam ler, em média, 1,16h por dia; v) uma larga maioria (73,8%) considerava a sua dedicação à leitura insuficiente; v) a quase totalidade

(97%) considerava a leitura um instrumento indispensável à formação pessoal e profissional do indivíduo.

Estes autores (Moura, Matsudo & Andrade, 2001) concluíram que, apesar de referirem gostar de ler, estes estudantes não seriam “bons leitores” por dedicarem muito pouco tempo à leitura, aspeto alicerçado pela forma como eles próprios se viam no que respeitava ao seu interesse pela leitura e ao tempo que lhe consagravam. As possíveis repercussões negativas para as práticas profissionais futuras dos estudantes foram igualmente focadas, contribuindo este estudo para reforçar a conceção da leitura como prática social fundamental e transversal a diferentes áreas profissionais. No entanto, o facto de o estudo ter seguido exclusivamente uma metodologia de índole quantitativa não permitiu fazer ilações mais aprofundadas sobre as dimensões de que se revestiriam as práticas de leitura destes estudantes no seu quotidiano, excluindo, por exemplo, os incentivos à leitura que teriam recebido ou as práticas de leitura com fins recreativos que realizariam.

Num contexto semelhante, situa-se o estudo de Ferreira e equipa (2004), que se debruçaram sobre o perfil de leitor dos estudantes do curso de Educação Física (diurno e noturno) da Universidade Católica de Brasília (Brasil), a frequentar o 1.º e o 8.º semestre. O inquérito por questionário foi aplicado a uma amostra de 188 estudantes (77 do género feminino e 111 do género masculino), tendo a análise dos resultados sido feita com recurso à estatística descritiva, na forma de frequência relativa simples. A investigação contemplou diversas variáveis, acrescentando alguns parâmetros não incluídos no estudo anteriormente referido: i) número de dias da semana consagrados à leitura, ii) número de horas dedicadas à leitura por dia, iii) tipo de materiais lidos e frequência da sua leitura e iv) identificação do elemento motivador da leitura.

Estes autores (Ferreira *et al.*, 2004) verificaram que: i) 22,9% destes estudantes afirmava ler, em média, três dias por semana, frequência considerada insuficiente; ii) 33% declarava ler cerca de uma hora diária e apenas 4,2% ler mais de três horas por dia; iii) o meio de leitura que afirmavam utilizar mais eram os *sites* da *Internet* (cerca de 75%), destacando, igualmente, o caderno, nomeadamente os do 1.º semestre (66,6%); iv) no que se referia à motivação para a leitura, muitos seriam impulsionados pela aquisição de

conhecimentos académicos (cerca de 93%) ou conhecimentos gerais (entre 83-87%), apontando também a importância de ler por prazer (66,6% do 1.º semestre e 88,8% do 8.º semestre).

À semelhança do estudo anterior, este também contribuiu para chamar a atenção para as consequências da falta de práticas de leitura regulares para o desempenho académico global dos estudantes, independentemente do ano do curso que estavam a frequentar, revelando ainda que, nas suas representações sobre a leitura, a preocupação com a aquisição de conhecimentos ocupava um lugar de relevo.

Larrañaga e Yubero (2005) levaram a cabo um estudo que tinha como objetivos globais analisar o perfil de leitor de estudantes universitários, compreendendo três aspetos: a conduta de leitura, a componente afetiva e o estereótipo. A amostra do estudo era constituída por 1011 estudantes (70% do género feminino e 30% do género masculino) provenientes de cinco universidades de Espanha (Castilla La Mancha, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares, León e Alicante) e de oito cursos (Trabalho Social, Magistério, Arquitetura Técnica, Engenharia Técnica de Informática, Engenharia Técnica de Comunicações, Administração e Direção de Empresas, Humanidades e Psicopedagogia). Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: i) o inquérito por questionário e ii) uma prova composta por uma questão aberta, na qual se solicitava aos estudantes que indicassem três características do “bom leitor” e três que atribuíam ao “mau leitor”, para ser possível compreender o seu estereótipo de leitor. Foram cruzadas as variáveis tempo dedicado à leitura voluntária e número de livros lidos no último ano para o estabelecimento prévio de três categorias: i) leitor habitual (leu, no mínimo, 10 livros no último ano); ii) leitor ocasional (leu entre 2 a 10 livros no último ano); não leitor (não leu nenhum livro ou leu entre 1 a 2 livros no último ano).

A interpretação dos resultados obtidos permitiu concluir que estes estudantes declaravam preferir o romance (80,6%). Além disso, as razões pelas quais afirmavam ler variavam de acordo com a categoria em que estavam inseridos: i) os “leitores habituais” indicavam “porque gostavam” (73,5%), “se divertiam” (44,4%) e “aprendiam” (43,9%); ii) os “não leitores” referiam ler porque “obtinham informação” (36,6%).

Quando foram inquiridos sobre o que seria um “bom leitor”:

- Os estudantes que eram “leitores habituais” sublinharam a “dedicação à leitura” (em termos do tempo que lhe consagravam) e o “interesse pela leitura”;

- Os estudantes “não leitores” categorizavam o “bom leitor” de forma negativa, considerando-o, por exemplo, como “sério” e “aborrecido”.

Quando foram inquiridos sobre o que seria um “mau leitor”:

- Os estudantes “leitores habituais” usaram termos como “despreocupado” e “desinteressado”;

- Os estudantes “não leitores” referiram aspetos como a “falta de interesse pela leitura” ou “ser aborrecido ler”.

Esta investigação permite refletir sobre a valorização social elevada atribuída à leitura na universidade, apontada por Larrañaga e Yubero (2005) como explicação possível para a existência destes estereótipos, dado que os “não leitores” declararam que não liam apenas por influência de fatores externos, como, por exemplo, a ocupação com outras atividades ou a falta de tempo. No entender destes investigadores, “(...) si socialmente parece estar asentado que los sujetos universitarios son lectores, ellos no pueden mostrar abiertamente que no lo sean, pues su comportamiento lector podría ser penalizado” (Larrañaga & Yubero, 2005, p. 55).

As mais-valias deste estudo residem também no facto de apontar para: i) a importância do contexto da recolha dos dados, enquanto aspeto que pode influenciar a fiabilidade de investigações deste tipo; ii) a necessidade de recorrer a instrumentos de recolha de dados que possibilitem analisar os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Superior de forma mais ampla, não contemplando apenas o inquérito por questionário.

O estudo realizado por Castellanos Ribot (2006) contribui para a compreensão das práticas e representações sociais sobre a leitura em estudantes do 1º ano da Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México), abordando as seguintes dimensões: i) variedade das práticas concretas de leitura; ii) condições da receção de textos impressos e eletrónicos e seu acolhimento pelos estudantes; iii) opinião sobre o livro e a leitura entre os estudantes; iv) disposições que estão por detrás de tais práticas e representações. Nele participaram 397 estudantes – não sendo referidos o(s) curso(s) frequentado(s) – e foi usada uma abordagem mista, que incluiu a aplicação de um

inquérito por questionário, a realização de uma entrevista semiestruturada a oito estudantes e um grupo focal.

No que respeita à compreensão das representações dos estudantes sobre o livro e a leitura, foram incluídas no questionário questões evocativas (por exemplo, “O que associas à palavra “livro”?” e “Em que te faz pensar a palavra “leitura”?”), de forma a possibilitar destacar “ (...) aquellas nociones que les permiten dar sentido y coherencia a lo que passa en su mundo, en su entorno, que les sirven para construir la realidad y orientar sus comportamientos” (Castellanos Ribot, 2006, p. 68).

Foi possível inferir que, nas representações sociais destes estudantes relativas ao livro, o núcleo era constituído pelas noções de conhecimento, aprendizagem, educação e informação (43% das menções), sendo fundamentais – mas menos relevantes – as de cultura, aventura, viagem, imaginação ou entretenimento (25%). Uma percentagem mais reduzida de menções dizia respeito a romance ou narração (2%), interessante (1,8%), expressão/comunicação (1,5%) Alguns participantes (2,3%) associaram o livro a noções negativas: aborrecimento ou tarefa. Apesar de os resultados relativos à leitura não serem referidos pelo autor do estudo, a interpretação dos que diziam respeito ao livro permite compreender a relevância dada ao conhecimento e à aprendizagem, comparativamente ao entretenimento, lançando luz sobre a importância da reflexão sobre tais representações no que respeita ao perfil de leitor dos estudantes.

Delamaro, Mingroni e Cicone (2006) procuraram conhecer o perfil de leitor dos estudantes da Universidade Estadual Paulista (Campus de Guaratinguetá, Brasil) dos cursos de Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica Integral e Engenharia Mecânica Noturno (133 no total), tendo optado também pelo inquérito por questionário, contemplando aspetos relativos: i) à leitura de livros, ii) às preferências de leitura e iii) à opinião sobre a importância da leitura e o incentivo à leitura na universidade. A pesquisa realizada incluiu, adicionalmente, a relação de 200 livros mais requisitados no período de um ano (dados fornecidos pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação), para o conhecimento da frequência de leitura dos estudantes e do tipo de leitura que praticavam.



Estes autores constataram que os estudantes inquiridos: i) afirmavam ter lido em média 2 livros, no ano de 2005 (sendo a moda de zero livros lidos, com a frequência de 29% dos estudantes, aspeto considerado preocupante); ii) quando se lhes pediu para referirem dois livros cuja leitura tivesse sido enriquecedora para eles, mencionaram, como primeira e segunda opção, *O Código Da Vinci* (11%); iii) não davam atenção aos autores dos livros (35%, em média, não eram capazes de indicar o nome do autor); iv) tinham preferência pela leitura de romances (aproximadamente metade dos estudantes); v) declaravam ler jornais mais de uma vez por semana (37,6%) e revistas (42,1%) menos de uma vez por semana; vi) 95,4% consideraram a leitura “muito importante” para a formação profissional; vii) declararam que, na universidade, os professores não os incentivavam à leitura ou que poucos o faziam (85%).

Apesar de se centrar, sobretudo, na leitura de livros para aferir os possíveis hábitos de leitura dos estudantes, este estudo contribui para enfatizar a necessidade de dar atenção à leitura na universidade, mormente por parte dos professores, dado que, embora estes estudantes valorizassem a leitura para a sua formação, declaravam ser pouco incentivados para a mesma. Como frisam os autores do estudo, “A quantidade, qualidade e a reflexão na leitura estão indissolúvelmente ligadas à forma de viver e de pensar.” (Delamaro, Mingroni & Ciccone, 2006, p. 9.143).

Um estudo mais amplo realizado por Gilardoni (2006), em Santiago do Chile, com uma amostra de 834 estudantes provenientes de universidades privadas (52%) e estatais (48%) de cursos das áreas de Humanidades (50%) e de Ciências (50%), que frequentavam entre o sétimo e o décimo semestre académico, teve como objetivos principais: i) analisar o grau de valorização da leitura pelos estudantes; ii) determinar os seus hábitos de leitura e o seu comportamento leitor; iii) identificar as suas fontes de acesso aos livros.

No inquérito por questionário aplicado a estes estudantes, era especificado que deviam apenas ter em conta a leitura de livros (excluindo revistas, jornais ou material disponível na *Internet*), leituras não incluídas nos planos de estudo dos seus respetivos cursos e livros que tivessem adquirido/lido/consultado pelo seu interesse ou pelo prazer na leitura.

A interpretação dos resultados obtidos, no que tocava à frequência de leitura, revelou que: i) alguns destes estudantes afirmavam não ter o hábito de ler (32% referiu que lia apenas “ocasionalmente” ou “quase nunca”); ii) os estudantes dos cursos de Humanidades das universidades públicas foram os que mais se destacaram pelos seus hábitos de leitura (80,9%). Os estudantes que afirmavam ler com frequência associaram o desenvolvimento dos seus hábitos de leitura à influência da família (30%) e da escola (45%), tendo 14% referido que tinham sido adquiridos no Ensino Superior. As razões referidas para a inexistência de hábitos de leitura foram: i) o preço dos livros (25,3%), ii) a falta de interesse pela leitura (20,3%) e iii) a preferência por outras formas de entretenimento (21,5%).

Quanto à valorização da leitura, a maioria dos estudantes considerou que teria sobretudo uma função “referencial-utilitária” (dado que 51,4% a viam como “um meio para obter informação” e 19,9% como “uma necessidade para complementar os meus estudos”). Alguns (19%) atribuíam-lhe função recreativa – “mais uma alternativa de entretenimento”.

Os estudantes declararam ler, sobretudo, “textos complementares de estudo” (20%) e romances (30,2%), atribuindo à leitura o quinto lugar, nas suas atividades de ócio (9,9%), cabendo o primeiro à “vida social” (23,7%). Os principais meios de acesso ao livro que indicaram foram a biblioteca da universidade (34%) e o empréstimo de livros por amigos (33%).

Este estudo distingue-se pela relevância concedida aos livros e à leitura voluntária, enquanto possíveis pilares de consolidação de hábitos de leitura para a vida, permitindo compreender algumas dimensões desta atividade que os estudantes associaram aos suportes impressos (já que foram propositadamente excluídos os suportes digitais). É também relevante que a autora tivesse considerado ser necessário optar por referenciais metodológicos que possibilitem aprofundar alguns dos aspetos referidos pelos participantes relativamente à sua relação com os livros (o recurso ao grupo focal, por exemplo, é sugerido para pesquisas futuras).

Karim e Hasan (2007) investigaram o perfil de leitor de estudantes malaios oriundos de duas faculdades: Kulliyyah of Information and Communication Technology

(licenciatura em Tecnologias de Informação e Comunicação) e Kuliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Science (licenciatura em Artes). A amostra incluiu 127 estudantes (cerca de 57% do curso de Artes e cerca de 54% do curso de Tecnologias de Informação e Comunicação), aos quais foi aplicado um inquérito por questionário intitulado *Adult Survey of Reading Attitude* (ASRA), baseado em Smith (1991), tendo por objetivos globais identificar o que liam, quanto tempo consagravam à leitura, onde e quando liam e que leituras faziam nos seus tempos livres. Os autores procuraram igualmente estudar as atitudes dos estudantes em relação à leitura e as possíveis relações entre o género/curso que frequentavam e os seus hábitos/atitudes perante a leitura. Os dados foram analisados com recurso à estatística descritiva, utilizando o *software* SPSS.

Os estudantes declararam que liam sobretudo jornais (74%) e cumulativamente livros académicos/manuais escolares (72%) e *websites* (70%), dedicando entre 3 a mais de 10 horas à leitura por semana, feita habitualmente à noite (90%). Nos seus tempos livres afirmaram ler revistas (72%) e também jornais (63%), indicando como passatempos preferidos ler (61%), “navegar na *Internet*” (37%) e ouvir música (32%).

Relativamente às relações entre o género/curso que frequentavam e os seus hábitos/atitudes perante a leitura, verificou-se que: i) mais estudantes do género masculino afirmavam ler jornais, *websites* e literatura do que estudantes do género feminino (foram encontradas diferenças estatisticamente significativas), ii) os estudantes do curso de Tecnologias de Informação e Comunicação declararam ler mais *websites* que os seus colegas do curso de Artes.

Os autores frisam a necessidade de serem realizados estudos mais amplos, que incluam variáveis como os antecedentes familiares dos estudantes, o tipo de leitura que realizam, os materiais de leitura que lhes são disponibilizados, assim como variáveis relacionadas especificamente com a leitura em suporte digital.

À semelhança de outros estudos realizados, parece-nos ficar exposta a complexidade de traçar o perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior, pelos múltiplos aspetos que podem ser englobados na sua caracterização.

No intuito de compreender o perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior, contemplando a sua motivação para a leitura, Rösing, Rettenmaier & Capellari (2009)

realizaram um estudo longitudinal, numa universidade de Rio Grande do Sul (Brasil), durante os meses de agosto de 2006, 2007 e 2008, com uma amostra de 259 estudantes (164 do género feminino e 95 do género masculino) de sete cursos (Administração, Letras, Direito – regime diurno e noturno –, Ciências da Computação, Odontologia, Pedagogia e Psicologia). Foi privilegiada uma abordagem de natureza quantitativa, sendo a recolha de dados feita através de inquérito por questionário. Referir-nos-emos mais adiante, pela importância particular para o nosso estudo, aos resultados obtidos relativamente ao curso de Pedagogia.

Os autores deste estudo concluíram que os estudantes: i) valorizavam, sobretudo, a primeira experiência de leitura, ocorrida na família (era o caso, por exemplo, dos leitores dos cursos de Letras e de Psicologia), desempenhando a escola um papel igualmente importante (por exemplo, para os leitores dos cursos de Administração e de Odontologia); ii) globalmente, liam por prazer/hábito (com percentagens que oscilavam entre 95%, para o curso de Letras, e 68%, para o curso de Odontologia), destacando-se os do curso de Administração pelo facto de indicarem “ler por obrigação” (55%); iii) preferiam ler romances (oscilando entre 74%, para os leitores do curso de Psicologia, e 41%, para os leitores do curso de Odontologia); iv) nos seus tempos livres, iam ao cinema ou alugavam filmes no clube de vídeo quatro vezes por ano ou mais (destacando-se os estudantes do curso de Letras – 73% – e do de Ciências da Computação – 75%); raramente iam ao teatro e usavam a *Internet* e viam televisão diariamente (com destaque, no primeiro caso, para os leitores de Ciências da Computação – 83% – e, no segundo caso, para os leitores do curso de Direito diurno – 74%). É ainda de referir que, de acordo com as afirmações destes estudantes, o número de livros lidos no último ano tinha sido maior no curso de Direito diurno (52% tinham lido mais de 3 livros) e menor no curso de Administração, tendo 42% dos inquiridos declarado não ler nenhum livro.

Segundo os autores deste estudo, importa refletir sobre as práticas de leitura em que os estudantes do Ensino Superior se envolvem, sendo necessários estudos que possibilitem compreender de que modo a leitura de livros coexiste com outras formas de leitura que assumam relevância para este tipo de público.

Tendo também como objetivo estudar os hábitos de leitura de estudantes do Ensino Superior, Parlette e Howard (2010) realizaram um estudo, no qual participaram, voluntariamente, 26 estudantes (14 do género masculino e 12 do género feminino) do 1.º ano de duas universidades do Canadá (Dalhousie University e University of King's College, em Halifax, Nova Escócia). A abordagem de natureza qualitativa utilizada foi a *Grounded Theory*, tendo como referencial metodológico o grupo focal, tendo sido constituídos 5 grupos, com 2 a 8 participantes. Os autores procederam à gravação digital das discussões dos grupos e, após a sua transcrição, os dados foram codificados com recurso ao *software* QSR NVivo.

Este estudo permitiu compreender que os participantes tinham bem estabelecido o hábito de ler por prazer, reconhecendo que tal prática podia influenciar positivamente o seu desempenho académico, melhorando o seu vocabulário. Os estudantes revelaram ainda ler em suporte de papel, bem como no ecrã (nomeadamente blogues e notícias), indicando que raramente requisitavam livros na biblioteca e que recorriam à biblioteca da universidade apenas para a leitura de matérias académicas.

Face a estes resultados, os investigadores concluíram que a biblioteca universitária poderia desempenhar um papel importante na promoção de hábitos de leitura com fins recreativos, sugerindo, por exemplo, como estratégias a adotar “introduction of a pleasure reading collection, the establishment of on-campus reading groups or book clubs, and the introduction of a range of readers’ advisory services” (Parlette & Howard, 2010, p. 64).

Esta investigação contribuiu também para frisar a necessidade de realizar estudos longitudinais que permitam compreender se existe uma mudança de hábitos de leitura destes estudantes, ao longo do tempo em que permanecem na universidade, bem como estudos que avaliem a relação entre a leitura com fins recreativos e o desempenho académico dos estudantes.

Num contexto culturalmente diferente do anterior, Abidin, Pour-Mohammadi e Lean (2011) realizaram um estudo sobre o perfil de leitor de 60 estudantes chineses-malaios (43,3% do género masculino e 56,7% do género feminino), da Universidade Tunku Abdul Rahman, na Malásia. Os autores não referem que cursos frequentavam os

participantes. Os objetivos do estudo eram: i) determinar quais os materiais de leitura que os estudantes preferiam quando liam com fins recreativos; ii) verificar qual o suporte de leitura dos *media* que selecionavam (impresso ou digital); iii) investigar se existiria alguma relação entre as experiências precoces dos estudantes neste domínio e a sua motivação para a leitura na atualidade. A técnica de recolha de dados utilizada foi o inquérito por questionário.

A interpretação dos resultados obtidos permitiu verificar que, de acordo com as suas declarações, estes estudantes: i) nos seus tempos livres, dedicavam-se sobretudo a navegar na *Internet* (91%), sendo a leitura indicada por um número muito reduzido de sujeitos (3,3%); ii) liam sobretudo para passar nos exames (66%), sendo a leitura como diversão referida apenas por 10% dos sujeitos; iii) liam, em média, menos de uma hora (36,7%) ou entre uma a duas horas por dia (38,3%); iv) preferiam ler em suporte impresso (75%) – quando se tratasse de jornais, revistas e manuais escolares – ou diretamente no ecrã (79%) – quando estavam *online* (apenas 25% imprimia a informação para ler no seu tempo livre); v) na sua maioria (78%) tinham aprendido a ler antes de iniciar o ensino básico.

Os autores do estudo concluíram que se destacavam, no perfil de leitor destes estudantes, práticas de leitura precárias com fins recreativos, avançando a hipótese de que “With advancement in the electronic media, reading books as a hobby might soon go the way of stamp collecting as a hobby and only done by a small group of old-fashioned people.” (Abidin, Pour-Mohammadi & Lean, 2011, p. 9). Embora esta conclusão nos pareça demasiadamente simplista e redutora, dado apontar para uma representação apocalítica do fim do livro em suporte impresso, este estudo permite vincar alguns dos aspetos sublinhados por Rösing, Rettenmaier e Capellari (2009), no que respeita à necessidade de abordar os hábitos de leitura de forma integrada, incluindo no seu enquadramento práticas de leitura digitais que os estudantes possam favorecer no seu quotidiano.

Issa, Aliyu, Akangbe e Adedeji (2012) focaram a sua atenção nos hábitos de leitura de estudantes do 2.º ano dos cursos de Comunicação de Massa e Ciências da Informação e da Documentação do Federal Polytechnic, OFFA (Kwara State, Nigeria). A amostra era

constituída por 246 estudantes (129 do género masculino e 117 do género feminino) aos quais foi aplicado um inquérito por questionário construído para o efeito (Influence of Reading Habits Questionnaire). O estatuto socioeconómico dos respondentes foi identificado como médio/baixo.

Este estudo permitiu aos autores compreenderem que, para estes estudantes: i) os principais responsáveis pela sua motivação para a leitura eram os professores (39,8%) e os seus pares (39,1%), sendo dado pouco relevo à família; ii) os materiais de leitura mais lidos seriam os cadernos diários (43,9%) e os manuais (39,5%), já que apenas 9,3% indicou que lia romances; iii) liam sobretudo para obter sucesso nos exames/provas (45,5%) e para adquirir conhecimentos (15,4%), depreciando a leitura por prazer e entretenimento (7,4%); iv) consideraram ler “aborrecido” (34,6%), “compensador” (32,9%) e “agradável” (19,5%); v) viam como principais obstáculos para a aquisição de bons hábitos de leitura o “ambiente familiar” (36,2%) e o “estatuto socioeconómico dos pais” (29,7%).

Com base nos resultados alcançados, Issa, Aliyu, Akangbe e Adedeji (2012) sublinham o carácter instrumental que a leitura assumiria para estes estudantes, atendendo ao modo como depreciavam a leitura com fins recreativos. O principal contributo deste estudo prende-se com o importante papel atribuído ao professor enquanto promotor de atividades de leitura diversificadas, inclusive com fins recreativos.

Com o objetivo de estudar o comportamento leitor de estudantes universitários, Fernandes e Maia (2013) aplicaram um inquérito por questionário a 787 estudantes dos cursos de Administração de Empresas e de Ciências da Computação do 1.º, 5.º e 8.º ciclo de uma instituição particular de ensino em São Paulo (Brasil), em dois semestres consecutivos.

Os estudantes dos dois cursos, na maioria do género masculino (413, correspondendo a 52,4%), declararam que: i) nos seus tempos livres, privilegiavam “navegar na *Internet*” (74%), ocupando a leitura o nono lugar nas suas preferências (44,9%); ii) teriam lido entre 0 e 2 livros nos 12 meses anteriores à pesquisa (cerca de 45%); iii) liam romances com maior frequência (64,9%); iv) gostavam “um pouco” de ler para se distrair (53,1%), declarando alguns gostar “muito” (31,3%) e poucos não gostar (15,2%); v) a sua principal motivação para ler seria a “exigência escolar ou académica”

(62,7%); vi) a falta de tempo seria a razão que os impediria de ler mais (68,3%); vii) liam sobretudo para obter a informação de que precisavam (50,9%), porque eram obrigados (31%), indicando alguns que sentiam dificuldade em terminar a leitura de um livro (38%); viii) liam “às vezes” com a televisão ligada (34,1%), ouvindo música ou enquanto realizavam outras tarefas (cerca de 10% em ambos os casos).

No entender dos autores deste estudo, tais resultados exigem uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas de leitura dos estudantes do Ensino Superior, nomeadamente no que toca à valorização da leitura com fins recreativos, a par da implementação de estratégias didáticas para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Nas suas palavras (Fernandes & Maia, 2013, pp. 13-14):

(...) quase um terço dos estudantes confessa ler apenas por obrigação e metade deles admite que lê apenas em busca de informações necessárias, demonstrando sentir pouco prazer pela leitura e, no limite, até mesmo uma atitude superficial em relação ao conhecimento contentando-se com a coleta de informações e desprezando compreensão mais contextualizada, completa e crítica dos temas que foram objeto de leitura.

Annamalai e Muniandy (2013) realizaram um estudo sobre os hábitos de leitura de 119 estudantes de uma instituição de ensino superior politécnico da Malásia (58 do género masculino e 61 do género feminino), dos departamentos de Engenharia e de Gestão, aos quais foi aplicado um inquérito por questionário – Adult Survey of Reading Attitude (ASRA), baseado em Smith (1991) – de forma a avaliar o que os estudantes liam, o tempo que consagravam à leitura, os seus passatempos favoritos e a sua motivação para a leitura.

O estudo possibilitou concluir que os estudantes inquiridos declaravam: i) ler sobretudo jornais (68,9%) e revistas (57,1%); ii) consagrar 1 a 2 horas por dia à leitura (46,6%), embora 29,9% afirmasse dedicar à leitura menos de 1 hora por dia; iii) privilegiar, como atividades nos seus tempos livres, “navegar na *Internet*” (50,5%) e ouvir música (21%), sendo poucos os que liam (6,7%); iv) passar entre 1 a 2 horas (28,6%) e 2 a 3 horas (26,1%) a “navegar na *Internet*”, atividade à qual se somaria o tempo passado no “computador/jogos para computador” (1 a 2 horas para 26,9% dos inquiridos); v) não considerar a leitura como uma atividade recreativa (a média obtida, numa escala de 1 a 5 foi de 2,76), vendo-a sobretudo como “difícil” e “causadora de ansiedade” (uma média de 3,21 em 5).



Frisando a necessidade de levar a cabo mais estudos que possam contribuir para lançar luz sobre esta temática, este contribuiu para pôr em destaque a possível relevância da realização de práticas de leitura digital, que possam cativar mais os estudantes, enfatizando o número de horas passadas a “navegar na *Internet*” e no “computador/jogos para computador”. No entanto, não são apontadas outras vias de motivação para a leitura, que possam contribuir para o seu incremento.

Owusu-Acheaw e Larson (2014) estudaram os hábitos de leitura de 1000 estudantes do Koforidua Polytechnic (Gana), através de um inquérito por questionário aplicado no 2º semestre do ano letivo de 2013/2014. Os autores verificaram que os estudantes inquiridos: i) declaravam não ler “ficção”, nem romances, durante o ano escolar (81,9%), apesar de considerarem tal leitura importante por lhes possibilitar melhorar a forma como se expressam (62,5%); ii) na biblioteca, privilegiavam a leitura de apontamentos da aula (62%) ou manuais (25%); iii) passavam os seus tempos livres sobretudo a visitar “social media sites” (62%), sendo poucos os que liam romances (13%); iv) liam principalmente para “passar nos exames” (75%), havendo uma pequena minoria que lia por prazer/evasão (5%); v) consideravam a leitura como uma “atividade aborrecida” (56%), sendo também encarada por alguns como “difícil” (10,9%) ou “agradável” (10,1%).

Este estudo contribui para destacar, em particular, o facto de estes estudantes terem como maior preocupação a leitura de materiais relacionados com o seu desempenho académico, estando praticamente ausente a realização da leitura com fins recreativos, de carácter meramente prazeroso.

Yubero, Larrañaga e Pires (2014) realizaram um estudo, tendo como objetivo recolher dados globais dos estudantes do Ensino Superior em Portugal, de forma a conhecer “o seu estilo de vida leitor, o seu comportamento leitor e a motivação que dirige a sua conduta, assim como a própria percepção leitora” (p. 4). Uma parte deste estudo, à qual nos referiremos adiante (cf. 2.2.1.), foi particularmente consagrada aos estudantes de Cursos de Educação.

A população total do estudo era constituída por 1116 estudantes provenientes de nove instituições portuguesas do Ensino Superior público (universitário e politécnico),

tendo contemplado os/as seguintes cursos/áreas: Artes e Ciências Sociais, Ciências e Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências da Informação, Educação e Humanidades.

Neste estudo, foi realizada uma abordagem de natureza quantitativa, recorrendo-se ao inquérito por questionário e tendo sido aplicada uma versão atualizada do *Cuestionario de hábitos de lectura*, já utilizado pelo *Centro de Estudios para la Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil* (CEPLI). Foi definida uma tipologia de leitores de acordo com a frequência de leitura de livros: leitores frequentes (que leem livros todos os dias ou algumas vezes por semana), leitores ocasionais (que leem pelo menos algumas vezes por mês ou algumas vezes por trimestre) e não leitores (que quase nunca ou nunca leem).

Os autores concluíram que a leitura de livros era uma prática comum dos estudantes universitários (88%), afirmando 36,6% ler 3 a 5 livros por ano, principalmente romances (70,7%). Estes estudantes declararam que: i) liam sobretudo para se informar e atualizar (aspeto mais destacado relativamente aos das áreas da Informação), vincando-se a finalidade de aprendizagem nas áreas da Educação (42,4%) e de Humanidades (50,6%); ii) atribuíam elevada importância à leitura (3,61 de média numa escala de 5 pontos), avaliando com pontuações mais baixas itens relacionados com o valor extrínseco e instrumental da leitura, tais como “Ler dá-te prestígio” e “Ser leitor facilita-te a obtenção de um trabalho melhor.”

A maioria indicou ler sobretudo para se informar (62,3%) e atualizar (45,9%). Em função da sua frequência de leitura, os estudantes que eram leitores apontaram fatores relacionados com a motivação intrínseca, tais como o gosto (52,2%) e a diversão (24,7%), para além de valorizarem a obtenção de informação.

Seis em cada dez estudantes avaliaram a sua relação com a leitura como positiva, tendo-se destacado os das áreas de Informação (60%) e de Humanidades (76%). Na sua globalidade, quase 60% dos estudantes considerou ter um bom nível de leitura.

A leitura ocupava posições diferentes nos seus tempos livres, de acordo com o tipo de leitor, surgindo em quarto lugar, para os leitores frequentes, em décimo lugar, para os leitores ocasionais, e em último lugar, para os não leitores. As atividades mais destacadas por todos foram “estar no computador”, “ver televisão” e “estudar”.

Afirmavam ler tanto em suporte digital (35,8%) como em papel (37,1%), realizando na *Internet* atividades ligadas à leitura, tais como a procura de informação (44% indicaram fazê-lo “todos os dias”) e a leitura de imprensa/revistas (24,1% indicaram fazê-lo “todos os dias”).

A maioria destes estudantes avaliou de forma positiva a sua relação com a leitura (60%), embora mais de 30% dos estudantes das áreas das Artes, Ciências e Saúde se autoavaliassem como possuindo um mau nível de leitura.

Face aos resultados obtidos, os autores do estudo apontam para a complexidade inerente à caracterização dos estudantes enquanto leitores, dado que, no seu perfil, confluem, em seu entender, vários fatores, sendo de destacar o modo como eles próprios se percecionam, considerando o seu nível de leitura “normal”. Foi possível concluir que os estudantes:

(...) trazem associada à sua imagem social a prática da atividade leitora, em relação às duas categorias sociais que representam: estudantes e de um nível académico superior. Este facto, unido à representação social positiva do leitor, leva a que alguns sujeitos distorçam a sua imagem leitora para obter acessibilidade social. (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014, p. 46)

O estudo tem, pois, particular relevo apontando para a necessidade de conhecer, de forma mais aprofundada, as representações sobre a leitura dos estudantes do Ensino Superior, reforçando a relevância de considerar o seu perfil de leitor em evolução.

### **2.1.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura**

Alguns estudos consagrados ao perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior que frequentam diferentes áreas de formação focam ainda as suas representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura, em particular: i) a sua avaliação e ii) a utilização de estratégias de desenvolvimento da mesma.

Relativamente à avaliação da compreensão da leitura dos estudantes, tais estudos (por exemplo, Beluce, Oliveira, Verdicchio, Maieski & Menck, 2011; Cantalice & Oliveira, 2009; Cunha & Santos, 2006; Oliveira, 2011; Silva & Witter, 2008) privilegiam abordagens

de natureza quantitativa, tendo em comum a utilização do teste de Cloze (Taylor, 1953) como instrumento de recolha de dados.<sup>1</sup>

Independentemente das diferenças relativas ao número de participantes e ao facto de terem sido contemplados estudantes que frequentavam universidades, cursos e anos distintos, os estudos referidos são relevantes por todos apontarem para: i) resultados aquém do esperado e desejável no que respeita à compreensão na leitura nesta etapa de escolarização, já que os estudantes, muitas vezes, não atingem sequer metade dos acertos possíveis no teste de Cloze; ii) a necessidade de conceder maior atenção à leitura na universidade, realizando mais estudos que possibilitem compreender, de forma mais alargada, esta dimensão do perfil de leitor dos estudantes; iii) a necessidade de desenvolvimento de programas e de intervenções que tenham como objetivo o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nos estudantes universitários.

Cabral e Tavares (2005) realizaram um estudo focado, em particular, nas estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura que os estudantes utilizavam com mais frequência, determinando níveis de competência que fossem ilustrativos do seu desempenho neste domínio. Os participantes eram 1000 estudantes oriundos de quatro universidades (Aveiro, Porto, Minho e Algarve), inscritos pela primeira vez no 1º ano de cursos de licenciatura em ciências e engenharias (no ano letivo de 2000/2001), sendo 58% do género feminino e 42% do género masculino, aos quais foi aplicado um questionário construído para o efeito (Questionário sobre Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior).

A partir deste estudo, foi possível inferir que os estudantes revelavam um nível intermédio de competência (68% situavam-se no nível 3, sendo o máximo o nível 4), declarando usar com maior frequência as seguintes estratégias de compreensão na leitura: i) releitura do texto (média 4,0), ii) identificação das ideias principais do texto (média 3,8); iii) recurso ao contexto para descobrir o significado de uma palavra/frase (média 3,8).

---

<sup>1</sup> O teste de Cloze, por vezes designado de técnica de Cloze, consiste no emprego de um texto com cerca de 250 vocábulos, sendo suprimidos todos os quintos vocábulos (substituídos por um traço de tamanho proporcional à palavra suprimida; cf. Taylor, 1953).

Muitos estudantes declararam também ter “algumas vezes” dificuldades na leitura/compreensão (55,9%), tendo 8,3% selecionado a opção “muitas vezes”. No entanto, reconheceram que a leitura/a compreensão eram muito importantes (58,8%) ou importantes (39,8%) para o seu sucesso acadêmico.

O estudo de Cabral (2007), de cariz longitudinal, lança também luz sobre a importância do desempenho em compreensão na leitura dos estudantes do Ensino Superior, investigando a sua possível relação com a competência metalinguística (aspeto que outros estudos não focam). Adotou uma abordagem de natureza quantitativa e foi realizado numa instituição universitária portuguesa, tendo participado estudantes do 1.º, 2.º e 3.º ano inscritos em licenciaturas das áreas da Gestão, Economia, Informática, Matemática, Física, Educação, Psicologia e Línguas, aos quais foram aplicados um Teste de literacia da leitura e um Teste de consciência metalinguística.

Este estudo contribuiu para inferir da existência de diferenças no desempenho em compreensão na leitura entre estudantes de Humanidades e de Ciências, bem como de aspetos comuns a ambos. O estabelecimento de inferências foi um dos aspetos que se destacou pela negativa, independentemente do ano e da formação que os estudantes frequentavam. O conhecimento do vocabulário foi também uma área crítica detetada globalmente, tendo mais relevo na área de Ciências (1.º ano).

Foi também possível verificar que: i) os estudantes de nível sociocultural mais elevado tiveram desempenhos superiores nos testes de literacia da leitura e de consciência metalinguística; ii) os que obtiveram melhores resultados no teste de compreensão da leitura foram os que tiveram mais dificuldades na resolução das tarefas do teste de consciência metalinguística.

Num estudo de cariz diferente dos já apresentados, Andrade Calderon (2007) procurou, através de uma abordagem de natureza descritivo-qualitativa com recurso a um questionário, caracterizar o desempenho em compreensão na leitura e as competências neste domínio de 1314 estudantes da Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colômbia). A autora concluiu que: i) 71% dos estudantes declarava ter necessidade de ler um texto até duas vezes para o compreender, 19% uma vez, 8% três vezes e 2% mais de quatro vezes; ii) para superarem as dificuldades que

surgiam durante a leitura, 56% declarava reler o texto, 25% procurava ajuda para o interpretar, 11% recorria a outros textos e 8% abandonava a leitura. Os estudantes declararam ainda que, após a leitura, eram facilmente capazes de explicar, por palavras suas, o que tinham lido (58%), posicionar-se criticamente face ao lido (18%) e relacionar o texto lido com outros (15%).

Os resultados do inquérito por questionário possibilitaram à autora compreender que, no respeitante ao desempenho em compreensão na leitura, 42% dos estudantes alcançavam um nível “aceitável”, 43% um nível “deficiente”, 12% um nível “bom” e 3% um nível “nulo”. Uma análise mais detalhada dos resultados revelou a existência de debilidades relacionadas com o reconhecimento da estrutura do texto (apenas 60% responderam corretamente a essa questão) e do tipo/género textual em que este se integrava (só 15% o identificaram corretamente).

Este estudo reveste-se de particular importância por apontar o docente universitário como “agente dinamizador más directo y mediador de la lectura” (Andrade Calderón, 2007, p. 246), destacando o seu papel: i) na promoção do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura na sala de aula, tendo em consideração as aptidões, atitudes, valores e visão do mundo dos estudantes; ii) na projeção da interdisciplinaridade da leitura, num diálogo profícuo com os colegas; iii) na atualização dos seus conhecimentos sobre novas formas de ler, de modo a estar a par de práticas que circulem entre os estudantes, configurando novos perfis de leitor.

O estudo realizado por Rivera, Cornejo Valderrama e Videla (2008), no qual participaram 372 estudantes universitários do 1.º ano de cursos das áreas da Saúde (196) e das Humanidades (176), de três universidades do Chile (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica del Maule e Universidade de Valparaíso), teve como objetivo avaliar o seu nível de compreensão na leitura, com incidência na compreensão inferencial. Adotou um desenho quantitativo, tendo como instrumento de recolha de dados uma prova de compreensão na leitura, construída de raiz, constituída por dezasseis questões de escolha múltipla relativas a dois textos expositivos apresentados.

Os autores verificaram que os estudantes: i) evidenciavam dificuldades de compreensão na leitura, dado que a média de resultados obtidos no teste não chegava

aos 60%, independentemente da área frequentada; ii) não apresentavam diferenças significativas no seu desempenho em compreensão na leitura, independentemente de terem ingressado pela primeira vez no Ensino Superior ou de terem tido experiências prévias neste nível de ensino; iii) evidenciavam diferenças significativas de compreensão na leitura em função da sua área de estudo, obtendo melhores resultados os que pertenciam à área das Humanidades.

Este estudo contribui para alicerçar a necessidade de refletir sobre o desempenho em compreensão na leitura dos estudantes do Ensino Superior, de modo a implementar possíveis itinerários de intervenção que lhes possibilitem melhorar tal desempenho. Como frisam os autores (Rivera, Valderrama & Videla, 2008, p. 135), importa considerar a compreensão na leitura como

(...) un proceso social, estratégico y socialmente situado, rasgos que, muchas veces, no son considerados en los planteamientos con que se ejercita, evalúa o instrumentaliza la comprensión lectora en las aulas universitarias, sobre todo cuando la finalidad es la transmisión de conocimientos y no la construcción de ellos y menos el desarrollo de las operaciones de la lectura crítica y reflexiva.

## **2.2. Estudantes futuros profissionais da Educação**

### **2.2.1. Representações sobre a leitura e motivação para a leitura**

O perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação tem recebido atenção por parte da academia, quer a nível nacional, quer internacional, contribuindo para uma melhor compreensão do seu carácter multidimensional e alicerçando a sua relevância crescente.

Carvalho (2002) analisou as práticas de leitura de 25 estudantes de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), tendo como objetivos principais abordar: i) o conhecimento do *corpus* de leituras que lhes era proposto pelos professores; ii) o modo como encaravam a leitura com fins académicos; iii) suportes de texto mais usados; iv) meios de acesso a materiais de leitura; vi) autoimagem de leitor dos estudantes.

Recorreu a uma metodologia de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico a investigação-ação, com recurso: i) ao depoimento dos estudantes, prestado por escrito, para recolher os dados necessários à prossecução dos objetivos

traçados; ii) à recolha de informação sobre o conjunto de textos fotocopiados, com regularidade, pelos estudantes, disponíveis em pastas de arquivo.

A autora concluiu que: i) a maioria dos estudantes tinha indicado três a cinco títulos de livros lidos no período letivo imediatamente anterior, destacando-se a leitura com fins académicos e as suas dificuldades em facultar informações precisas sobre o efetivamente lido; ii) os textos mais fotocopiados seriam capítulos de livros para fins académicos; iii) a maioria (23 estudantes) declarou usar sobretudo como suporte de texto a fotocópia, sendo a “leitura de textos da *Internet*” realizada “frequentemente” apenas por dez estudantes; iv) a principal dificuldade que identificaram na leitura com fins académicos que realizavam foi o desconhecimento do léxico, seguida da falta de conhecimentos prévios sobre o tema; v) mais de metade (14 estudantes) autoavaliou-se positivamente enquanto leitor, enquanto 4 se viam como “leitores razoáveis/regulares” e 6 revelaram uma autoimagem predominantemente desfavorável, justificada pela falta de hábitos de leitura e de concentração e pela seleção limitada de escolhas de leitura.

Este estudo tem particular relevância pelo facto de a autora frisar: i) a necessidade dos docentes universitários terem consciência do seu papel enquanto formadores de leitores e “produtores” de leitura (já que a facultam com fins de estudo); ii) a importância de conhecermos melhor o perfil de “leitor real” da universidade; iii) a urgência de uma “pedagogia da leitura” na universidade, dada a existência de leituras obrigatórias necessárias à formação dos estudantes, que lhes suscitem dificuldades que merecem atenção.

Colaço (2004) estudou as concepções de leitura de 7 estudantes do 4.º ano de um curso de Professores do Ensino Básico, inscritos na variante Português/Inglês, numa Escola Superior de Educação do Alentejo, no 1.º semestre do ano letivo de 2001/2002. Estes estudantes estavam a desenvolver a sua prática pedagógica em quatro escolas da região do Alentejo, com turmas do 5.º (2) e 6.º (3) ano de escolaridade. O estudo contemplou igualmente as concepções de leitura dos professores cooperantes (3) e dos alunos das turmas referidas (80).

Neste estudo de caso, a recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário, tendo sido igualmente consideradas as planificações de aulas elaboradas



pelos estudantes, com vista à validação da informação recolhida. Foram tidas em conta três dimensões das concepções dos estudantes: hábitos de leitura, aprendizagem da leitura e ensino da leitura. Não são referidas percentagens relativas aos aspetos referidos para nenhuma categoria.

Relativamente aos hábitos de leitura, os estudantes declararam que a sua frequência era influenciada: i) pelo tempo disponível; ii) pela divulgação de materiais de leitura pelos meios de comunicação social; iii) pela tipologia dos assuntos.

Quanto às suas preferências de leitura, afirmaram ler cumulativamente romances, artigos científicos, revistas e jornais, tendo-se destacado a leitura de romances. A sensibilização para a leitura terá tido início em ambiente familiar, aspeto reiterado pelos participantes quando inquiridos sobre pessoas de referência na sua aprendizagem da leitura (5 indicaram familiares).

Quanto ao ensino da leitura, a análise dos resultados apontou para duas funções prioritárias da mesma: instrumental, enquanto atividade ao serviço do indivíduo em múltiplas dimensões da sua vida, em contexto pessoal e profissional, e recreativa ou motivacional, implicando prazer.

Relativamente aos planos de aula, Colaço (2004, p. 73) concluiu o seguinte:

As atividades de leitura propostas não evidenciam uma relação com a vida quotidiana, não promovem a recriação das realidades por parte dos alunos, não visam o início de uma aprendizagem de reflexão sobre os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, nem a aprendizagem de aspetos culturais. No entanto, revelam conhecimentos de estratégias e atividades de leitura adequadas para o nível de ensino a que se destinam, conhecimento já demonstrado nos resultados obtidos através do questionário, e que confirma a conceção processual de leitura.

Apesar dos aspetos apontados em relação aos planos de aula, a autora concluiu que os estudantes tinham concepções de leitura para além da leitura escolar, incluindo o percurso profissional dos indivíduos e encarando a leitura como atividade primordial que extravasava o contexto académico. Este estudo contribuiu para reforçar a importância das concepções de leitura para um conhecimento mais aprofundado do perfil de leitor dos estudantes e das suas práticas de leitura.

Alves (2007) investigou o perfil de leitor de 77 estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Brasil (na sua maioria do género feminino – 77%), turnos tarde e noite, aos quais foi aplicado um questionário, em janeiro de 2007, no intuito de

aferir: i) a prática de leitura na vida acadêmica dos estudantes; ii) as suas leituras mais marcantes; iii) os critérios estabelecidos na escolha de textos utilizados para a leitura; iv) os fatores ambientais que facilitariam ou dificultariam a prática da leitura; v) o tempo e o espaço destinados à leitura.

A autora concluiu que a maioria dos estudantes: afirmava gostar de ler (75%), embora uma parte (25%) tivesse respondido “mais ou menos”; ii) declarava ler sobretudo com a intenção de “melhorar os seus conhecimentos gerais” (69%) e “melhorar a sua formação profissional” (17%), sendo poucos os que o fariam por “divertimento” (4%); iii) indicava como gênero literário<sup>2</sup> mais lido “didáticos da área da Educação” (68%), seguindo-se a “literatura clássica” (10%). É ainda de referir que uma parte destes estudantes: i) tinha como motivação para a leitura a elaboração de trabalhos (39%); ii) afirmava dedicar diariamente mais de uma hora a ler textos didáticos referentes ao Curso de Pedagogia (42%); iii) considerava a leitura importante pela “ajuda no pensamento crítico” (39%) e por permitir “ampliar os conteúdos culturais e ajuda no pensamento crítico” (28%).

Na perspetiva da autora, estes estudantes universitários de Pedagogia seriam, então, “imaturos com relação ao que se espera na universidade de um leitor crítico e apto ao nível de linguagem científico-acadêmica” (Alves, 2007, p. 20), devendo, em sua opinião, ser realizada uma reflexão mais aprofundada sobre a importância do professor na construção do perfil de leitor dos estudantes, dado o tempo que, em geral, estes passam na escola.

No estudo alargado realizado numa universidade de Rio Grande do Sul (Brasil) que mencionámos anteriormente (cf. 2.1.1.) (Rösing, Rettenmaier, & Capellari, 2009), foi igualmente considerado o perfil de leitor dos estudantes do curso de Pedagogia. A recolha dos dados foi feita através de questionário passado a 52 estudantes (sendo apenas um do gênero masculino), destacando-se os seguintes aspetos: i) a primeira experiência de leitura destes estudantes teria ocorrido no seio da família (58%), até aos 9 anos de idade (77%); ii) afirmavam ler por prazer/hábito (71%) e ter lido 3 livros no último

---

<sup>2</sup> A questão colocada aos estudantes foi a seguinte: “Que gênero literário você lê mais frequentemente?”, tendo sido indicado pelos mesmos como gênero literário “didáticos da área da educação” (cf. Alves, 2007, p. 11).

ano (31%); iii) declaravam preferir ler romances (73%); iv) indicaram ler revistas, sobretudo mensalmente (42%); v) muitos declaravam não ir ao cinema (42%), nem ao teatro (54%), nos seus tempos livres, preferindo alugar filmes quatro ou mais vezes por ano (67%).

Os autores sublinham que os estudantes do curso de Pedagogia se situavam em sexto lugar, relativamente aos outros cursos incluídos neste estudo (cf. 2.1.1.), no que dizia respeito ao número de livros lidos, merecendo particular reflexão as suas preferências de “leitura em livro”, tendo sobressaído as obras de Paulo Coelho (40%). Quando chamados a identificar as obras lidas, 14 estudantes não responderam ou afirmaram que não liam.<sup>3</sup>

O estudo de Rösing, Rettenmaier e Capellari (2009) contribuiu para sublinhar a importância de conhecer, de forma mais aprofundada, as representações sobre a leitura e a motivação para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, de modo a compreender possíveis razões subjacentes ao carácter pouco diversificado das suas práticas de leitura.

Num estudo cujo objetivo principal era analisar o modo como estudantes recém-inscritos num curso de Pedagogia valorizavam a leitura, Pullin (2010) dá ênfase às dimensões que assumem as representações sociais acerca das funções da leitura para tais estudantes, face às possíveis repercussões que poderão ter nas suas futuras práticas. Participaram 135 estudantes do 1.º ano de uma instituição pública de ensino superior do estado do Paraná (Brasil), tendo sido privilegiada uma abordagem de natureza quantitativa, que contemplou como instrumento de recolha de dados a Escala das Funções da Leitura proposta por Greaney e Newman (1990)<sup>4</sup>.

As funções da leitura que os estudantes valorizaram mais foram a Fuga (78,3%), Preencher o tempo (77,6%) e Autorrespeito (76,3%), sendo as menos valorizadas a Utilidade (40,7%) e a Aprendizagem (42,3%). Tais resultados foram encarados como preocupantes pela autora, pela pouca relevância dada à aprendizagem enquanto uma das

---

<sup>3</sup> Neste estudo, não são indicadas quaisquer percentagens para as opções de resposta dos estudantes.

<sup>4</sup> Esta escala inclui 50 afirmações às quais se seguem espaços para que o respondente indique o seu grau de concordância (“Muito”, “Mais ou menos”, “Pouco” e “Nada”). Os itens da escala incluem 10 funções atribuídas à leitura (por exemplo, aprendizagem, lazer, fuga, etc. – cf. Pullin, 2010).

funções da leitura, nomeadamente tendo em conta a formação frequentada por estes estudantes.

Para além de contribuir para conhecer as funções da leitura que estes estudantes valorizavam, com recurso a um instrumento distinto de outros já citados, este estudo põe em evidência a importância das representações sociais dos estudantes sobre tais funções, possivelmente decorrentes da sua história pessoal e do grupo a que pertencem, que se cruzam com o seu percurso escolar anterior.

Embora cingindo-se apenas a estudantes que frequentavam o 1.º ano do curso de Pedagogia, o estudo sublinha a necessidade de facultar aos estudantes modos de refletir sobre as dimensões atitudinais da leitura – aspeto que a autora do estudo frisa ser particularmente relevante para futuros profissionais da Educação que contribuirão para a formação dos leitores em devir.

Balça, Costa, Pires e Pais (2009) procuraram também obter alguns dados relativos às práticas de leitura dos estudantes do Ensino Superior. A amostra do seu estudo era constituída por 102 estudantes do 1º e 2º ano dos Cursos de Ensino Básico, organizados de acordo com o Processo de Bolonha (1.º ciclo de estudos), sendo 49 da Universidade de Évora e 53 da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. É de referir que quase todos os participantes eram do género feminino.

A opção pelo que os autores designam de “procedimentos de base quantitativa”, consistindo na aplicação de um inquérito por questionário, prendeu-se com a necessidade do levantamento de questões que pudessem ser objeto de reflexão em abordagens qualitativas posteriores, “(...) pelo acesso a representações dos sujeitos sobre as práticas em análise” (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009, p. 241).

Foram consideradas as seguintes categorias: i) perfil (género, idade e área de formação no Ensino Secundário); ii) leituras habituais; iii) preferências de leitura; iv) exclusões de leitura; v) suportes de leitura; vi) espaços de leitura; vii) tempos de leitura; viii) dimensões valorizadas na leitura.

Relativamente ao perfil, a maioria dos estudantes tinha entre 19 e 25 anos (69,4% da universidade, 75,4% do politécnico), tendo frequentado, predominantemente, como

área científica no Ensino Secundário, a área Científico-Natural (universidade) e a de Ciências Sociais e Humanas.

No que respeita às leituras habituais, os estudantes da universidade declararam ler mais jornais diários (63,2%) e, os do politécnico, semanários (49%), de temática generalista (81,6% e 79,2%, respetivamente).

“Diário” foi o tipo de texto indicado como leitura habitual pela maioria dos estudantes (42,8% da universidade e 45,2% do politécnico), embora a “ficção romanesca” tenha obtido a percentagem mais elevada na universidade (44,8%).

Quanto às preferências de leitura, os estudantes declararam ler mais textos informativos, em percentagens muito elevadas (89,7% e 90%, respetivamente), quer na universidade, quer no politécnico, justificando tal preferência com a preocupação de recolha de informação. Razões como o “gosto pessoal” e a “curiosidade” obtêm percentagens que vão de 0% (universidade) a 5,6% (politécnico).

Quanto aos suportes de leitura, a maioria indicou os suportes tradicionais – isto é, impressos – (95,9% dos estudantes universitários e 81,1% dos estudantes do politécnico), referindo sobretudo a *Internet*, quando questionados sobre suportes não impressos, embora as percentagens tenham sido baixas (10,2% e 13,2%, respetivamente), o que leva os autores do estudo a concluir que “para os alunos ‘leitura’ está associado ao texto literário, que eles continuam a associar também aos suportes tradicionais” (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009, p. 247).

Os espaços de leitura mais referidos pelos estudantes foram o quarto (91,8% e 83%, respetivamente), seguido da sala (69,3% e 58,4%, respetivamente), existindo algumas diferenças relativamente aos espaços exteriores referidos, que os autores do estudo explicam: i) pela localização geográfica das instituições de Ensino Superior que os estudantes frequentavam (por exemplo, a preferência distinta em relação ao espaço “praia” – 83,6% e 66%, respetivamente); ii) por eventuais diferenças de estatuto socioeconómico entre os estudantes (preferência pelo espaço “piscina” relativamente aos espaços exteriores da casa, por exemplo – 12,2% dos estudantes de Évora e apenas 3,7% de estudantes de Castelo Branco).

No que respeita aos tempos de leitura, 32,6% dos estudantes da Universidade de Évora afirmaram ler diariamente e apenas 13,2% dos estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco referiram fazê-lo com a mesma frequência.

No âmbito das dimensões da leitura valorizadas, destacou-se a subcategoria “Proporciona conhecimentos”, bem como a consciência da importância para o “sucesso profissional”, que aparece como muito significativo na soma das percentagens dos itens “importante” e “bastante importante” (74,2% e 69,7%, respetivamente). O aspeto “Proporciona prazer”, apesar de não ter sido um dos mais valorizados, é considerado relevante pelos autores do estudo, dado que agrupando os itens de maior valorização – “bastante importante” e “muito importante” – as percentagens obtidas foram 61,1% e 58,4%, respetivamente.

Os autores (Balça, Costa, Pires & Pais, 2009, pp. 252-253) concluem que os estudantes do Ensino Superior são leitores em construção contrariando a ideia pré-estabelecida de que

(...) nesta idade e fase académica, os alunos já adquiriram uma competência leitora e maturidade que dispensa a intervenção dos professores e/ou de estratégias diversas (como a promoção de Clubes de Leitura) para a sua consolidação como leitores autónomos, conscientes e críticos.

Este estudo reveste-se de particular importância por apontar para a necessidade de repensar as representações habituais sobre o perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior em Portugal, encarando-o como aberto e multidimensional. A importância de realizar outros estudos, mais aprofundados e com recurso a instrumentos de recolha de dados diversificados que possibilitem conhecer melhor tal perfil, fica também patente.

Bortolanza e Balça (2013), numa pesquisa de pós-doutoramento que teve como objetivo descrever o perfil de leitor de estudantes universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais, Brasil), corroboram também o carácter multidimensional de que se reveste tal perfil. Os resultados parciais deste estudo de natureza quantitativa, cuja recolha de dados foi realizada através de um questionário aplicado a 56 estudantes do 1.º ano do curso de Pedagogia (55 do género feminino e 1 do género masculino) permitiram às autoras concluir que estes afirmavam: i) ler tanto em suportes impressos como digitais (83,9%); ii) fazê-lo, sobretudo, diariamente (42,4%) e ao fim de semana (28,8%); iii) ter como primeiro objetivo de leitura “ler para conhecer”

(27,9%), seguido de “obrigações escolares” (25%), remetendo para terceiro lugar o “entretenimento” (15,6%) e para quarto o “prazer” (13,9%); iv) considerar como motivação principal para a leitura a “orientação dos professores” (29,9%) e a “indicação de amigos” (25,3%); v) ter como géneros literários preferidos o romance (12,3%) e os contos (11,4%); vi) recorrer essencialmente à fotocópia (42,5%) para obter os livros e textos lidos no curso.

No entender das autoras do estudo, embora os resultados não possam ser generalizados, contribuem para que “o problema da formação de leitores no ensino superior comece a fazer parte da agenda destas instituições e dos seus atores, no sentido de completar, o mais possível, o perfil leitor destes alunos, afinal, parece-nos, ainda “leitores em construção” (Bortolanza & Balça, 2013, p. 295).

Granado (2014) estudou os hábitos de leitura e motivação para a leitura de 1051 estudantes (72,6% eram mulheres) do curso de Magistério de todas as especialidades que estavam prestes a concluir o seu último ano de formação nas Universidades de Cádiz, Huelva e Sevilha (Espanha). O estudo foi realizado através de um inquérito por questionário estruturado em torno de quatro dimensões: i) tipo de leitura (por exemplo, literária, técnico-científica, etc.), sua finalidade e sua frequência; ii) modos de acesso à leitura; iii) autoperceção de leitor; iv) interesses de leitura (pedindo-se a indicação dos títulos dos três últimos livros lidos).

Relativamente aos tipos de leitura, os estudantes afirmaram ler “muitas vezes” (51%) ou “com frequência” (33,2%) “Os livros que os professores os obrigavam a ler”, seguindo-se obras literárias (novelas, teatro, poesia – 18,9%). As leituras relacionadas com a sua formação, à exceção das obrigatórias, seriam pouco frequentes: 76,5% e 62,5% não leria, habitualmente, revistas sobre o ensino ou livros vinculados à Educação, respetivamente.

O modo de acesso à leitura mais mencionado por estes estudantes foi a *Internet* (61,8% indicou recorrer “muitas vezes” a esse meio de acesso à informação).

Quanto à sua autoperceção enquanto leitores, apontaram ser sobretudo “leitores ocasionais” (37,9%) e “leitores habituais” (29,5%), tendo como interesses de leitura principalmente “literatura e ficção” (64,2%).

A autora concluiu que os hábitos de leitura destes estudantes não eram os desejáveis, já que a maioria revelava fazer um uso instrumental da leitura, para responder às exigências académicas dos seus estudos. Este estudo contribui para uma reflexão mais apurada sobre as possíveis repercussões do perfil de leitor dos estudantes nas suas futuras práticas educativas, pois, como sustenta Granado (2014, p. 67):

Una relación débil con la lectura puede reflejar una actitud tibia hacia la misma que, como hemos visto, resulta problemática de cara a su incidencia en las prácticas docentes de lectura y en la consecuente relación con ésta que construyan niños y niñas. Es difícil esperar, con estos datos, contar con futuros maestros capaces de crear y sostener entornos lectores que inoculen una motivación intrínseca hacia la lectura en los alumnos y que eviten esa polarización escolar hacia un uso meramente instrumental de la misma, cuando los propios formadores es el que practican.

No estudo em que analisam, detalhadamente, os resultados obtidos no que respeita a um dos parâmetros da investigação realizada por Granado (2014) – os interesses de leitura –, Granado e Puig (2014) sublinham ainda a necessidade de aprofundar o que designam de “identidade leitora” dos futuros profissionais da Educação, pelas suas possíveis repercussões na tarefa de formar leitores. Os estudantes responderam a um questionário em que lhes era pedido que indicassem os títulos dos últimos três livros que tinham lido e se os tinham lido com fins pessoais ou académicos, devendo, neste último caso, referir também se a leitura tinha sido feita com cariz voluntário ou obrigatório. Para análise das categorias de livros citados pelos estudantes, foi utilizado o sistema elaborado por Chartier (2004), que contempla o conteúdo da leitura e o uso que lhe é dado.

Verificou-se que 17,2% dos estudantes não tinham apresentado nenhuma referência (83 sujeitos) ou tinham indicado menos de três (98 sujeitos). Das 2611 referências, a maioria correspondia a livros incluídos na categoria “literatura e ficção de uso pessoal” (64%), surgindo, em segundo lugar, a categoria “informação e documentação de uso profissional” (17,3%). No entanto, o cruzamento destes resultados com os relativos aos hábitos de leitura destes estudantes (Granado, 2014) permitiu aos autores inferir que estes futuros profissionais da Educação

no son lectores asiduos de literatura pero, como suele constatarse en los estudios sobre prácticas lectoras, la expresión ‘leer’ o ‘lectura de libros’ se asocia habitualmente a la lectura literaria y esto lleva a citar títulos de este género aunque no sean los últimos libros que se hayan leído. (Granado & Puig, 2014, p. 100).



Relativamente aos títulos mais referidos, foi possível concluir que, na categoria “literatura e ficção de uso pessoal”, os *best-sellers* de grande difusão mediática tinham a preferência destes estudantes, destacando-se Harry Potter (vários volumes) e *O senhor dos anéis*. No que respeita aos livros enquadrados na categoria “literatura e ficção de uso profissional” (que englobava textos de literatura infantil e juvenil), os estudantes não indicaram uma grande variedade, mencionando títulos mais conhecidos como, por exemplo, *O Príncipezinho* (de Antoine de Saint-Exupéry) e *Alice no país das maravilhas* (de Lewis Carroll).

No âmbito das “leituras de informação e documentação de uso profissional”, os estudantes indicaram sobretudo leituras de cariz obrigatório necessárias ao seu desempenho académico, sendo poucos os que assinalaram realizar tal ato por escolha pessoal (63 das 452 referências encontradas – 7,1%).

Granado e Puig (2014) concluíram que, no que respeita às representações que estes estudantes tinham da leitura, a evocada com mais facilidade (a “leitura autêntica”) correspondia à leitura literária, nomeadamente ao romance. Os autores consideraram ainda dever ser objeto de reflexão o facto dos resultados do estudo apontarem para o carácter vincadamente instrumental da leitura com fins académicos, restringindo-se, sobretudo, às leituras obrigatórias, dado que, em seu entender, esta representação da leitura se poderá vir a repercutir nas futuras práticas dos estudantes, no contexto do ensino básico.

No seu recente estudo que incidiu sobre o comportamento leitor e os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do Ensino Superior (cf. 2.1.1.), Yubero, Larrañaga e Pires (2014, p. 4) consagraram particular atenção aos estudantes de cursos de Educação, por entenderem ser relevante o seu papel como “futuros formadores dos hábitos de leitura dos seus alunos no âmbito escolar”.

Os autores definiram quatro grupos de leitores, tendo como critério a frequência de leitura: i) leitores habituais (assim caracterizados por incluírem a leitura no seu quotidiano, tendo lido o mínimo de 11 livros, voluntariamente, no último ano); ii) leitores ocasionais (que leriam de vez em quando – algumas vezes por mês ou trimestre – tendo lido entre 3 e 10 livros no último ano); iii) não leitores – grupo que não teria a leitura

como passatempo, tendo lido, no máximo, 2 livros no último ano; iv) falsos leitores, que “ainda que possam ter lido algumas vezes durante o seu tempo livre, não leram mais do que 2 livros no último ano” (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014, p. 31).

A amostra do estudo era constituída por 420 estudantes provenientes de sete instituições do Ensino Superior público, incluindo quatro universidades (Minho, Trás os Montes e Alto Douro, Évora e Algarve) e três institutos politécnicos (Castelo Branco, Viseu e Portalegre). Os resultados do inquérito por questionário passado em 2012 permitiram verificar que: i) 11% dos estudantes afirmou quase nunca ler, embora 21,2% indicasse que lia diariamente; ii) 63% referiram ter hábitos de leitura, sendo 56,8% leitores ocasionais e 6,2% leitores habituais; iii) a maioria dos estudantes declarou ler sobretudo revistas (56,4%) e livros (53,8%); iv) o género literário preferido que indicaram foi o romance (100% dos leitores habituais e 80,2% dos leitores ocasionais), seguido do conto (38,9% dos leitores habituais e 37,4% dos leitores ocasionais); v) como atividades de tempos livres, os leitores habituais referiram, em primeiro lugar, a leitura de livros, destacando-se dos restantes grupos, mormente dos não leitores e dos falsos leitores, que mencionaram preferir o computador; vi) globalmente, declararam ler, sobretudo, para se informar (61,2%), para se atualizar (46%) e para aprender (42,4%) e, adicionalmente, os leitores ocasionais e habituais afirmaram ainda ler porque gostavam; vii) a perceção sobre a sua relação com a leitura dependia do perfil de leitor, sendo mais positiva quanto eram leitores frequentes.

Face aos resultados obtidos, os autores do estudo traçaram um conjunto possível de perfis de leitura dos estudantes de Educação, tendo em conta os seus padrões de conduta face à leitura: i) estudante do Ensino Superior não leitor; ii) estudante do Ensino Superior leitor e iii) estudante do Ensino Superior falso leitor.

No primeiro padrão, foram enquadrados os estudantes que liam de forma esporádica, cuja motivação para a leitura era “instrumental”, servindo essencialmente para obter informação, não contemplando a leitura no lazer, sendo apontado que “Os seus interesses pessoais estão afastados da leitura e a motivação intrínseca é limitada perante a leitura e a aprendizagem.” (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014, p. 42). No segundo padrão, foram incluídos aqueles cujo interesse regular pela leitura assentava em

múltiplos fatores, centrando-se sobretudo no facto de gostarem de ler e de se divertirem quando liam (fazendo a leitura parte integrante do seu lazer). O terceiro grupo incluiria estudantes que não liam voluntariamente no seu tempo de lazer, embora o fizessem fundamentalmente com fins informativos, mantendo-se “na zona intermédia entre os não leitores e os leitores (...) Este seria um grupo-alvo de atenção em campanhas de formação e promoção da leitura, para tentar transformá-los em sujeitos leitores” (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014, p. 42).

Apesar dos resultados do estudo serem globalmente positivos, merecem particular reflexão por lançarem luz sobre a possível existência de grupos de “não leitores” e de “falsos leitores”, já que “as crianças que tenham de desenvolver os hábitos pela leitura com especialistas de educação não leitores, sem dúvida, terão pela frente um futuro leitor muito incerto” (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014, p. 43).

### 2.2.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura

Alguns estudos de carácter transversal (Mateus-Lessa & Pullin, 2011; Vieira, 2010) e longitudinal (Gimenes & Pullin, 2010; Pullin, 2007), que privilegiam abordagens de natureza quantitativa, têm ainda contemplado, em particular, o desempenho em compreensão na leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação. Estes estudos têm em comum: i) o facto de os participantes estarem matriculados em cursos que possibilitavam o exercício profissional nas séries iniciais da Educação Básica (Gimenes & Pullin, 2010; Mateus-Lessa & Pullin, 2011) ou cujas saídas profissionais estavam diretamente relacionadas com a futura docência (Pullin, 2007; Vieira, 2010) no Brasil; ii) a utilização do mesmo instrumento de recolha de dados – a *Escala das Estratégias de Leitura*, adaptada por Kopke Filho (2001)<sup>5</sup>. Constitui exceção o estudo de Vieira (2010), que optou pela aplicação de um questionário.

Estes estudos contribuem para um melhor conhecimento do perfil de leitor dos estudantes no que respeita ao desempenho em compreensão na leitura, possibilitando inferir que globalmente: i) declaravam usar frequentemente estratégias durante e após a

<sup>5</sup> Esta escala diz respeito à frequência do reconhecimento do uso de estratégias de leitura por parte do leitor. É composta por 20 itens que permitem a seleção de três alternativas (“frequentemente”, “às vezes” e “raramente”) no que respeita à frequência com que cada estratégia é identificada como sendo utilizada.

leitura, independentemente do curso e do ano que frequentavam; ii) indicavam utilizar com menos frequência estratégias antes da leitura, nomeadamente a ativação de conhecimentos prévios.

Adicionalmente, o estudo realizado por Pullin (2007) revelou, que, perante as dificuldades encontradas quando liam, os estudantes declaravam reler o texto, continuar a ler em busca de mais esclarecimentos ou consultar uma fonte externa (outro livro ou alguém).

Outros estudos recorrem a opções metodológicas distintas, embora contemplem também o desempenho em compreensão na leitura dos estudantes, contribuindo para refletir mais detalhadamente sobre a relevância das mesmas para o perfil de leitor dos estudantes.

Tendo como objetivo principal investigar a possível existência de “problemas” de leitura e redação em estudantes universitários, Prado e Castro (2005) realizaram um estudo de caso, no qual participaram 44 estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade particular do estado de São Paulo, Brasil. Mais de metade dos estudantes tinha menos de 30 anos e pertencia a um nível socioeconómico baixo.

Relativamente ao desempenho em compreensão na leitura, foi possível apurar que: i) 23 estudantes se consideravam leitores “eficientes” e 20 “regulares”, tendo sido obtido resultados semelhantes no que respeitava à escrita; ii) as suas dificuldades de leitura estariam relacionadas, sobretudo, com a “falta de hábito de leitura em geral” (19 estudantes) e “falta de habilidade para a leitura crítica e analítica” (16 estudantes); iii) 32 estudantes indicaram como aspetos a melhorar na sua leitura “a capacidade de ler nas entrelinhas” e 16 “a capacidade de ligar o texto que está lendo a outros lidos anteriormente.”<sup>6</sup>

Apesar de terem sido contemplados poucas questões, este estudo contribuiu para frisar a necessidade do corpo docente universitário se empenhar na superação das dificuldades dos discentes, inclusive levando-os a tomar consciência das mesmas, aspeto enfatizado pelos autores face à falta de proficiência em leitura detetada.

---

<sup>6</sup> Os autores do estudo optaram por não referir percentagens, em nenhum dos casos.

Fuentes, Rubilar e Alveal (2012) estudaram o desempenho em compreensão na leitura de estudantes do curso de Educação Geral Básica (2.º e 3.º ano) de uma universidade do Chile, privilegiando uma abordagem de natureza quantitativa de tipo longitudinal. Para o efeito, foi construído um questionário com 24 itens de resposta fechada, de modo a aferir dimensões relativas à interpretação de diferentes tipos/gêneros textuais selecionados (incluindo textos literários e não literários) e ainda à construção de inferências.

Neste estudo a avaliação do desempenho em compreensão na leitura dos estudantes contemplou dois parâmetros: i) inferência do sentido de diferentes partes do texto e/ou da sua globalidade; ii) interpretação de sentido de diferentes partes do texto e/ou da sua globalidade.

Relativamente ao tipo de texto lido, os melhores resultados foram obtidos com quatro tipos/gêneros textuais: dois literários (poema e romance – 83% e 85%, respetivamente) e dois não literários (artigo informativo e ensaio – 85% e 89,2%, respetivamente). Verificou-se também que os estudantes com mais um ano de formação não revelavam melhor desempenho em compreensão na leitura.

Embora apontem como limitação do seu estudo reportarem-se exclusivamente a uma amostra constituída por um grupo específico de estudantes, Fuentes, Rubilar e Alveal (2012) frisam a importância de repensar a formação que lhes é facultada antes do seu ingresso na universidade, dado que, em seu entender, será muito difícil melhorar o seu desempenho em compreensão na leitura quando já estão a frequentar o Ensino Superior.

Pensamos que este estudo contribui para expor a necessidade de programas de formação que incluam o ensino explícito do desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura, fundamentais para as práticas de leitura em que os estudantes se envolvem quotidianamente.

### **2.3. Síntese final**

Os estudos realizados a nível nacional e internacional (na Europa e fora dela) apontam para um Interesse crescente no perfil de leitor dos estudantes do Ensino

Superior, possivelmente pelo relevo cada vez maior que a leitura assume no universo social dos indivíduos, seja qual for a sua área de atuação.

Nesses estudos tem sido dada atenção a várias dimensões desse perfil: i) à motivação para a leitura e seus possíveis efeitos em práticas profissionais futuras; ii) à compreensão na leitura e às estratégias de desenvolvimento em compreensão na leitura que utilizam.

No entanto, em Portugal, comparativamente com o panorama internacional, poucos estudos foram ainda especificamente consagrados ao perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior, aspeto que emergiu da revisão da literatura e que nos parece merecer particular reflexão, a nível global, pelo contributo da leitura para o possível incremento de um exercício de cidadania mais ativo e crítico.

Relativamente aos estudos que abordam o perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação, é vinculada a necessidade de aprofundar a investigação, a fim de caracterizar, com mais pormenor, tal perfil, pelas suas possíveis repercussões no seu futuro público, estando em causa a formação dos leitores do futuro.

Foi igualmente possível inferir da revisão da literatura feita que os estudos sobre as práticas de leitura no Ensino Superior dizem sobretudo respeito ao ensino universitário, sendo poucos os estudos que englobam o ensino politécnico, o que sugere a necessidade de realizar mais investigação que possibilite conhecer melhor o perfil de leitor destes estudantes.

No que se refere aos referenciais metodológicos, instrumentos e técnicas utilizados nestes estudos, verificámos que, maioritariamente, são favorecidas as abordagens de natureza quantitativa, associadas ao inquérito por questionário, sendo menos usuais as abordagens de natureza qualitativa.

Os critérios utilizados para definir alguém como leitor são também um aspeto adicional que deve continuar a merecer reflexão, dado que não há um padrão exclusivo da utilização dos mesmos (por exemplo, alguns estudos podem dar mais relevo à frequência de leitura, outros ao número de livros lidos, o que pode ter repercussões nos resultados alcançados).

## Capítulo 3 – O ensino explícito da compreensão na leitura

Se tomarmos a sério o nosso trabalho, *teremos de ensinar a ler (...)* Teremos, pura e simplesmente, de criar universidades ou escolas de leitura. (Steiner, 2013, p. 34; itálico do autor)

Neste capítulo abordamos o ensino explícito da compreensão na leitura, destacando as suas múltiplas facetas e a sua relevância crescente na atualidade.

Em primeiro lugar, refletimos sobre a leitura e a literacia em leitura na sociedade contemporânea, sublinhando os seus redimensionamentos decorrentes da necessidade de ir ao encontro dos desafios crescentes de um mundo globalizado.

Em segundo lugar, procuramos lançar luz sobre as repercussões de tais redimensionamentos para o ensino da leitura, em contexto escolar e extraescolar. No que se refere ao contexto escolar, fazemos igualmente uma síntese do modo como os documentos curriculares em vigor e sua articulação com projetos de âmbito nacional consagrados à leitura têm procurado responder às mudanças causadas pelos seus desdobramentos.

Em terceiro lugar, a compreensão na leitura e a motivação para a leitura são alvo da nossa atenção, nomeadamente os fatores relativos ao leitor, ao texto e ao contexto, encarados de forma holística no âmbito da formação do leitor na atualidade.

Por último, à luz dos aspetos abordados no ponto anterior, focamos a nossa atenção nas estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, tendo em conta quer as centradas na motivação para a leitura, quer as focadas no desenvolvimento da compreensão na leitura.

### 3.1. A leitura e a literacia em leitura na sociedade atual

#### 3.1.1. Seus redimensionamentos

A literacia em leitura é hoje encarada como um requisito básico para fazer face às exigências económicas e sociais do nosso século (Comissão Europeia, 2012; Eurydice, 2011). No entender de Martos Nuñez e Campos Fernández-Figares (2012), tais exigências

são fruto de um “*novo tempo*”, no qual o crescente fluxo de informações e o desenvolvimento tecnológico plasmaram o modo como atualmente encaramos a leitura, assistindo-se a uma renovação conceptual, abarcando igualmente a literacia em leitura, sintetizadas da seguinte forma:

Definitions of reading and reading literacy have changed over time in parallel with changes in society, economy, and culture. The concept of learning, and particularly the concept of lifelong learning, has expanded the perception of reading literacy. Literacy is no longer considered an ability acquired only in childhood during the early years of schooling. Instead it is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies that individuals build on throughout life in various contexts, through interaction with their peers and the wider community. (OECD, 2010, p. 23)

Martos Nuñez e Campos Fernández-Figares (2012) destacam como aspeto mais relevante, no âmbito do que denominam de mudança de paradigma de leitura, o reconhecido carácter fluido da nossa sociedade que, em seu entender, advém, sobretudo, no modo como mergulhamos, de forma crescente, no “oceano da *Internet*”. Dos espaços híbridos e fluidos que tal oceano abre aos cidadãos, resultará, então, a necessidade de rever o conceito de leitura, não mais encarado de forma unívoca, mas antes como tecido plural, que se desdobra de forma multifacetada em tempos e lugares também eles cada vez mais diversificados.

Um exemplo particularmente ilustrativo de tais desdobramentos pode ser encontrado no *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (Martos Nuñez & Campos Fernández-Figares, 2013). De entre as múltiplas entradas que são dedicadas ao conceito de leitura, destacamos, numa breve síntese, algumas das que resultam da sua revisão:

- i) *A leitura clínica* – realizada no âmbito da clínica médica, incluindo textos especializados relativos à história clínica dos pacientes, memórias elaboradas pelos pacientes, etc.; pode ser subdividida em leitura clínica em psiquiatria (com destaque para a psicanálise) e leitura clínica das restantes especialidades médicas;
- ii) *A leitura na nuvem*, cujo conteúdo não está disponível num dispositivo de leitura fixo, mas alojado num local na *Internet*, a que se pode aceder através de uma ligação à rede;



- iii) *A leitura social ou colaborativa* – desenvolvida em plataformas virtuais, no âmbito de uma comunidade, que interage através de comentários, anotações e, em alguns casos, livros e leituras realizadas pelos seus membros; as plataformas de leitura social são vistas como particularmente versáteis, pela oferta crescente de serviços (como, por exemplo, comentários sobre os livros lidos, sublinhados ou aglutinação da informação);
- iv) *A leitura fragmentária*, que utiliza as hiperligações e reenvios de textos na rede, que permitem ao leitor passar de um texto a outro através de múltiplos caminhos abertos pelos *links* que os ligam entre si, rompendo com o carácter linear do texto impresso e assumindo um carácter de abertura permanente;
- v) *A leitura digital* (também conhecida como leitura em suporte digital), que se realiza em qualquer tipo de ecrã através da utilização de um programa que possibilite visualizar conteúdos de forma correta; os *smartphones* e os computadores (portáteis e de secretária) são considerados espaços privilegiados nos quais este tipo de leitura se desenvolve.

Viana e Martins (2009) consideram também ser necessário repensar o modo como encaramos a leitura na sociedade da informação e do conhecimento, destacando a importância que assume atualmente a leitura em suporte digital, em função de solicitações profissionais e/ou recreativas. Destacam, igualmente, a relevância atual da:

- i) *Leitura funcional*, que dá resposta a solicitações do quotidiano (por exemplo, a compreensão de instruções relativas ao funcionamento de um eletrodoméstico, à compra de bilhetes, etc.);
- ii) *Leitura informativa*, devido à necessidade permanente de obter conhecimento atualizado sobre o mundo que nos rodeia (realizada através de jornais, revistas, publicidade, etc.);
- iii) *Leitura recreativa*, “ (...) que vai da leitura fortemente expressiva à leitura literária” (Viana & Martins, 2009, p. 12); relativamente à leitura de “natureza expressiva”, frisam a relevância dos programas televisivos, dado

que muitos implicam, em seu entender, leitura com base num discurso “expressivo e envolvente”, capaz de manter a audiência fiel à programação; a leitura de legendas, no cinema, é igualmente incluída neste âmbito.

Bustos (2009) propõe, por seu turno, que a leitura seja encarada de forma ampla, distinguindo:

- i) *A leitura ambiental* – definida como a leitura de cartazes e de indicações de trânsito ou de itinerários específicos que vão surgindo no quotidiano;
- ii) *A leitura profissional* – referente às necessidades de leitura exigidas pela profissão de cada um no dia-a-dia; inclui a leitura de artigos científicos, por exemplo;
- iii) *A leitura utilitária* – respeitante à satisfação da necessidade de obter informação;
- iv) *A leitura cognitiva* – focada mais na compreensão do que na simples obtenção de informação;
- v) *A leitura recreativa*, de distração ou evasão – em que a fruição é o aspeto dominante, afastando-se, por completo, o carácter de obrigatoriedade;
- vi) *A leitura ostensiva* – gozando de prestígio cultural (por exemplo, de um livro que esteja na moda ou tenha sido premiado), que transfere para o leitor uma parte da aceitação social da obra lida.

Do anteriormente exposto, é possível inferir que, como frisa Solé (2012), no século XXI, não há um modo único e universal de encarar a leitura. Logo, a sua aprendizagem pode ser entendida como uma atividade inacabada, um processo contínuo que tem lugar ao longo de toda a escolaridade e para além dela (Colomer, 2003; Mata Anaya, 2009).

Olhar a leitura na sua amplitude e complexidade implica, então, a aceitação que a formação do leitor é crescentemente tecida de vários desafios, que os profissionais da Educação terão de acompanhar para que “tornar-se leitor” seja um labor partilhado.

Refletimos, em seguida, sobre algumas das repercussões de tal posicionamento no que se refere às práticas educativas relacionadas com a leitura, em geral, e com o seu ensino, em particular.

### 3.1.2. Repercussões dos seus redimensionamentos para o ensino da leitura

Como sublinha Sá (2004), o modo como se ensina a leitura depende da forma com esta é concebida, desempenhando as representações que temos da mesma um papel de relevância crescente neste contexto.

Butlen (2009), redimensionando a pluralidade atual da leitura, propõe a distinção entre “leituras reais” (promovidas em contexto escolar, de acordo com os programas em vigor nos respetivos países) e “leituras invisíveis para a escola”:

Na representação comum, ler é ler a literatura, ler livros de literatura essencialmente em suportes de papel. Muitos adolescentes não se consideram verdadeiros leitores porque apreciam pouco a literatura escolar e pouco leem as obras recomendadas ou impostas. No entanto, eles leem! Eles leem, até mesmo muito mais do que os adultos imaginam (...) Suas práticas de leitura mais correntes são invisíveis em classe e parecem não ter a menor importância. No entanto, eles leem, sobre muitos suportes, notícias, jornais, revistas. Leem e escrevem abundantemente em múltiplas telas. Alguns, em números até significativos, até leem literatura, só que não é a desejada pela escola. (Bueno & Rezende, 2015, p. 559)

Embora se refira, em particular, aos adolescentes, esta distinção de Butlen parece-nos muito relevante por várias razões que passamos a enumerar.

Em primeiro lugar, aponta para uma das representações mais comuns do conceito de leitura, à luz do qual a leitura de obras de carácter obrigatório, feita em contexto escolar, é reconhecida como a mais relevante e, porventura, a mais legítima. Embora tais práticas de leitura sejam importantes na formação do perfil de leitor, importa não deixar de lado outras, cujo contributo poderá ser igualmente significativo. Como sublinham Viana e Martins (2009, p. 35),

Um leitor competente não se constrói apenas através de uma memória textual preñe de textos literários, por muitos mundos possíveis que dê a conhecer. Um leitor competente também se constrói através das suas vivências pessoais e mediatizadas (...) oriundas das suas experiências de vida e dos diversos tipos de textos com que contacta através de vários canais de comunicação como a televisão, o cinema, o teatro, a *internet*, a literatura...

Em segundo lugar, contraria a representação, também comum atualmente, de que os jovens leem pouco, sublinhando, que leem, em vários suportes, com regularidade, aspeto frisado igualmente na literatura de especialidade (Salazar, Álvarez & David, 2014; West & Chew, 2014; Zapata, 2014) e alargado às suas práticas de escrita:

Los niños, adolescentes y jóvenes, leen y escriben todos los días, incluso más por fuera de la escuela que en ésta. Sin embargo, lo hacen de diversas formas y muchas veces de manera inconsciente. Ellos son ahora más lectores y escritores que nunca. Sin embargo, los adultos, mediadores y docentes se empeñan en afirmar que ellos, esta generación, no lee, ni tampoco escribe. Se están utilizando viejas palabras, leer y escribir, para nombrar actos cognitivos y sociales que están en transición; que no son hoy lo que eran antaño (...) las prácticas de relación con la lectura y la escritura no pueden estar exclusivamente circunscritas al ámbito escolar porque son prácticas sociales: se lee y se escribe en diversas situaciones de la vida (Salazar, Álvarez & David, 2014, p. 17-18)

Em terceiro lugar, sublinha a importância de deixar ao leitor a missão de selecionar aquilo que lê, construindo um itinerário autónomo de leitura, aspeto considerado importante na literatura de especialidade (cf. De Naeghel, Van Keer & Vanderlinde, 2013; Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011). Bustos (2009) corrobora esta linha de pensamento, ao frisar que hoje os estudantes leem mais, nomeadamente por, em seu entender, a leitura funcional assumir um carácter imprescindível para a sobrevivência num quotidiano caracterizado pela crescente onnipresença dos meios de comunicação. Logo caberá à universidade o labor de ensinar a ler “(...) no sólo textos (si por éstos entendemos sólo a los libros) y más allá de que nos duela pues la tarea es enseñar a leer la multiplicidad de mensajes que se reciben diariamente.” (Bustos, 2009, p. 40).

Embora se refira especificamente ao estudante universitário, o que Bustos (2009) propõe é que o ensino da leitura seja (re)ajustado às distintas formas que esta assume no quotidiano. Neste sentido, sugere que a formação de leitores autónomos e críticos privilegie a participação em práticas de leitura, que deem acesso a vários tipos de material escrito, com objetivos bem definidos (por exemplo para aprofundar um determinado tema, para fazer uma apresentação oral) e a textos completos associados a diversos contextos comunicativos.

Em contexto educativo, tem-se procurado, de formas distintas, fazer eco da evolução das práticas de leitura, de modo a que, como frisa Solé (2012) a formação de leitores seja equivalente a formar cidadãos que: i) escolham a leitura tendo em mente um conjunto variado de objetivos; ii) saibam o que ler e como ler; iii) que possam utilizar a leitura para transformar a informação em conhecimento.

Em Portugal, tal tem sido objeto de atenção a vários níveis.

Começamos por destacar a criação do *Plano Nacional de Leitura* (PNL), desenvolvido em duas fases: i) a implementação propriamente dita, de 2006 a 2011, e a

sua avaliação; ii) a partir de 2012, a redefinição e alargamento dos programas de intervenção em curso e a mobilização de novas iniciativas que possam contribuir para desenvolver a leitura. De entre os seus objetivos, sublinhamos: i) a importância de promoção da leitura, encarando-a enquanto fator de desenvolvimento individual e como contributo para o progresso do país; ii) a valorização da criação de um ambiente social que favoreça a leitura; iii) a realização de um inventário de práticas pedagógicas que possam estimular o prazer de ler entre crianças jovens e adultos, concedendo-lhes particular relevância; iv) a criação de instrumentos que possibilitem traçar metas específicas no intuito de desenvolver a leitura (Plano Nacional de Leitura, 2013a; 2013b).

A avaliação regular da implementação do *Plano Nacional de Leitura* (PNL), sintetizada em vários relatórios de balanço (cf., por exemplo, Plano Nacional de Leitura, 2007, 2008a, 2013a) tem revelado o incremento de atividades diversificadas de promoção da leitura, quer em contexto escolar – da Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário –, quer em contexto extraescolar, nomeadamente através das atividades desenvolvidas pelas Bibliotecas Públicas Municipais (Plano Nacional de Leitura, 2013a).

No intuito de ir ao encontro da leitura em suporte digital, foram ainda criados, no *site* do PNL, a *Biblioteca de Livros Digitais* e o *Clube de Leituras*. Embora a *Biblioteca de Livros Digitais* dê acesso a obras destinadas a faixas etárias distintas (dos 3 anos aos 16 anos), a oferta é ainda muito escassa face ao possível manancial a explorar.

No que respeita aos estudantes do Ensino Superior, a iniciativa que nos parece ter sobressaído, no âmbito do PNL, foi a parceria que estabeleceu, em 2012-2013, com o projeto “Voluntários de leitura”, criado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Este projeto levou à criação da unidade curricular de opção livre designada por Voluntariado de Leitura, que permitiu aos estudantes participar na formação de leitores em escolas e bibliotecas.

Uma outra iniciativa a destacar é o *Programa Nacional do Ensino do Português* (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006-2007 e concluído no ano letivo de 2009/2010. Para além de um conjunto de atividades de formação aos professores, foram produzidos vários materiais didáticos, nomeadamente uma coleção de brochuras sobre temáticas de relevo no currículo do Ensino Básico (cf., por exemplo, Duarte, 2011; Gonçalves, Guerreiro &

Freitas, 2011). A leitura mereceu especial atenção, tendo sido criadas brochuras sobre o seu ensino, incidindo na compreensão na leitura (Sim-Sim, 2007), na decifração (Sim-Sim, 2009) e na avaliação (Viana, 2009).

É igualmente de referir:

- A homologação dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) – revogado em 1 de setembro de 2015 – que procuravam, entre outros objetivos, ir ao encontro das mudanças exigidas ao ensino do Português, de modo a acompanhar a evolução da sociedade, reconhecendo-se ser exemplo disso a repercussão, “no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (Reis *et al.*, 2009, p. 5);

- A formulação das *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012a), procurando-se, globalmente, clarificar os conteúdos de aprendizagem por ciclo e em cada ano; para o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, os domínios da Leitura e da Escrita foram congregados num só, surgindo separados no 3.º Ciclo; foi ainda introduzido o domínio da Educação Literária, no âmbito do qual foram apresentadas listas de obras e textos literários para leitura anual “ (...) garantindo assim que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (Buescu, *et al.*, 2012a, p. 6);

- A revogação dos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) e sua articulação com as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) e a sua substituição por um documento único, denominado *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), com o objetivo fundamental de harmonizar as duas componentes dos textos reguladores do ensino do Português.

A nível internacional, a leitura tem sido um dos focos privilegiados de estudos como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) e o PILRS (*Progress in*

*International Reading Literacy Study*), que procuram avaliar a evolução operada no que se refere à literacia em leitura.

No PISA, avalia-se a mobilização das competências de Leitura, Matemática ou Ciências na resolução de situações relacionadas com o dia-a-dia, por alunos de 15 anos (Instituto de Avaliação Educativa, 2015). O PIRLS foca-se na compreensão na leitura dos alunos no final do 4.º ano de escolaridade.

Apesar do público-alvo destes estudos e os parâmetros de avaliação considerados serem diferentes, bem como a sua especificidade, verificou-se que ambos adotaram uma definição de literacia em leitura que fizesse eco da sua multidimensionalidade atual.

No PIRLS, a leitura é definida como

(...) the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment. (Mullis, Martin & Sainsbury, 2015, p. 12)

No PISA, a definição de literacia em leitura foi sendo reelaborada tendo em consideração os desenvolvimentos teóricos na literatura de especialidade, a par das mudanças operadas no quotidiano. Em 2000, era encarada como “(...) understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (OECD, 2013a, p. 9). Em 2009, foi adotada a definição que passou a constar dos estudos subsequentes (2012 e 2015): “Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (*idem*; sublinhado nosso). Acrescentar o envolvimento dos estudantes na leitura foi considerado relevante, concedendo estatuto à motivação para a leitura (em dimensões como a diversidade, a frequência de leitura com fins recreativos e atitude face à leitura), a par da proficiência em leitura (OECD, 2013a).

Os dois estudos consideraram a necessidade de acompanhar o alargamento das práticas de leitura *online* que fazem parte do nosso quotidiano. No âmbito do PISA, em 2009, foi realizado um estudo com estudantes de 19 países, com o objetivo global de avaliar como liam textos digitais, entendidos como sinónimos de hipertextos: “a text or texts with navigation tools and features that allow the reader to move from one page or

site to another. They are texts composed predominantly of language rendered in a graphic form” (OECD, 2011a, p. 40). O PIRLS, a partir de 2016, será acompanhado pelo ePIRLS, visto como “an innovative assessment of online reading, designed to be responsive to the information age and provide important information about how well students are developing 21st century skills” (Mullis & Martin, 2015, p. 5).

Outros estudos que contemplam o ensino da leitura na Europa (EACEA/Eurydice (2012) e fora da Europa (Cunningham & O'Donnell, 2015; Goldman & Snow, 2015) têm também permitido uma reflexão atenta sobre várias dimensões que importa considerar face à evolução do perfil de leitor na atualidade.

Abordamos, em seguida, um dos processos que possivelmente mais contribui para a evolução de tal perfil: a compreensão na leitura, complementada, no ponto seguinte, com a reflexão que fazemos sobre a motivação para a leitura.

### **3.2. A compreensão na leitura**

Para Paris e Hamilton (2009, p. 32), “Without comprehension, reading words is reduced to mimicking the sounds of language, repeating text is nothing more than memorization and oral drill, and writing letters and characters is simply copying or scribbling”.

Na mesma linha de pensamento, Mata Anaya (2009) sublinha que a compreensão é fundamental para que ocorra o que designa de “leitura real”, implicando não apenas uma simples atividade de “deslizar” sobre a superfície textual, mas também um mergulho profundo no texto.

Mais recentemente, Cartwright (2015, pp. 2-3) corrobora a importância crescente da compreensão na leitura, defendendo que esta se institui enquanto pilar fundador de todas as aprendizagens na escola, já que “ (...) students cannot understand, enjoy, or respond to literature without effective reading comprehension; likewise students cannot gather new information from science, math or social studies texts when they don't understand what they read.”

No entanto, tal não é tarefa fácil. A compreensão na leitura é consensualmente vista, na literatura de especialidade, como um processo complexo e multidimensional,



que resulta da interação de três fatores – leitor, texto e contexto (cf., por exemplo, Giasson, 1993, 2004; McLaughlin, 2012) – considerando-se que, quanto mais estiverem imbricados uns nos outros, melhor será a compreensão na leitura (Cano, García, Justicia & García-Berbén, 2014; Giasson, 1993, 2004).

Referir-nos-emos, em seguida, a cada um destes fatores, de modo a refletir sobre a sua relação holística.

### **3.2.1. O leitor**

No que respeita ao leitor, a investigação tem incidido sobre o que este “tem de saber e saber fazer para ler um texto” (Colomer, 2003, p. 166), colocando-o no centro do processo de (re)construção do significado do texto (Sousa, 2007; Williams, 2015). Nos fatores derivados do leitor, são usualmente destacadas as suas estruturas cognitivas e afetivas, bem como os processos de leitura que ativa (Giasson, 1993; 2004).

As estruturas cognitivas abrangem os conhecimentos do leitor sobre o mundo e sobre a língua, consolidados através das suas vivências e leituras anteriores e integrados na “enciclopédia pessoal de cada leitor” (Viana & Martins, 2009, p. 30).

Segundo Giasson (1993, p. 27), os conhecimentos do leitor sobre o mundo que o rodeia desempenham um papel crucial na compreensão na leitura, já que esta não poderá ocorrer “se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).” A investigação tem revelado que o conhecimento que o leitor traz consigo é um dos aspetos que mais significativamente se repercute na forma como compreende o texto, independentemente do tipo/género textual que esteja em causa (cf., por exemplo, Kendeou & van den Broek, 2007; Tarchi, 2010).

Sim-Sim (2007) destaca a relevância dos conhecimentos do leitor sobre a língua, sobretudo no que diz respeito à sua estrutura e léxico, bem como da reflexão sobre a língua, enquanto aspetos que interagem com o conhecimento do mundo. Neste sentido, ao convocarmos as nossas vivências e o que experienciámos, procuramos clarificar “a forma como organizamos o que pensamos sobre a realidade” (Sim-Sim, 2007, p. 13).

Giasson (1993; 2004) associa a este aspeto: i) os conhecimentos fonológicos (relativos à distinção dos fonemas da língua); ii) os conhecimentos sintáticos (relativos à ordem das palavras na frase); iii) os conhecimentos semânticos (referentes ao sentido das palavras e às relações que se estabelecem entre elas); iv) os conhecimentos pragmáticos (respeitantes ao uso da língua em contextos de comunicação).

As estruturas afetivas abrangem a atitude do leitor face à leitura (por exemplo, como se vê como leitor, persistência ou desistência manifestada face às atividades encontradas) e os seus interesses face a um texto. Estes dois aspetos têm sido apontados como fatores que podem afetar a compreensão na leitura (Balsa & Tomé, 2012; Rigoletto & Giorgi, 2012).

Os processos que o leitor ativa quando lê são também muito relevantes para a compreensão na leitura. Estes podem agir: i) a nível global, que inclui os macroprocessos, orientados para o conhecimento do texto como um tecido coerente (tais como, por exemplo, a identificação das suas ideias principais e a elaboração de resumos); ii) a nível mais específico, que compreende os microprocessos relacionados com a informação contida numa frase (por exemplo, o reconhecimento de palavras, a leitura agrupando sintagmas, etc.).

A compreensão na leitura é igualmente condicionada por processos de integração, processos de elaboração e processos metacognitivos, que o leitor pode ativar, de forma mais ou menos proficiente, a par dos macroprocessos e dos microprocessos (Giasson, 1993; 2004).

Através dos processos de integração, o leitor estabelece um encadeamento lógico entre frases e proposições, realizando vários tipos de inferência suscitados pelo texto (por exemplo, de tempo, de lugar, etc.). O estabelecimento de inferências tem sido considerado central no que respeita às habilidades do leitor, pelo seu contributo para o preenchimento da informação que não está explícita no texto e, consequentemente, para a compreensão mais detalhada do mesmo (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Tennent, 2015).

Os processos de elaboração possibilitam ao leitor ir para além do texto e das intenções do autor através: i) da realização de previsões; ii) da construção de uma

imagem mental do texto; iii) da relação estabelecida entre a informação nova e os seus conhecimentos prévios; iv) das emoções que vivencia a partir da leitura; v) do raciocínio crítico.

Os processos metacognitivos dizem respeito ao modo como o leitor “gere” a compreensão do texto, já que, ao mesmo tempo que lê, ajustando-se ao texto, vai recorrendo a estratégias para, por exemplo, identificar e reparar eventuais quebras de compreensão. O papel relevante de tais processos de monitorização tem sido crescentemente sublinhado na literatura de especialidade (por exemplo, Carretti, Caldarola, Tencati & Comoldi, 2014; Pressley & Gaskins, 2006).

### **3.2.2. O texto**

O texto é outro fator importante que interfere na compreensão na leitura. Giasson (1993, 2004) destaca, como elementos de relevo a considerar neste âmbito, a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo do mesmo.

No que se refere à intenção do autor, é sublinhado que a produção de determinado texto se rege por um propósito previamente traçado: por exemplo, informar ou persuadir o leitor. Nesse sentido, o autor poderá ser mais ou menos objetivo, selecionando, para o efeito, os termos que considerar mais adequados. Tal seleção exercerá possivelmente influência na compreensão do respetivo texto.

A estrutura do texto relaciona-se, de forma intrínseca, com o propósito do mesmo, exigindo do leitor a diferenciação dos seus níveis de estruturação, para que a compreensão tenha sucesso: por exemplo, um texto narrativo e um texto poético requerem a adoção de ajustamentos distintos face ao que se lê.

A compreensão do texto depende também do processamento adequado do seu conteúdo, que corresponde aos conceitos, conhecimentos e vocabulário mobilizados pelo autor, aspetos que se considera exigirem ao leitor: i) a ativação de conhecimentos e vivências prévios; ii) a apropriação do vocabulário (que pode ser mais ou menos acessível, criando, neste último caso, dificuldades acrescidas); iii) o estabelecimento de relações entre conceitos e imagens, integrando-os num todo coeso (Santos, 2000; Viana *et al.*, 2010).

### 3.2.3. O contexto

Embora não contemplando os conhecimentos, atitudes ou habilidades do leitor, o contexto é apontado como exercendo influência na compreensão na leitura, sendo habitualmente distinguidos: i) o contexto psicológico; ii) o contexto social e iii) o contexto físico (Giasson, 1993; 2004).

O contexto psicológico refere-se à intenção com que se lê, já que, como frisa Giasson (1993, p. 40), “A maneira como o leitor aborda o texto influenciará o que ele vier a compreender e a reter dele.” Este contexto também abarca o interesse pelo tema do texto, por ser um fator de motivação acrescida para a extração do seu significado (Malloy, 2015; Sim-Sim, 2007).

O contexto social compreende as formas diversificadas de interação em que a leitura ocorre: no meio escolar (por exemplo, entre professor e alunos; nas modalidades de leitura em silêncio ou em voz alta, etc.), na família e na sociedade em geral.

O contexto físico diz respeito aos fatores externos que podem influenciar a leitura, às condições em que se desenrola: por exemplo, o local onde a leitura tem lugar, a temperatura ambiente, etc.

### 3.2.4. A sua interação

Os diferentes processos ativados em perguntas/tarefas de compreensão na leitura dependem da interação leitor, texto e contexto (Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012). Apesar de alguma variação taxonómica na nomenclatura (Català, Català, Molina & Monclús, 2001; Cruz, 2007; Swaby, 1989), é possível distinguir os seguintes:

- i) *Compreensão literal* – capacidade de localizar informação explícita e concreta presente no texto;
- ii) *Compreensão inferencial* – respeitante à combinação da informação literal com a formulação de suposições para além do conteúdo explícito no texto, partindo de indícios facultados pelo mesmo;
- iii) *Compreensão crítica* – referente ao estabelecimento de juízos próprios a partir do lido e à formação de opiniões pessoais que resultem da avaliação das intenções do autor do texto, que o leitor cruza com as suas próprias

opiniões;

- iv) *Reorganização* – sistematização da informação, sua consolidação e reordenação a partir do lido, para que seja compreendida.

### 3.3. A motivação para a leitura

#### 3.3.1. Sua natureza

A atenção concedida à motivação para a leitura no âmbito da investigação tem sido crescente (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012; Willingham, 2015). Como sublinham Viana *et al.* (2010, p. 6), “A **motivação para ler** é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor” (negrito da autora).

Schiefele, Schaffner, Möller e Wigfield (2012) estabelecem uma distinção entre:

- i) *Motivação atual para a leitura*, que diz respeito à intenção de ler um texto específico, que o leitor manifesta em determinada situação/momento;
- ii) *Motivação habitual para a leitura*, que se refere à disposição para iniciar, com regularidade, uma atividade de leitura.

No que se refere aos constructos centrais da motivação para a leitura, a literatura de especialidade identificou dois grupos (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012; Wang & Guthrie, 2004):

- i) Os que dizem respeito a formas de *motivação*
  - *Intrínseca*, definida como “vontade de ler pelo facto de tal atividade ser satisfatória ou compensatória por si mesma” (Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012, p. 429), referindo-se, assim, ao facto “de uma pessoa querer ler pelo prazer implícito no ato” (Lopes & Lemos, 2014, p. 122);
  - *Extrínseca*, que diz respeito às razões externas que lhe subjazem, quer relativamente à atividade de leitura em si, de modo global, quer no que se refere ao assunto do texto; está associada a aspetos como a vontade de obter reconhecimento por parte de outrem (professores, pais, sociedade em geral), a procura de recompensas (por exemplo, boas notas) e os incentivos

recebidos (por exemplo, a oferta de livros, elogios por parte de familiares, etc.).

- iii) Os que se referem às predisposições para a leitura (por exemplo, o modo como o leitor se percebe) (Park, 2011; Sainsbury & Schagen, 2004).

Para que haja motivação intrínseca para a leitura, Viana e Martins (2009) consideram que a leitura tem de: i) constituir novidade; ii) apresentar desafios ao leitor, para porventura lhe dar o alento necessário para que se envolva, em pleno, no/com o texto; iii) ter valor estético.

Como frisam Viana e Martins (2009), embora por vezes se atribua menor relevância à motivação extrínseca para a leitura e até haja tendência para a considerar em oposição à motivação intrínseca para a leitura, muitas vezes estão intimamente relacionadas: por exemplo, de um incentivo como a oferta de um livro pode vir a resultar um interesse particular pelo seu autor, levando à descoberta de outros itinerários de leitura, por prazer.

Os fatores leitor, texto e contexto, de cuja interação se reconhece resultar a compreensão na leitura (cf. 3.2.4.), desempenham também um papel importante na motivação para a leitura. Fazemos seguidamente uma síntese de cada um deles, procurando lançar luz sobre o seu contributo.

### 3.3.2. Fatores relevantes

A literatura de especialidade ressalta que há aspetos ligados ao próprio leitor que podem condicionar a sua motivação para a leitura (por exemplo, Lopes & Lemos, 2014; Sainsbury & Schagen, 2004), de entre os quais se destacam:

- i) *A atitude face à leitura*, que diz respeito aos sentimentos expressos em relação à leitura, configurando uma componente afetiva (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012); embora se reconheça que os constructos motivação para a leitura e atitude face à leitura sejam muitas vezes empregues na literatura de especialidade enquanto sinónimos (Lopes & Lemos, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller e Wigfield, 2012), considera-se ser possível uma distinção teórica entre os dois conceitos; segundo Schiefele,

Schaffner, Möller e Wigfield (2012, p. 429), “Whereas reading motivation refers to intentions or reasons for reading, reading attitude involves the expression of feelings towards reading”; nesse sentido, alguns estudos sobre a motivação para a leitura contemplam escalas que incluem a atitude face à leitura (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012; Sainsbury & Schagen, 2004);

- ii) O *autoconceito de competência em leitura*, que diz respeito ao modo como o sujeito avalia a sua habilidade leitora, sendo construído pela rede de experiências que se vão tecendo ao longo do seu percurso de formação (por exemplo, o *feedback* dado na Escola, a opinião que outros manifestaram sobre a sua competência em leitura);
- iii) As *percepções de autoeficácia*, que se referem às expectativas do leitor, relativamente ao modo como pode ser bem ou mal sucedido numa tarefa de leitura; tais percepções desenvolvem-se em interação com as tarefas em que o leitor se envolve, sendo responsáveis “pelo início do comportamento (ler ou não ler), pelo esforço que o leitor está disposto a despende, e pela persistência face a obstáculos” (Viana & Martins, 2009, p. 31).

A investigação tem igualmente incidido na relação entre a motivação para a leitura e alguns aspetos relativos ao comportamento leitor, tais como:

- i) A quantidade de leitura, um dos aspetos habitualmente focados em estudos nacionais e internacionais em que é utilizado o inquérito por questionário, com o objetivo de traçar os perfis de hábitos de leitura da população em geral (Eurobarometer, 2013; Freitas, Casanova & Alves, 1997; Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007) ou de conhecer o perfil de leitor dos alunos e pais, em particular (Ribeiro, Leal, Ribeiro, Forte & Fernandes, 2009; Santos, 2000); alguns desses estudos têm apontado para uma possível associação positiva entre a motivação intrínseca para a leitura e a quantidade de leitura (por exemplo, Becker, McElvany, Kortenbruck, 2010; Lau, 2009), nomeadamente quando está em causa a leitura com fins recreativos (Wang & Guthrie, 2004); no entanto, como sublinham Schiefele, Schaffner, Möller e Wigfield

(2012), é preciso ter em conta o facto de a quantidade de leitura de leitura ser medida de diversas formas, de acordo com os objetivos traçados especificamente para cada estudo, pelo que estes apontam caminhos para uma reflexão atenta, mais do que resultados de cariz permanente;

- ii) A utilização de estratégias de leitura (cf. por exemplo, Cox & Guthrie, 2001; Lau, 2009), sobre a qual Duke, Pearson, Strachan & Billman (2011, p. 61) comentam que “if our goal is to stretch students’ comprehension muscles we should provide them with texts of interest”.

O texto é outro fator relevante na motivação para a leitura (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011), estando em causa nomeadamente:

- i) A preferência por determinado tipo/género textual, dado que a literatura de especialidade tem destacado, por exemplo
  - Uma correlação significativa entre a motivação intrínseca para a leitura e a preferência por textos narrativos e expositivos (Philipp, 2010);
  - O modo como preferências distintas por alguns tipos/géneros textuais expressas por rapazes ou raparigas podem influenciar positivamente a sua motivação para a leitura (Bouchamma, Poulin, Basque & Ruel, 2013);
- ii) A diversidade textual a que o leitor tem acesso, vista como relevante, quer no âmbito da promoção de comportamentos emergentes de leitura (Gillen & Hall, 2003; Ramos & Silva, 2014), quer ao longo da escolaridade (Custódio, 2014; Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

No entender de Viana & Martins (2009), importa também ter em consideração que, quando os textos a ler se relacionam com atividades e/ou projetos estimulantes para o leitor, é expectável que a motivação para a leitura possa aumentar.

No que se refere ao contexto, a Escola e a família – desejavelmente em interação – são consensualmente consideradas como responsáveis maiores pela motivação para a leitura (por exemplo, Dias & Neves, 2012; Silva, 2012). É reconhecido o papel que a família pode ter na promoção e consolidação de laços afetivos envolvendo o ato de ler,



constituindo um pilar fundador da formação do leitor (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012; Mata, 2012). Em estreita conexão com a família, a Escola é igualmente encarada enquanto local de acolhimento privilegiado dos leitores em devir, instituindo-se, ao longo dos anos, como fomentadora de práticas de leitura que procuram alimentar a missão de formar leitores ao longo da vida.

Castro, Expósito, Lizasoain, López e Navarro (2014), na síntese meta-analítica sobre participação familiar e rendimento académico ao longo da escolaridade (do jardim de infância ao ensino secundário) que realizaram, sublinharam as vantagens associadas ao envolvimento da família na/com a Escola. Neste estudo, a importância da leitura com os filhos destaca-se como parâmetro que contribui, de forma positiva, para o rendimento académico em geral e para o possível desenvolvimento de hábitos de leitura em particular.

Em Portugal o projeto *Ler+ em Família*, integrado no PNL, aponta para as vantagens da associação da leitura em contexto escolar e extraescolar como forma de incentivar o gosto pela leitura (Plano Nacional de Leitura, s/d).

O envolvimento das famílias é também valorizado nos seguintes programas desenvolvidos no âmbito do projeto *Ler+ Escolas*:

- *Está na hora dos livros*, a decorrer no jardim-de-infância; entre as ações recomendadas destacam-se, por exemplo, a “Organização de bibliotecas nos jardins-de-infância e nas salas de atividades, de forma a suscitar o interesse das crianças pelos livros” e a “Sensibilização de pais e encarregados de educação para a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança” (Ministério da Educação, s/d, p. 3);

- *Está na hora da leitura*, em curso no 1.º Ciclo, implicando uma hora diária consagrada à leitura orientada na sala de aula, bem como um amplo conjunto de atividades centradas no livro: assim, é dada continuidade aos objetivos traçados para o jardim-de-infância, de modo a promover a consolidação da motivação para a leitura (Ministério da Educação, 2006a);

- *Quanto mais livros melhor*, no 2.º Ciclo, alargando as ações dos programas anteriores e contemplando o contacto reforçado com livros quer na sala de aula, quer na biblioteca escolar (Ministério da Educação, 2006b);

- *Navegar na leitura*, referente ao 3.º Ciclo/Ensino Secundário, com objetivos semelhantes aos do ciclo anterior, para sua possível consolidação (Ministério da Educação, 2006c).

O papel que as bibliotecas podem desempenhar na motivação para a leitura, em contexto escolar ou extraescolar, tem igualmente sido reconhecido como uma possível mais-valia para a formação do leitor ao longo da vida – nomeadamente no que respeita à (re)construção do seu perfil, desde bebé à idade adulta (Ramos & Silva, 2014; Silvestre, 2008).

No que respeita à biblioteca escolar, Martins e Calçada (2014) elencam aspetos que podem promover a criação de laços entre o leitor e a leitura, tais como: i) facultar o acesso ao livro e a outros suportes de leitura, para “aguçar” o desejo de ler; ii) aceitar a existência de diferentes perfis de leitor, pela diversidade de conteúdos que alberga; iii) atuar como suporte físico e virtual, acedido a partir de múltiplos espaços, permitindo a interação desejável entre professores, pais, etc.

As bibliotecas públicas podem ser também um contexto propício ao incentivo à leitura, sendo consensual a ideia de que a sua articulação com a Escola traz benefícios (Plano Nacional de Leitura, 2008b, p. 25):

Os resultados da investigação demonstram que se as escolas e as bibliotecas trabalharem em conjunto, têm uma influência considerável no prazer de ler das crianças. As bibliotecas públicas associam aprendizagem formal e informal e estão bem colocadas para apoiar as escolas, disponibilizando apoio especializado aos professores sobre livros e outros materiais de leitura.

Para que a motivação para a leitura e a compreensão na leitura sejam objeto de atenção de forma holística, é necessário que os profissionais da Educação operacionalizem um conjunto de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, centradas na motivação para esta e no desenvolvimento de competências neste domínio. Abordamos, seguidamente, tais estratégias, de modo a clarificar a sua relevância na atualidade para a formação de leitores.

### 3.4. Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura

#### 3.4.1. Centradas na motivação para a leitura

O desenvolvimento de estratégias didáticas de motivação para a leitura por parte dos profissionais da Educação é consensualmente reconhecido como fundamental na investigação sobre a leitura (International Reading Association, 2000; Malloy, Marinak, Gambrell & Mazzoni, 2013).

No entendimento de que a formação do leitor é construída ao longo da vida, tais estratégias têm ganho relevo no âmbito da literacia emergente, antes do ensino formal da leitura e da escrita (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014; Viana & Ribeiro, 2014). Ramos e Silva (2014) destacam, por exemplo, no que respeita à leitura com bebés e crianças pequenas: i) a promoção do contacto com textos do acervo literário tradicional (as “rimas infantis” e as lengalengas, entre outras); ii) a audição de pequenas narrativas; iii) o cruzamento da leitura com a dramatização, com recurso a materiais diversos tais como fantoches, marionetas, etc.

Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) é apontada a relevância da partilha das estratégias de leitura do educador com o leitor, nomeadamente estando em causa a leitura de histórias, sendo frisado que tal leitura “ (...) é um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 70).

Alguns autores sugerem, especificamente, a operacionalização de um conjunto de estratégias centradas na motivação para a leitura, que ilustram o seu carácter multifacetado, bem como a necessidade da sua planificação por parte dos profissionais da Educação/professores nos contextos múltiplos em que possam vir a atuar.

Gambrell (2011), por exemplo, aponta as seguintes sete estratégias:

- i) Desenvolver, na sala de aula, práticas que potenciem a conexão entre a leitura realizada na Escola e as vivências quotidianas dos alunos, de modo a favorecer valorização da leitura (por exemplo, estimular a criação de um “diário de leitura”, onde os alunos deverão escrever diariamente, durante

três minutos, o que os incitará a refletir sobre o que leram durante o tempo consagrado na aula à leitura, independentemente do tipo/gênero textual selecionado, e a estabelecer relações entre o texto lido e a sua vida);

- ii) Criar um ambiente que acolha a leitura na sala de aula, tendo à disposição dos alunos livros, revistas, ligação à *Internet*, etc.; no entanto, a autora frisa que a quantidade de materiais não é o elemento mais importante, referindo que “Access to books also implies that teachers should invite children to read by raising interest and curiosity about books and other materials” (Gambrell, 2011, p. 174);
- iii) Aumentar o tempo consagrado à leitura, de forma continuada; no caso dos alunos menos motivados para a leitura, iniciar, por exemplo, o período de aulas a seguir às férias com uma atividade de dez minutos de leitura, aumentados gradualmente;
- iv) Incentivar os alunos a escolher autonomamente o que querem ler;
- v) Criar oportunidades para os alunos interagirem socialmente sobre aquilo que leram (por exemplo, partilhando pontos de vista sobre livros, realizando leituras em conjunto, emprestando livros uns aos outros);
- vi) Selecionar textos moderadamente desafiadores para os alunos, de modo a que não fiquem desmotivados por um texto ser demasiado fácil ou difícil;
- vii) Promover incentivos à leitura na sala de aula, que reflitam a sua importância e respetiva valorização (por exemplo, dando *feedback* construtivo e de apoio aos alunos, de modo a que encarem a leitura de forma positiva, elogiando os progressos realizados).

Sá (2009a, com base em Weaver, 1980), refletindo a relação holística entre os fatores leitor, texto e contexto apontados anteriormente (cf. 3.2.1; 3.2.2; 3.2.3.), destaca as seguintes estratégias de motivação para a leitura:

- i) *Criar materiais para a leitura* (recorrendo a atividades que, por exemplo, impliquem ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno);
- ii) *Rodear os alunos de um universo de leitura* (tendo, na sala de aula, livros

para serem manuseados e lidos pelos alunos e realizando atividades como, por exemplo, ler alto para os alunos ou convidar alguém para o fazer);

iii) *Variar as experiências de leitura dos alunos* (recorrendo a atividades como, por exemplo, comparar um texto lido com outros do mesmo género ou ler diferentes tipos de textos e com diferentes finalidades (para obter informação precisa, para seguir instruções, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, por prazer, etc);

iv) *Promover a partilha de experiências de leitura* (por exemplo, através de atividades como ler em voz alta para os outros, cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua – tais como escrever a partir de textos lidos – ou de outras formas de expressão – tais como dramatizar, mimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes).

Como sublinha Solé (2009, p. 58), o desenvolvimento de estratégias de motivação para a leitura está também estreitamente dependente de uma variável raramente mencionada: “el grado en que los docentes muestran ellos mismos su interés por la lectura, el placer de leer”. A autora destaca que tal influenciará o modo como auxiliarão as crianças e os jovens a ler, num labor conjunto com outros profissionais da Educação.

Nesse entendimento, operacionalizar estratégias como *Rodear os alunos de um universo de leitura* e *Variar as experiências de leitura dos alunos* (Sá, 2009a) implicará, por exemplo, como sublinha Cerillo Torremocha (2010), que os responsáveis pela formação do leitor:

- i) Conheçam um conjunto alargado de livros que possam selecionar, adequadamente, de acordo com os interesses do seu público;
- ii) Consolidem o contacto com os livros com a integração das estratégias que considerem mais oportunas, tendo em consideração o contexto em que se inserem;
- iii) Tenham hábitos de leitura e se entusiasmem com a mesma;
- iv) Estejam a par dos mecanismos editoriais da literatura para a infância;
- v) Para além do livro como suporte essencial da leitura, conheçam outros suportes de cariz digital que também possam ser motivadores para o seu

público.

Relativamente aos dois últimos aspetos focados por Cerillo Torremocha (2010), importa sublinhar que, a par do possível impacto positivo da leitura de *ebooks* no que respeita à motivação para a leitura (Picton, 2014; Zucker, Moody & McKenna, 2009), a crescente oferta editorial em Portugal no que respeita à literatura para a infância tem sido reconhecida enquanto um aspeto relevante a considerar no âmbito do desenvolvimento de estratégias de motivação para a leitura (Ramos & Silva, 2014; Ramos, 2007).

### **3.4.2. Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura**

É reconhecido que muito do que sabemos sobre a compreensão na leitura se deve aos estudos acerca dos bons leitores, possibilitando uma reflexão multidimensional sobre a sua complexidade (McLaughlin, 2012; Williams, 2015).

Duke, Pearson, Strachan e Billman (2011) apresentam um conjunto de características sobre o que fazem os bons leitores quando leem que passamos a sintetizar:

- i) Estabelecem objetivos precisos e reavaliam-nos constantemente;
- ii) Têm em atenção a estrutura do texto que vão ler, verificando que seções do mesmo serão mais relevantes face aos objetivos que previamente traçaram;
- iii) Fazem previsões sobre o que vão ler;
- iv) Fazem uma leitura seletiva, ou seja, escolhem o que ler mais rapidamente ou mais devagar, o que reler, o que não vão ler;
- v) Reveem e questionam o significado construído enquanto leem;
- vi) Tentam descobrir o significado de palavras e de conceitos com os quais não estão familiarizados;
- vii) Baseiam-se no seu conhecimento prévio sobre o conteúdo do texto lido e integram-no na compreensão do texto em questão;
- viii) Refletem sobre as intenções, conceções e contexto histórico do(s) autor(es) do texto;
- ix) Monitorizam a compreensão, fazendo os ajustamentos que considerem

necessários;

- x) Estabelecem critérios de valorização qualitativa do texto lido, quer do foro emocional, quer do foro intelectual;
- xi) Leem de forma diferente diferentes tipos/gêneros textuais;
- xii) Processam os conteúdos lidos, não apenas durante a leitura, mas também nos intervalos da mesma e até após esta ter terminado.

Face à complexidade que lhe está inerente, considera-se que é possível e desejável que a compreensão na leitura seja ensinada de forma explícita, tornando os leitores em devir conscientes do que fazer para compreender um texto (Sim-Sim, 2007; Vaz, 2010; Viana, Ribeiro, Santos & Cadime, 2012).

O ensino explícito da compreensão na leitura implica que seja mobilizado pelo professor/profissional da Educação um conjunto de estratégias, cuja relevância tem vindo a ser sublinhada na literatura de especialidade (cf., por exemplo, Sá, 2004; Viana *et al.*, 2010).

Sá (2009a) refere o seguinte conjunto de estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura:

- i) *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, através de atividades centradas*
  - Em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles (tais como, por exemplo, ordenar elementos do texto, identificar ligações entre eles – explícitas e implícitas –, fazer inferências, fazer previsões),
  - Em ideias veiculadas pelos elementos do texto (tais como, por exemplo, parafrasear ou recontar o texto, responder a questões – orais ou escritas – sobre o texto, formuladas pelo professor ou pelos colegas, formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor);
- ii) *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos, contemplando atividades centradas na identificação*

- Do tema do texto (por exemplo, a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe),
  - Das suas ideias principais e secundárias (por exemplo, associando partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo, fazendo o resumo do texto, levando os alunos a formular perguntas sobre o texto);
- iii) *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*, realizando atividades centradas na identificação
- Das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (por exemplo, formular/responder a perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto; ordenar elementos do texto lido, sobretudo parágrafos);
  - De marcas textuais que ajudem a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto.

### 3.5. A importância das estratégias do leitor

Atualmente auxiliar os estudantes a tornarem-se leitores “estratégicos” é visto como um aspeto fundamental para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, que poderá contribuir para uma maior motivação para essa atividade, sendo sublinhado que se deve ensinar porquê/quando/onde devem ser utilizadas determinadas estratégias do leitor em detrimento de outras (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Woolley, 2011). Vários estudos têm apontado para o caráter benéfico de tal ensino em distintos níveis de escolaridade (por exemplo, Spörer, Brunstein & Kieschke, 2009; Solé, 2012).

Sá (2014) destaca as seguintes estratégias do leitor a mobilizar no âmbito da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura:

- i) Pré-leitura:
- Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto;
  - Fazer previsões sobre o texto;
  - Formular hipóteses sobre o texto;



- Formular questões sobre o texto.
- ii) Leitura:
- Ler o texto com atenção;
  - Ajustar a velocidade de leitura;
  - Sublinhar elementos do texto;
  - Tirar notas;
  - Fazer inferências;
  - Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura;
- iii) Pós-leitura:
- Fazer uma síntese do que foi compreendido;
  - Rer o texto várias vezes;
  - Tentar identificar o tipo/gênero textual;
  - Tentar identificar as ideias principais do texto.

É igualmente reconhecido na literatura de especialidade que algumas estratégias do leitor devem ser especificamente ensinadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura de determinados tipos/gêneros textuais, como o texto narrativo, o texto informativo ou o texto poético (cf., por exemplo, Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Sim-Sim, 2007).

Apesar do reconhecimento da relevância do ensino explícito das estratégias do leitor, da reflexão sobre as mesmas emerge igualmente, de acordo com Duke, Pearson, Strachan e Billman (2011), a necessidade do professor/profissional da Educação:

- i) Rever periodicamente o ensino das estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, de modo a que não seja realizado de forma repetitiva e acrítica, insistindo em algumas estratégias e ignorando outras;
- ii) Não adotar um posicionamento rígido e inflexível que não tenha em consideração a necessidade de adaptar o ensino de tais estratégias a contextos específicos, nomeadamente o perfil de leitor do seu público.

Dado o carácter multidimensional assumido hoje pela leitura (cf. 3.1.1; 3.1.2.), a literatura de especialidade tem apontado para a necessidade de repensar o uso das

estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura, de forma a ir ao encontro dos múltiplos e variados itinerários proporcionados pela leitura no ecrã, em geral, e pela leitura *online*, em particular (Coiro, 2011; Hartman, Morsink & Zheng, 2008; Henry, 2006).

Tendo como ponto de partida as estratégias utilizadas pelos bons leitores, alguns estudos procuram lançar luz sobre as diferenças e semelhanças no âmbito da mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura *online* versus as usadas no texto impresso (por exemplo, Coiro & Dobler, 2007; Schmar-Dobler, 2003).

Recentemente Dobler e Eagleton (2015) apontaram para o seguinte conjunto de diferenças no que respeita às estratégias a mobilizar pelo leitor, relativamente à leitura *online*:

- i) A ativação do conhecimento prévio tem um cariz mais complexo, dado que implica que o leitor recorra ao conhecimento que possui sobre como localizar o conteúdo ao qual pretende aceder e o itinerário a seguir para cumprir tal objetivo, para que não se perca numa “navegação” desorientada que o pode desmotivar;
- ii) Formular questões assume maior relevo na leitura *online*, dado implicar não só que estas incidam sobre o texto a ler, mas também sobre aspetos como, por exemplo, onde se situam os *links* a que se pretende aceder e outro tipo de informação exigida pela navegação no ecrã e ainda a relação existente entre a informação encontrada e o que o indivíduo leu;
- iii) A elaboração de previsões reveste-se de contornos específicos; na leitura *online*, o leitor tem necessidade de fazer previsões, em permanência, sobre como se “movimentar” no texto para encontrar informação pretendida (por exemplo, se clicar no *link* X, devo obter a informação Y);
- iv) A identificação das ideias principais do texto é uma tarefa mais complexa, dado que o leitor é confrontado com um conjunto adicional de aspetos que estão ausentes do texto impresso, tendo que decidir qual a sua relevância (por exemplo, ícones, gráficos interativos, etc.); para além disso, mantém-se a necessidade, tal como no texto impresso, de distinguir o importante do acessório;

- v) Sumariar e sintetizar à medida que se lê, tarefas consideradas em si mesmas complexas no que se refere ao texto impresso, tornam-se um desafio maior para o leitor *online*, que, muitas vezes, é confrontado com a necessidade de sumariar informação de vários textos, provenientes de várias fontes, o que exige maior destreza e celeridade na execução de tal tarefa;
- vi) A monitorização está subjacente a todos os aspetos anteriores, no entender de Dobler e Eagleton (2015), revestindo-se de um carácter fundamental na leitura *online*, por esta exigir ao leitor maior aprimoramento no que se refere ao sanar das quebras de compreensão, bem como ao ajustamento do ritmo de leitura (tendo em consideração os desafios implícitos no carácter não linear da leitura *online*).

Face ao exposto, Douglas, Hartman e Morsink (2015) consideram que o ensino da compreensão na leitura é um crescente desafio, quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar, para os professores e para os profissionais da Educação em geral. No que se refere ao contexto escolar, sublinham que (Douglas, Hartman & Morsink, 2015, p. 83):

Reading instruction will need to be more explicitly tailored to genre, medium, discipline, context, purpose, student, language and more. In new digital reading environments with new types of texts, students will need new knowledge, new skills, new strategies, even new dispositions to thrive.

No que se refere ao contexto extraescolar, os mesmos autores (Douglas, Hartman & Morsink, 2015) chamam igualmente a atenção para a relevância crescente da diversidade de práticas de leitura em que estão imersos crianças e jovens, aspeto que, em seu entender, deve ser objeto de reflexão no âmbito da formação de futuros profissionais da Educação, de modo a que estejam a par do novo “ecossistema” de leitura que abrange, igualmente, o público em geral.

### 3.6. Síntese final

A reflexão realizada sobre o ensino explícito da compreensão na leitura, sustentada na investigação sobre a mesma, possibilitou-nos compreender o seu carácter multifacetado e a sua complexidade nos dias de hoje, espelhados no âmbito:

*Da leitura, da literacia em leitura e seus desdobramentos...*

O itinerário que fomos delineando pôs a descoberto que a leitura atualmente se desdobra, em permanência, numa multiplicidade de dimensões, alimentadas porventura pela necessidade crescente de nos tornarmos leitores-cidadãos proficientes. Numa sociedade plasmada de ecrãs (nos quais lemos e nos revemos), tal desafio tem-se agigantado, invadindo a leitura o nosso quotidiano de formas cada vez mais plurais.

*Das repercussões no seu ensino...*

Foi possível compreender que os desdobramentos a que aludimos têm contribuído para o alargamento de tais práticas de leitura à Escola, desejavelmente repercutindo-se no seu ensino. A formação de leitores autónomos e críticos passará, pois, pelo cruzamento das “leituras reais” com as “leituras invisíveis para a escola” (Bueno & Rezende, 2015), que, de forma crescente, a ela se estendem.

Alguns testemunhos do esforço para acompanhar tais mudanças podem ser encontrados quer a nível nacional, quer a nível internacional. A nível nacional, por exemplo: i) através dos documentos curriculares orientadores em vigor, tais como a criação das Metas Curriculares de Português (Buescu, *et al.*, 2012a) em articulação com o respetivo programa (Reis *et al.*, 2009); ii) através da criação de um programa de formação de professores, promovendo a atualização das suas práticas educativas (PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português); iii) através da implementação do PNL (Plano Nacional de Leitura). A nível internacional: i) através de estudos de largo escopo, como o PISA (Programme for International Student Assessment) e o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study); ii) através de outros estudos que contemplam o ensino da leitura na Europa (EACEA/Eurydice (2012) e fora da Europa (Cunningham & O'Donnell, 2015; Goldman & Snow, 2015).

*Da compreensão na leitura...*

Do percurso realizado, a compreensão na leitura emergiu na literatura de especialidade enquanto processo complexo e multifacetado, resultando da interação entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993; 2004). Estes três fatores têm sido objeto de atenção na investigação sobre a leitura, em particular no que se refere ao leitor, nomeadamente em relação aos processos que pode ativar quando lê – sendo concedido destaque, de forma crescente, aos processos metacognitivos (Carretti, Caldarola, Tencati & Comoldi, 2014; Pressley & Gaskins, 2006).

#### *Da motivação para a leitura...*

A revisão da literatura respeitante à motivação para a leitura permitiu compreender que se trata de um constructo complexo com múltiplas dimensões, tendo recebido particular atenção: i) a motivação intrínseca e a motivação extrínseca para a leitura e ii) as predisposições para a motivação para a leitura (Lopes & Lemos, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller e Wigfield, 2012). Estes dois parâmetros, à semelhança do sucedido em relação à compreensão na leitura, têm sido estudados à luz dos fatores leitor, texto e contexto, resultando do enquadramento da sua relação holística.

Apesar de ser alvo de atenção crescente na literatura de especialidade, foi possível compreender a necessidade de realizar mais estudos sobre a motivação para a leitura que acompanhem a diversificação crescente das suas práticas e consequente evolução do perfil dos leitores.

#### *Das estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura...*

A investigação recente no âmbito da leitura tem destacado a necessidade de os profissionais da Educação, mormente em contexto escolar, dedicarem particular atenção ao ensino explícito da compreensão na leitura, contemplando estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura e estratégias centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (Gambrell, 2011; Sá, 2009a).

Foi possível compreendermos que, no entendimento da formação do leitor enquanto processo perene ao longo da vida, tais estratégias deverão ser operacionalizadas desde cedo. Nesse sentido, a investigação reconhece a sua importância no âmbito dos comportamentos emergentes de leitura (Ramos & Silva, 2014; Viana & Ribeiro, 2014), concedendo particular relevo ao percurso escolar, pela complexidade

associada aos diferentes tipos/gêneros textuais que fazem parte do cotidiano na Escola (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011; Sim-Sim, 2007).

*Das estratégias do leitor...*

A relevância do ensino explícito de estratégias do leitor emergiu também da revisão da literatura realizada, sendo consensualmente reconhecidos os benefícios de tal ensino (Solé, 2012; Wooley, 2011). Em particular, as estratégias do leitor que deverão ser mobilizadas antes, durante e após a leitura (Sá, 2014) têm sido encaradas como fundamentais no âmbito da compreensão e fruição das práticas diversificadas de leitura em que nos envolvemos no cotidiano (Sim-Sim, 2007).

Verificámos também que a literatura de especialidade tem vindo a conceder algum destaque à possível necessidade de refletir, especificamente, sobre a mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão da leitura *online*, para que o leitor possa aprimorar as suas práticas de leitura e delas usufrua, em pleno (Coiro, 2011; Hartman, Morsink & Zheng, 2008).

A partir do exposto, delineou-se também um perfil do profissional da Educação porventura cada vez mais multifacetado, no âmago do qual o seu perfil de leitor poderá ser um importante contributo para o ensino explícito da compreensão na leitura e, desejavelmente, para a formação do futuro público.

## Capítulo 4 – Metodologia de investigação

Só depois de ter conhecido a superfície das coisas (...) nos podemos aventurar a procurar o que está por baixo. Mas a superfície das coisas é inesgotável. (Calvino, 2009, p. 63)

Neste capítulo, procuramos descrever a metodologia de investigação seguida no nosso estudo, referindo o itinerário do percurso investigativo percorrido, de modo a clarificar as suas etapas principais e respetiva fundamentação.

Em primeiro lugar, indicamos e explicitamos as opções metodológicas que considerámos adequadas para o nosso estudo, mais concretamente a abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso.

Em seguida, descrevemos a intervenção didática que realizámos, destacando os materiais utilizados e a sua contribuição para atingirmos os objetivos definidos para o nosso estudo e encontrarmos resposta para as questões de investigação formuladas.

Em terceiro lugar, referimos com detalhe as técnicas e os instrumentos de recolha de dados relativos: i) às representações sobre a leitura e a motivação para a leitura; ii) ao desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Por último, no âmbito das técnicas de tratamento e análise de dados, fundamentamos a nossa opção pela análise de conteúdo, referindo os passos seguidos na sua prossecução, de modo a clarificar a sua adequação ao desenho de investigação pelo qual optámos.

### 4.1. Opções metodológicas

#### 4.1.1. Abordagem qualitativa

Segundo Freitas (2013, p. 1084), “O plano de uma investigação começa pela seleção de um tópico e de um paradigma adequado ao seu desenvolvimento.”

Tendo em conta as questões e os objetivos de investigação traçados para o nosso

estudo, este enquadra-se no paradigma interpretativo (Coutinho, 2011), já que a finalidade da investigação a ele subjacente é compreender, interpretar e descobrir significados implícitos e explícitos num *corpus* de dados que se inscrevem num contexto social específico (concretamente, estudantes que frequentavam o 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, inscritos na modalidade de avaliação em regime normal da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, no 1º semestre do ano letivo de 2012/2013).

Considerámos adequada, para o percurso investigativo que traçámos, uma abordagem de natureza qualitativa definida, genericamente, da seguinte forma:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible (...) qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of meanings people bring to them. (Denzin & Lincoln, 2000, p. 3)

Optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, pelas razões que passamos a explicitar em seguida:

- i) O estudo ocorreria num ambiente natural (sala de aula), no qual a interação com os estudantes é estreita; além disso, partimos do princípio de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49);
- ii) Procurávamos privilegiar o contacto aprofundado com os participantes e a compreensão dos seus comportamentos, o que é referido na literatura da especialidade como sendo um traço característico da investigação qualitativa (Tuckman, 2000; Yin, 2011); assim, apoiámo-nos nas “interações interpessoais e sociais [dos participantes], nas quais urdem os significados e constroem a realidade” (Chizzotti, 2003, p. 230), para daí extrairmos ilações sobre a possível influência exercida pelas suas representações sobre a leitura em futuras práticas educativas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público;
- iii) A docente era o principal agente de recolha de dados, o que lhe conferia



um papel privilegiado de adaptabilidade/flexibilidade face a situações diversificadas que pudessem ter lugar, tendo sempre em conta “formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes” (Coutinho, 2006, p. 5), aspeto importante face aos objetivos traçados para o nosso estudo;

- iv) Tendo presente o facto de que os seres humanos “criam representações do meio físico e social em que se movem, procurando interpretar os comportamentos e as interações das pessoas nesse meio ambiente” (Morgado, 2013, p. 15), rejeitaram-se pressupostos estáveis e mecanicistas, geralmente associados ao paradigma positivista (Amado, 2013; Coutinho, 2011), dado que pretendíamos identificar e caracterizar as representações destes estudantes sobre a leitura que permeariam, de forma dinâmica e interativa, o seu quotidiano, de forma a compreender as suas possíveis repercussões em futuras práticas educativas. Assim, as questões de investigação formuladas para o nosso estudo resultaram da “preocupação ou fascínio do investigador sobre um contexto complexo e holístico e não de uma mera medição de variáveis controladas.” (Néri de Souza, Néri de Souza & Costa, 2014, p. 126).
- v) Considerámos adequada a utilização de um enfoque indutivo na análise dos dados, associado à abordagem qualitativa (Cabrera, 2005; Creswell, 2014); por conseguinte, não partimos de hipóteses pré-estabelecidas, procurando antes, no decurso da análise, extrair paulatinamente os significados emergentes do estabelecimento de relações, ocorrências e tendências, que nos permitissem compreender, de forma mais aprofundada, o nosso objeto de estudo;
- vi) A investigação qualitativa assume que cada caso é especial e único (Amado & Freire, 2013; Morgado, 2013); como frisa Vieira (2003, p. 168), “Cada indivíduo, cada escola, cada cultura, tem, provavelmente, um conjunto de valores idiossincráticos, sentimentos, crenças, que podem apenas ser revelados através de um estudo interativo intensivo daquele indivíduo,

escola ou cultura”; estes aspetos revestem-se de particular relevo no nosso estudo, em que nos interessou compreender, de modo aprofundado, as representações sobre a leitura dos estudantes de uma turma do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita;

- vii) Combinámos fases sucessivas de recolha e análise de dados – neste caso, relativos às representações dos estudantes sobre a leitura – das quais emergiram “os resultados que conduzem às explicações e às conclusões” (Freitas, 2013, p. 1088).

#### **4.1.2. Estudo de caso**

O estudo de caso tem vindo a ser crescentemente reconhecido como um referencial metodológico valioso em diferentes campos de estudo (Mills, Durepos & Wiebe, 2010; Yin, 2013). Na investigação em Educação, tem recebido igualmente atenção devido à importância assumida pelas representações dos participantes implicados na ação educativa, em múltiplos contextos que se revestem de complexidade (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013; Morgado, 2013).

Selecionámos o estudo de caso como referencial metodológico para o nosso estudo, porque consideramos que este possibilitaria uma análise detalhada e aprofundada das representações sobre a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha e da sua influência em futuras práticas pedagógico-didáticas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura.

A opção por este referencial metodológico deveu-se ainda à necessidade de compreender e interpretar a complexidade do caso em estudo, procurando lançar luz sobre as representações acerca da leitura que os estudantes evidenciariam, assumindo importância a forma “como” se manifestariam e o “porquê”, pelas suas possíveis repercussões em práticas futuras de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura.

A partir de um referencial teórico centrado nas representações sociais, na leitura e

no seu ensino explícito (cf. capítulos 1, 2 e 3), procurámos realizar um estudo de caso único, tendo como participantes – como já foi referido – os estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 1º semestre do 3º ano do plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no ano letivo de 2012/13.

A seleção desta turma prendeu-se com o objetivo de identificar e caracterizar, em detalhe, as representações de estudantes sobre a leitura e de indagar de que modo se repercutiriam, quer na sua própria motivação para a mesma, quer nas suas práticas educativas futuras. Procurámos, assim, “estudar em profundidade as especificidades de um caso singular” (Morgado, 2013, p. 58), centrando a atenção na compreensão do objeto de estudo em si mesmo, em detrimento da abrangência da análise (Stake, 2007; Thomas, 2011).

Apoiando-nos no referencial teórico relativo ao estudo de caso (cf., por exemplo, Freitas & Jabbour, 2011; Merriam, 2002; Stake, 2007), entendemos que o nosso projeto corresponde a um estudo de caso com uma dimensão: i) descritiva, porque se baseia sobretudo na descrição rica e pormenorizada das representações dos estudantes futuros profissionais da educação sobre a leitura, a sua motivação para a leitura e os fatores que os influenciariam; ii) interpretativa, porque, a partir da conjunção das perspetivas dos participantes (os estudantes), procurámos compreender o modo como tais representações se repercutiriam nas suas futuras práticas educativas centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura.

A validade e fiabilidade, critérios considerados relevantes no que respeita à qualidade do estudo de caso (cf., por exemplo, Morgado, 2013; Gall, Gall & Borg, 2007), mereceram-nos particular atenção.

No que respeita à validade do constructo (Yin, 2013), de modo a incrementar a confiança nos resultados obtidos, a recolha de dados foi apoiada na triangulação, considerando-se que poderia possibilitar uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar (Amado & Freire, 2013; Cabrera, 2005).

Tal como é apontado na literatura no que respeita a este tipo de estudo (cf., por exemplo, Freitas, 2013; Melo, 2013), recorreremos a variadas fontes de informação: um

questionário, duas fichas de trabalho, um depoimento individual e um relatório escrito (com uma componente em grupo e uma componente individual).

Considerámos que tal seria o mais adequado: i) pela complexidade inerente à compreensão das representações dos estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha, cujas dimensões dificilmente poderiam ser detalhadas através da utilização de um único instrumento; ii) por tal opção favorecer a triangulação dos dados, de modo a que do seu cruzamento pudesse emergir a riqueza e possível carácter multifacetado das representações dos estudantes sobre a leitura, a sua motivação para a leitura, o seu desempenho em compreensão na leitura, os fatores que os influenciariam e suas repercussões em práticas educativas futuras.

Para a validade do constructo concorreu ainda o estabelecimento de encadeamento de evidências (Yin, 2013) do nosso estudo, no desenho do qual definimos claramente todos os passos realizados: das questões iniciais de pesquisa e seu enquadramento às circunstâncias de recolha de dados e sua explicitação.

O desenvolvimento de um protocolo do estudo de caso contribuiu para consolidar a sua fiabilidade (cf. Anexo 8), sendo consensual a sua relevância enquanto instrumento de orientação na recolha de dados pelo investigador (Coutinho, 2011; Freitas & Jabbour, 2011; Yin, 2013), bem como a sua aplicabilidade estando em causa “pesquisas que têm como objetivo a compreensão de um fenómeno que é contemporâneo, está inserido em algum contexto da vida real e cujos limites entre ele e o seu contexto não estão claramente definidos” (Guerra, 2010, p. 4).

Para o desenvolvimento do protocolo, seguimos a proposta de Yin (2013), contemplando: i) a visão global da investigação, ii) os procedimentos para a recolha de dados, iii) as questões do estudo e iv) o guião para o relatório do estudo de caso.

## **4.2. A intervenção didática**

### **4.2.1. Fases da sua planificação**

A planificação da intervenção didática desenvolveu-se em cinco fases:

- i) Revisão da literatura sobre:

- As representações sociais e sua relevância na investigação em Educação (capítulo 1);
  - O perfil de leitor dos estudantes do ensino superior (capítulo 2);
  - A motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura (capítulo 3);
- ii) Reflexão sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, no intuito de compreender de que forma o estudo se poderia integrar nas atividades letivas e durante quanto tempo seria adequado que decorresse;
- iii) Seleção do módulo programático no qual o estudo se incluiria e atividades a desenvolver no decurso do mesmo;
- iv) Definição dos instrumentos de recolha de dados (questionário, fichas de trabalho, depoimento individual álbum/obra e relatório) e sua construção, tendo em consideração os objetivos e questões de investigação formulados para o nosso estudo;
- v) Criação dos materiais de apoio para os estudantes
- Documento com referências bibliográficas sobre a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura – com exemplos de atividades;
  - Guiões de apoio à realização do depoimento individual álbum/obra e ao relatório escrito.

Antes da implementação da intervenção didática, foi apresentado, oralmente e por escrito, um resumo do projeto de doutoramento aos colegas da Área Disciplinar de Português (integrada no Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação na qual realizámos o estudo) e ao respetivo Coordenador na altura (Doutor João Paulo Rodrigues Balula), de forma a poderem apreciar a sua pertinência, bem como no intuito de obter o aval para a sua realização (cf. Anexo 9). A apresentação foi integrada numa das reuniões da Área Disciplinar de Português já programadas e o nosso projeto de doutoramento foi bem acolhido por todos os presentes.

#### 4.2.2. Sua descrição

A intervenção didática decorreu no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013, durante quatro semanas – mais concretamente, de 22 de outubro a 16 de novembro de 2012. Abrangeu um total de 5h por semana, distribuídas por uma aula teórica (T) e uma aula prática (P) de 2h30m cada. Foi integrada no módulo programático consagrado à leitura da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita.

Tendo em conta os conteúdos programáticos relativos a esse módulo, o tempo disponível e a sua organização, estabelecemos o esquema de intervenção descrito no quadro abaixo apresentado:

<b>Ano letivo de 2012/2013</b>		
<b>1.º Semestre</b>		
<b>Semanas</b>	<b>Conteúdos programáticos</b>	<b>Atividades (estudantes)</b>
Semana 1	Conceito de leitura (T)	Preenchimento do questionário (P)
Semana 2	Princípios didáticos de abordagem da iniciação à leitura (T)	Trabalho escrito individual de reflexão sobre o seu futuro público e práticas educativas a adotar no domínio da leitura – Ficha 1 (P) Seleção do nível de escolaridade para o qual o grupo pretendia trabalhar (crianças a iniciar a leitura/Educação Pré-Escolar ou 1º Ano, crianças em aprofundamento de competências de leitura/restantes anos do 1º CEB e 2º CEB) (P) Análise de documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades) (P)
Semana 3	Modalidades de leitura (T)	Seleção de um álbum/obra de literatura infanto-juvenil a trabalhar e justificação da escolha feita (por escrito – texto individual) (P) Construção de atividades para exploração do texto selecionado (contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura) e sua fundamentação (P)
Semana 4	Motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura (T)	Apresentação e discussão das atividades construídas pelos grupos (P)

**Quadro 3 – Organização da intervenção didática**

No final do semestre, os estudantes entregaram, para avaliação:

- i) Um relatório escrito incluindo uma componente em grupo (apresentando o projeto concebido e as atividades previstas) e uma componente individual

(em que cada elemento do grupo apresentou a fundamentação teórica de algumas das atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que constavam do projeto elaborado); este documento forneceu-nos dados relativos ao desempenho didático dos estudantes nestes dois campos;

- ii) Uma reflexão crítica individual (ficha de trabalho 2) sobre o percurso realizado nesta unidade curricular, que forneceu dados adicionais sobre as representações dos estudantes acerca da leitura e da sua abordagem didática.

#### 4.2.3. Materiais elaborados

No intuito de auxiliar os estudantes a realizar as atividades propostas no decurso da intervenção didática, foram elaborados os seguintes materiais, disponibilizados ao longo da segunda, terceira e quarta semana da intervenção didática:

- Semana 2 - Lista de documentos a consultar sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades) (cf. Anexo 1);

- Semana 3 - i) Guião para o depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar ou no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (cf. Anexo2); ii) Guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação (cf. Anexo 3);

- Semana 4 - Guião de apresentação do relatório escrito (cf. Anexo 4).

Passamos a descrever e explicitar cada um deles, de modo a que possa ser clarificada a pertinência da sua elaboração.

Em primeiro lugar, na segunda semana da intervenção didática, colocámos na página da unidade curricular alojada na plataforma *Moodle* o documento com um conjunto de referências bibliográficas destinadas a auxiliar a construção de atividades para exploração do(s) texto(s) selecionado(s) pelos grupos (contemplando as vertentes da

motivação para a leitura e do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura) e sua fundamentação.

Os critérios de seleção global das referências bibliográficas indicadas aos estudantes foram os seguintes:

- Língua em que estavam redigidas, tendo-se optado pelo Português, de modo a evitar eventuais dificuldades de compreensão dos mesmos;
- Tipo de referência bibliográfica, procurando-se que existissem fontes diversificadas de consulta, tais como relatórios de estágio, dissertações de mestrado, artigos científicos, livros e documentos curriculares orientadores;
- Suporte de acesso às referências, tendo existido a preocupação de que a maioria estivesse disponível em suporte digital, de modo a facilitar a sua consulta;
- Atualidade das referências – do ano 2000 em diante – de modo a que os estudantes estivessem a par, tanto quanto possível, do estado da arte sobre a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura;
- Consonância com os objetivos traçados nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar* (Ministério da Educação, 2010), nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) e no *Plano Nacional de Leitura* (Cabral & Viegas, s/d; Pinto, s/d; Vasconcelos *et al.*, 2012);
- Definição clara de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, em contextos formais e/ou não formais, que auxiliassem os futuros profissionais da Educação a formar leitores preparados para os desafios da sociedade atual (Sá, 2009a);
- Disponibilização de exemplos de planificação de sequências didáticas no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando o domínio da leitura, de modo a que os estudantes pudessem refletir, em conjunto, sobre as suas futuras práticas educativas (Cabral & Viegas, s/d; Pinto, s/d);
- Ilustração da importância da leitura para a formação de cidadãos, contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento de competências em



compreensão na leitura, acentuando a sua relevância na Educação Pré-Escolar (David, 2010; Vasconcelos *et al.*, 2012), no 1.º Ciclo do Ensino Básico (David, 2010; Vasconcelos *et al.*, 2012) e também no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Pereira, 2008).

Neste documento, foram assinaladas, a amarelo, as referências que deveriam ser consultadas por todos os grupos, dado poderem fornecer elementos relevantes para todos os níveis de ensino que pretendessem selecionar. Um conjunto de referências assinaladas a verde seriam objeto de análise e discussão pelos grupos, na sala de aula.

Após a seleção do nível de ensino para o qual o grupo pretendia trabalhar (Educação Pré-Escolar ou 1.º ou 2º. Ciclo do Ensino Básico), os seus elementos deveriam consultar as referências bibliográficas relativas a esse nível, que serviriam posteriormente para fundamentar o trabalho que o grupo pretendia desenvolver.

Nos documentos que incluíam exemplos de atividades, foi acrescentada uma breve descrição sobre as mesmas, indicando-se, por exemplo, o nível de ensino e o ano de escolaridade a que se destinavam.

Teve-se ainda em conta a sua extensão, sendo selecionados documentos com uma extensão máxima de vinte páginas. Pretendia-se permitir que a sua análise pudesse ser realizada em tempo útil, tendo em consideração o facto de que a aula prática teria uma duração máxima de 2h30. No caso em que se optou por um documento mais extenso, foi apenas selecionado um excerto, devidamente indicado aos estudantes (Vasconcelos *et al.* 2012, pp. 68-75).

Elaborámos igualmente um *Guião para o depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura na Educação Pré-escolar ou no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*, disponibilizado na página da unidade curricular alojada na plataforma *Moodle* na terceira semana da intervenção didática (cf. Anexo 2).

Na mesma semana, foi igualmente disponibilizado aos estudantes, na página da unidade curricular alojada na plataforma *Moodle*, o *Guião para a planificação de atividades de motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação* (cf. Anexo 3). Este guião foi preparado de acordo com o referencial

teórico relativo às estratégias de motivação para a leitura e de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, tendo como critério principal a explicitação da necessidade dos estudantes refletirem, no domínio da leitura, quer sobre as estratégias do leitor visadas pelas atividades propostas (Sá, 2014), quer sobre as estratégias de ensino da leitura nelas operacionalizadas (Sá, 2009a).

Na quarta semana da intervenção didática foi ainda disponibilizado no *Moodle* o *Guião de apresentação do relatório escrito* (cf. Anexo 4) explicitando as partes que deveriam constituir a componente individual e em grupo a elaborar.

### **4.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Como sustenta Morgado (2013, p. 58-59), “ (...) o investigador ao procurar estudar em profundidade as especificidades de um caso singular, deve reunir informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível para, a partir delas, conseguir compreender a totalidade da situação.” Tal procedimento, próprio da investigação qualitativa (Coutinho, 2011; Gillham, 2000), foi considerado necessário face à complexidade do nosso objeto de estudo – as representações dos estudantes sobre a leitura – e aos objetivos que traçámos para a nossa investigação.

Assim, para compreender tais representações, de forma aprofundada, utilizámos vários instrumentos de recolha de dados, que passamos a apresentar.

#### **4.3.1. Relativos às representações sobre a leitura e motivação para a leitura**

##### **4.3.1.1. O inquérito por questionário**

Embora o inquérito por questionário seja usualmente utilizado em abordagens de natureza quantitativa, face aos objetivos traçados pelos investigadores (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2000), é também reconhecido que possa ser vantajoso na fase inicial de alguns estudos de caso, dependendo dos objetivos que se querem concretizar e do contexto em que decorre a investigação (Martins, 2014; Morgado, 2013).

No que concerne ao nosso estudo, tivemos em consideração o facto deste instrumento nos permitir caracterizar, de forma aprofundada, os 53 estudantes que nele

participaram, num espaço de tempo aceitável, de modo a conhecê-los melhor, cruzando os seus percursos pessoais e académicos com o seu perfil de leitor.

No desenho do nosso questionário (cf. Anexo 5), tivemos em consideração um conjunto de aspetos:

- O referencial teórico utilizado no âmbito do nosso estudo, nomeadamente no que respeitava à leitura e aos estudantes futuros profissionais da educação (cf. Capítulo 2) e ao ensino explícito da compreensão na leitura (cf. Capítulo 3);

- Outros questionários já aplicados a estudantes do Ensino Superior, cujos objetivos se prendiam com a leitura nas suas múltiplas dimensões: literária (Baleiro, 2011; Leite, 1980), com fins académicos (Cabral, 2003) e integrada no quadro global de outras práticas culturais (Balsa *et al.*, 2001); estes estudos foram importantes para a construção da Parte III do questionário, especificamente consagrada à leitura;

- O questionário de Saraiva (2012), que seguimos, com várias adaptações, para a construção das Partes I e II do nosso questionário, relativas, respetivamente, aos dados pessoais e ao percurso académico dos estudantes.

Para o validar, submetemo-lo à apreciação de especialistas, sendo eles a orientadora da tese de doutoramento, no seu papel de perita em Didática e um outro didata ligado a uma instituição de Ensino Superior Politécnico portuguesa. Ambos consideraram as questões adequadas aos objetivos do estudo e às questões de investigação que o norteavam.

Realizámos ainda um pré-teste deste instrumento, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva, tal como frisado na literatura de especialidade (Almeida & Freire, 2000; Pardal & Lopes, 2011), junto de um pequeno número de estudantes (cinco) do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica (que, por motivos de vária ordem, não poderiam inscrever-se na modalidade de avaliação em regime normal da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, logo nunca poderiam vir a participar no nosso estudo).

Os objetivos do pré-teste do questionário, definidos de acordo com os parâmetros considerados relevantes na literatura de especialidade (cf., por exemplo, Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2000) foram os seguintes:

- Detetar a existência de eventuais dúvidas no que respeitava ao modo como as questões estavam formuladas, de forma a aferir a sua clareza;
- Compreender se as opções de resposta tinham a abrangência suficiente para poder contemplar as vivências dos estudantes;
- Verificar se o tempo de preenchimento do questionário se adequava ao planificado para tal atividade (30 a 40 minutos), já que esta seria realizada em contexto de sala de aula;
- Averiguar se os espaços consagrados às questões abertas seriam suficientes para as respostas facultadas pelos estudantes;
- Apurar se a extensão do questionário seria adequada, não tornando o seu preenchimento fastidioso.

Os comentários dos participantes, expressos oralmente após a realização do pré-teste, permitiram-nos refinar duas questões inseridas na Parte II do questionário, de modo a melhorar a sua clareza, aspeto considerado de relevância na literatura de especialidade (Quivy & Campenhoudt, 2008; Tuckman, 2000). Foi igualmente possível verificar que o questionário não era demasiado longo, tendo o seu preenchimento demorado 40 minutos. Constatámos também que as opções de respostas inseridas em várias questões eram consideradas adequadas pelos participantes neste pré-teste.

O questionário definitivo foi aplicado em suporte de papel, tendo sido devidamente equacionadas as vantagens e desvantagens associadas a tal opção. Apesar de termos consciência de que tal implicaria maior morosidade na análise dos dados recolhidos, fizemos esta opção, porque, ao longo do nosso percurso de docência na instituição de Ensino Superior na qual realizámos este estudo, apercebemo-nos de que os estudantes preferiam suportes impressos aos digitais, disponibilizados, por norma, na plataforma *Moodle*, para cada unidade curricular do respetivo curso. Essa preferência era manifestada, quer verbalmente, quer através de atitudes (já que os estudantes tinham o hábito de imprimir o material disponibilizado, trazendo-o para a aula).

O conforto dos participantes com o formato da pesquisa é reconhecido na literatura como fator de relevo a ter em consideração na aplicação do questionário (Fink &

Kosecoff, 1998; Zhang, 1999), sendo igualmente frisado que o meio de apresentação do mesmo deverá ser decidido em função de um conjunto complexo de fatores, tais como a temática que se pretende investigar e os participantes a quem é aplicado (cf., por exemplo, Omote, Prado & Carrara, 2005).

Na estruturação do questionário tivemos em consideração os seguintes objetivos e questões de investigação formulados para o nosso estudo, aos quais fazemos corresponder, no Quadro 4, as questões colocadas no questionário e a parte em que se integram:

Questões de investigação contempladas	Objetivos de investigação contemplados	Questões colocadas no questionário/parte
- Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:	- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:	Parte I – Questão 8
- A sua motivação para a leitura?	- A sua motivação para a leitura;	Parte III – Questões 17, 17.1., 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
- O seu desempenho em compreensão na leitura?	- O seu desempenho em compreensão na leitura;	Parte III – Questões 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32
- Os fatores que os influenciam?	- Fatores que os influenciam.	Parte I – Questões 1, 3, 3.1., 4, 5, 6, 7 e 8 Parte II – Questões 9, 10, 11, 11.1., 11.2., 11.3., 12, 12.1., 13, 13.1., 13.2., 14, 14.1., 14.2., 16 e 16.1.

**Quadro 4 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões do questionário**

O questionário apresentava a seguinte estrutura:

- Introdução, em que foram incluídos os seguintes elementos: i) a razão da aplicação do questionário, apresentada de forma resumida (recolha de informação relativa às representações dos estudantes sobre a leitura); ii) apresentação breve da natureza geral do questionário, frisando não haver respostas certas nem erradas, de modo a promover a cooperação dos participantes; iii) declaração da natureza anónima e confidencial do questionário;

- Parte I, intitulada *Dados pessoais*, através da qual se pretendia recolher dados para caracterizar os participantes relativos: i) ao género (Questão 1); ii) à idade (Questão

2); iii) à residência (Questões 3 e 3.1.); iv) ao estatuto sociocultural (nível de escolaridade e profissão dos progenitores) (Questões 4, 5, 6 e 7); v) às atividades que realizavam habitualmente nos seus tempos livres (com particular destaque para a leitura e atividades que a ela pudessem ser associadas) (Questão 8);

- Parte II, intitulada *Percurso académico*, em que se recolhia informação relativa: i) às razões para a escolha do curso que estavam a frequentar (motivação) (Questão 9); ii) à ligação com o percurso académico anterior (grau de coerência do percurso, possíveis efeitos nas atuais representações e desempenho) (Questão 10); iii) ao contributo de um eventual percurso académico anterior para melhor desempenho no curso frequentado (Questões 11, 11.1., 11.2. e 11.3.); iv) às expectativas relativas à formação em didática ligada ao ensino/aprendizagem da língua materna (Questões 12 e 12.1.); v) à possível influência do percurso académico anterior nas unidades curriculares da licenciatura que estavam a frequentar (Questões 13, 13.1. e 13.2.); vi) a vivências que considerassem relevantes para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (Questões 14, 14.1. e 14.2.); vii) ao contributo da frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita para o seu futuro desempenho profissional e razões que lhes subjaziam (Questões 15 e 15.1.); viii) ao percurso académico pós-licenciatura e razões das opções feitas (Questões 16 e 16.1.).

- Parte III, intitulada *Leitura*, que permitiria compreender o seu perfil de leitor, nomeadamente: i) a sua possível motivação para a leitura e as razões que lhe subjaziam (Questões 17 e 17.1.); ii) os incentivos para a leitura que tivessem recebido (Questões 18, 19 e 20); iii) hábitos de leitura (Questões 21, 22, 23 e 24); iv) a avaliação do nível de desempenho em compreensão na leitura (Questões 25, 26 e 27), nomeadamente, a natureza e grau das dificuldades sentidas (Questão 28), atitudes de desistência ou persistência manifestadas perante a dificuldade (Questão 29), razões da adoção de certas atitudes perante a dificuldade (Questão 30), estratégias de leitura ativadas para superar a dificuldade (Questão 31) e razões do recurso às estratégias de leitura referidas (Questão 32).

Na sua construção, optámos, sobretudo, por questões fechadas, tendo, no entanto,

incluído também um número considerável de questões abertas (dezassete). Tais opções resultaram: i) do repensar das vantagens e desvantagens associadas aos dois tipos de questões, tendo em consideração os objetivos e questões de investigação colocadas no nosso estudo (cf. Quadro 4); ii) do facto de o questionário ser preenchido em contexto de sala de aula, num espaço de tempo limitado.

De facto, as questões abertas podem, muitas vezes, facultar informação mais rica e detalhada (Hill & Hill, 2009; Pardal & Lopes, 2011), que possibilita ao investigador um maior aprofundamento do tópico do estudo, pelo que considerámos que seria relevante a sua inclusão no nosso questionário, apesar de a sua análise ser mais morosa e complexa. Considerámos ainda que as questões abertas poderiam dar a entender aos inquiridos que, de facto, estariam a ser ouvidos (como sublinham Ghiglione e Matalon, 2001), aspeto particularmente relevante estando em causa a compreensão das suas representações sobre a leitura.

As mais-valias apontadas às questões fechadas na literatura de especialidade (cf., por exemplo, Ghiglione & Matalon, 2001; Tuckman, 2000) também não foram negligenciadas, nomeadamente a comodidade para os participantes, por possibilitarem uma resposta rápida e agilizarem o tratamento dos dados recolhidos. No entanto, inserimos, em algumas destas questões, a opção aberta “Outro(a). Qual?” ou “Outro(a). Quem?”, de modo a poder contemplar aspetos adicionais que os estudantes considerassem importante referir nas suas respostas.

A opção por um maior número de questões abertas na Parte II do questionário, relativa ao percurso académico dos participantes, prendeu-se com a necessidade de compreendermos, de forma aprofundada, as suas possíveis repercussões na (re)construção do perfil de leitor dos estudantes e de refletirmos sobre elas de forma holística.

No Quadro 5 apresentamos uma síntese das opções relativas aos tipos de questões incluídas no questionário:

Questionário	Questões fechadas	Questões fechadas com opção aberta – “Outro(a). Qual?/Outro(a) Quem?”	Questões abertas
Parte I	1, 2, 3 e 3.1.	4, 5, 6, 7 e 8	
Parte II	11, 11.2., 13 e 14	10 e 16	9, 11.1., 11.3., 12, 12.1., 13.1., 13.2., 14.1., 14.2., 15, 15.1. e 16.1.
Parte III	17, 18, 25, 26, 27 e 28	19, 20, 22, 23, 24, 29 e 31	17.1., 21, 30 e 32

**Quadro 5 – Distribuição das questões abertas e fechadas no questionário**

Este quadro dá-nos uma imagem clara da distribuição das questões destes dois tipos pelas diversas partes do nosso questionário.

#### **4.3.1.2. As fichas de trabalho**

Na segunda semana da intervenção didática, os estudantes foram convidados a refletir sobre a leitura, o modo como encaravam o seu futuro público no que a ela dizia respeito e práticas educativas relacionadas com a mesma, enquanto futuros profissionais da Educação, através da resposta a uma ficha (Ficha 1) em contexto de sala de aula (cf. Anexo 6).

Através da aplicação deste instrumento, procurávamos obter dados adicionais, que complementassem alguns dos aspetos que tivessem emergido da análise das respostas dadas às perguntas da Parte III do questionário, consagrada às representações dos estudantes sobre a leitura.

No desenho desta ficha de trabalho, tivemos em consideração os seguintes parâmetros:

- O referencial teórico utilizado no âmbito do nosso estudo, nomeadamente no que respeitava às representações sociais e sua relevância na investigação em Educação (cf. Capítulo 1), ao perfil de leitor dos estudantes do ensino superior (cf. Capítulo 2) e ao ensino explícito da compreensão na leitura (cf. Capítulo 3);
- Os documentos *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na*



*leitura* (Sá, 2009a) e *Estratégias do leitor* (Sá, 2014)<sup>7</sup>.

Também este instrumento foi submetido a um pré-teste com o mesmo grupo de estudantes que tinham testado o inquérito por questionário, de modo a que pudéssemos: i) aferir a clareza das questões formuladas; ii) apreender a existência de eventuais dúvidas suscitadas pelo modo como tinham sido apresentadas; iii) verificar quanto tempo seria necessário para aplicação deste instrumento em contexto de sala de aula. O pré-teste realizado levou-nos apenas a alterar parte da formulação da Questão 1, para tornar mais claro o que se pretendia.

A ficha foi aplicada em suporte de papel pelas razões enumeradas anteriormente para o questionário. Incluía quatro questões:

- Na primeira, solicitávamos aos estudantes que escrevessem quatro palavras que relacionavam com o conceito de *leitura* e as ordenassem segundo a importância que lhes atribuíam (da mais importante para a menos importante);
- Na segunda, pedíamos-lhes que referissem como imaginavam o seu futuro público no que dizia respeito à leitura;
- Na terceira, questionávamo-los sobre como achavam que poderiam motivar o seu futuro público para a leitura;
- Na quarta e última, interrogávamo-los sobre como lhes parecia que poderiam desenvolver competências em compreensão na leitura no seu futuro público.

Estas quatro questões relacionavam-se com os objetivos e questões de investigação formulados para o nosso estudo da forma documentada no Quadro 6:

Questões de investigação contempladas	Objetivos de investigação contemplados	Questões da ficha 1
- Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: - Leitura;	- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: - Leitura;	Questão 1
- As competências em leitura do seu futuro público?	- As competências em leitura do seu futuro público?	Questão 2

<sup>7</sup> A sistematização das estratégias do leitor constava já do Guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura facultado aos estudantes (cf. Anexo 3). Da sua revisão resultou a o documento “Estratégias do leitor” (Sá, 2014).

- Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura?	- Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura?	Questão 3
- Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público?	- Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público?	Questão 4

**Quadro 6 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões da Ficha 1**

No final da unidade curricular, recorreremos a uma reflexão individual (Ficha 2), realizada no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes, com uma estrutura semelhante à da primeira ficha.

Com esta reflexão individual (cf. Anexo 7), pretendíamos recolher dados sobre as representações finais dos participantes no nosso estudo, de modo a podermos: i) compreender a eventual evolução das representações dos estudantes sobre a leitura; ii) possíveis alterações no modo como encaravam o seu futuro público no que lhe dizia respeito; iii) eventuais alterações das suas representações sobre práticas educativas relacionadas com a mesma, enquanto futuros profissionais da Educação; iii) possível contributo da unidade curricular para eventuais alterações no seu perfil de leitor.

Foi aplicada em suporte digital, considerado mais adequado ao âmbito da sua realização – enquadrada no trabalho autónomo do estudante – em virtude de não ser possível disponibilizarmos mais horas de contacto na unidade curricular para a sua realização em contexto de sala de aula.

No Quadro 7, apresentamos os objetivos e questões de investigação contemplados nas questões orientadoras da reflexão crítica individual (Ficha 2):

<b>Questões de investigação contempladas</b>	<b>Objetivos de investigação contemplados</b>	<b>Questões da Ficha 2</b>
- Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: - Leitura;	- Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: - Leitura;	Questão 1
- As competências em leitura do seu futuro público? - Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura? - Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público?	- Estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público.	Questão 3.1. Questão 3.2. Questão 3.3. Questão 3.4. Questão 3.5.

<p>- Será possível conceber, implementar e avaliar um programa de formação destes estudantes de modo a promover:</p> <p>- A sua motivação para a leitura?</p>	<p>Questão 2.1. Questão 2.2.</p>
---	--------------------------------------

**Quadro 7 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e as questões da Ficha 2**

O quadro revela-nos ainda que a Ficha 2 incluía oito questões:

- Questão 1, na qual pedíamos, de novo, aos estudantes que escrevessem quatro palavras que relacionavam com o conceito de leitura e as ordenassem segundo a importância que lhes atribuíam (da mais importante para a menos importante);

- Questões 2.1. e 2.2., onde lhes pedíamos que recordassem a forma como se viam como leitores, quando tinham respondido ao questionário que dera início a esse módulo da unidade curricular e indicassem o que se teria modificado no seu perfil de leitor, em termos de motivação e de desempenho (Questão 2.1.) e explicassem em que medida a unidade curricular teria concorrido para essa transformação, caso ela tivesse ocorrido (Questão 2.2.);

- Questão 3.1., na qual lhes solicitávamos que, pensando no seu futuro público e tendo em conta o que tinham aprendido no módulo da unidade curricular relativo à leitura, referissem como imaginavam, nesse momento, o seu futuro público, no que respeitava a este domínio;

- Questões 3.2. e 3.3., nas quais lhes pedíamos que indicassem que estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura lhes pareciam mais adequadas, justificando as suas opções;

- Questões 3.4. e 3.5. em que lhes solicitávamos que indicassem que estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura lhes pareciam mais adequadas, justificando as suas opções.

#### **4.3.1.3. O depoimento individual sobre o álbum/a obra**

Este instrumento teve como objetivo recolher dados sobre a motivação dos estudantes para a leitura, de modo a compreender o carácter multifacetado das suas dimensões, dadas as possíveis repercussões na forma como motivariam o seu futuro público para a mesma.

O depoimento individual deveria incidir sobre a seleção do álbum/da obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura na Educação Pré-escolar ou no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico que os respetivos grupos apresentariam em contexto de sala de aula (sendo, posteriormente, alvo de reflexão no relatório escrito – componente individual e de grupo).

Considerámos importante que os estudantes pudessem escolher, de forma livre e autónoma, um álbum/uma obra da sua preferência, não restringindo as suas opções a listas de obras pré-definidas, independentemente dos critérios de qualidade que lhes pudessem estar subjacentes.

A realização do depoimento teve lugar no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes, tendo-lhes sido solicitado, através do guião que elaborámos para esse efeito, que:

- i) Apresentassem o álbum/a obra selecionado(a) e as razões da sua escolha pelo grupo;
- ii) Referissem o percurso que cada elemento do grupo tinha realizado no âmbito dessa atividade, indicando as leituras que tinham antecedido a escolha do álbum/da obra;
- iii) Explicitassem as razões que tinham levado cada elemento a escolher o álbum/a obra retido(a) ou a aceitar a decisão do grupo;
- iv) Apresentassem os álbuns/as obras consultados individualmente.

No Quadro 8, apresentamos as questões e objetivos de investigação contemplados na estruturação do depoimento individual álbum/obra:

Questões de investigação contempladas	Objetivos de investigação contemplados	Depoimento individual álbum/obra
<p>Que representações evidenciam estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sua motivação para a leitura?</li> <li>- Os fatores que a influenciam?</li> </ul>	<p>Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A sua motivação para a leitura;</li> <li>- Fatores que a influenciam.</li> </ul>	<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Do álbum/obra escolhido pelo grupo, indicando as razões de tal escolha;</li> <li>- Do percurso individual realizado no que respeita às leituras que tinham antecedido tal escolha;</li> <li>- Dos álbuns/obras consultados individualmente.</li> </ul> <p>Explicitação das razões que tinham levado cada elemento a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo.</p>

**Quadro 8 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e os tópicos do depoimento individual sobre o álbum/a obra**

De seguida, vamos apresentar os instrumentos que permitiram recolher dados relativos ao desempenho.

#### **4.3.2. Relativos ao desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura**

Para a recolha deste tipo de dados recorreremos a um relatório escrito relativo ao trabalho de planificação de atividades.

Como já foi referido, este relatório incluía uma componente feita em grupo e uma componente individual e devia ser entregue no final da unidade curricular. Tinha como objetivo principal recolher dados relativos ao desempenho didático dos estudantes no que respeitava à motivação para a leitura e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Considerámos que este instrumento seria adequado para compreendermos, de forma mais rica e detalhada, as dimensões de que se revestiria tal desempenho didático nos dois campos apontados.

No seu desenho, tivemos em consideração:

- O referencial teórico relativo às estratégias de motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009a) e às estratégias do leitor (Sá, 2014);

- Os documentos curriculares de referência para o Ensino Básico – *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) e *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009);

- As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997);

- As *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2010).

No Quadro 9, apresentamos a relação entre os elementos contemplados nas duas componentes do relatório e as questões e objetivos de investigação formulados para o nosso estudo:

Questões de investigação contempladas	Objetivos de investigação contemplados	Elementos contemplados nas duas componentes do relatório	
Que influência terão as representações dos estudantes sobre a leitura nas suas futuras práticas educativas centradas: - Na motivação do seu futuro público para a leitura? - No desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?	Identificar e caracterizar as representações de estudantes a frequentar um primeiro ciclo de estudos de Bolonha sobre: - Estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público.	Componente em grupo  - Apresentação do projeto concebido; - Descrição das atividades propostas; - Considerações finais sobre o percurso realizado pelo grupo.	Componente individual  - Fundamentação teórica das atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que constam da parte da planificação selecionada individualmente.
Será possível conceber, implementar e avaliar um programa de formação destes estudantes de modo a promover: - A sua competência didática em motivação do seu futuro público para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público?	Conceber, implementar e avaliar um plano de formação em Didática do Português, que vise a promoção da competência didática dos estudantes orientada para a motivação do seu futuro público para a leitura e o desenvolvimento da sua compreensão na leitura		

**Quadro 9 – Relação entre as questões e objetivos de investigação e os tópicos contemplados na componente em grupo e na componente individual do relatório escrito**

Os elementos contemplados nas duas componentes do relatório foram indicados no

*Guião de apresentação do relatório escrito*, facultado aos estudantes na página da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita alojada na plataforma Moodle.

Este segundo guião complementava o *Guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação*, descrito anteriormente.

#### 4.4. Técnicas de tratamento e análise de dados

Face às características do nosso estudo, considerámos a análise de conteúdo a técnica mais adequada para o tratamento e análise dos dados recolhidos.

Através da análise de conteúdo procura-se, como sustenta Coutinho (2011, p. 193), “avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual) por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior.” Trata-se, não apenas de identificar o que é manifesto, mas também de revelar aspetos resultantes de um processo de busca de inferências realizado, em permanência, pelo investigador (Amado, Costa & Crusoé, 2013; Vala, 1986).

Na análise de conteúdo realizada, seguimos a proposta de Bardin (2004), que inclui três etapas sucessivas: i) pré-análise; ii) exploração do material; iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, procedemos a uma “leitura flutuante”, que possibilita ao investigador “estabelecer contacto com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin 2004, p. 90).

Na análise direta do corpo documental, foram realizados:

i) O recorte e diferenciação vertical, que incidiram sobre todos os documentos; no caso do questionário, apenas as questões abertas foram consideradas para este efeito; assim, primeiramente, procurámos separar unidades de contexto, que podem ser consideradas “o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (parágrafo, por exemplo)” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 191); a cada recorte foi atribuída uma expressão/título que traduzisse o seu sentido

geral, de modo a facilitar a realização de inferências, numa etapa posterior, possibilitando refinar a análise realizada; embora tal processo tivesse sido predominantemente indutivo, não deixou de ter em conta os objetivos de investigação que tínhamos traçado;

ii) O reagrupamento e comparação horizontal dos recortes feitos anteriormente; o reagrupamento deverá ser entendido como “aproximação e confrontação dos recortes de sentido semelhante proveniente de todos os documentos que constituem o corpo.” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 319); as leituras horizontais, realizadas num processo iterativo-interpretativo, possibilitaram a determinação e comparação das unidades de registo identificadas em cada um dos documentos, procedendo-se ao seu reagrupamento e respetivo esboço do sistema de categorias e eventuais subcategorias a construir.

A categorização correspondeu à agregação de dados em unidades, de forma a descrever as características do conteúdo que fossem relevantes.

Os critérios que estiveram na base da definição de tal relevância foram, numa primeira exploração dos dados, o enquadramento teórico do nosso estudo e respetiva revisão da literatura. Por conseguinte, foram definidas categorias *a priori*, que resultaram da interação do quadro teórico e dos objetivos e questões de investigação que nortearam o nosso estudo. Tal sucedeu, por exemplo, relativamente ao relatório escrito (componente individual e em grupo), correspondendo algumas categorias definidas às estratégias de motivação para a leitura e de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (Sá, 2009a) e às estratégias do leitor (Sá, 2014), que eram objeto particular da nossa reflexão no que respeitava ao desempenho didático dos estudantes.

No entanto, ao longo de tal processo, mantivemos a abertura necessária à definição de categorias que pudessem emergir a partir da análise. Assim, paralelamente, utilizámos um procedimento de categorização predominantemente aberto (*a posteriori*), construindo um “sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, ainda que subordinado ao background teórico do investigador” (Amado, Costa & Crusoé, 2013, p. 314).

Na formulação das categorias, procurámos também, como recomendado na literatura de especialidade (Amado, 2000; Coutinho, 2011), que estas se regessem pelas



regras da exaustividade, pertinência, exclusividade, homogeneidade, objetividade e produtividade.

A categorização definitiva resultou de um processo moroso e faseado, contemplando sucessivas correções, tendo sido submetida à apreciação de um juiz externo – a orientadora da tese – para sua validação, prática aconselhada quando o investigador opta por este tipo de análise (cf., por exemplo, Amado, Costa & Crusoé, 2013; Lima, 2013).

Globalmente, face à natureza dos dados recolhidos e ao desenho de investigação adotado, procurámos que a análise de conteúdo realizada se situasse na charneira entre o quantitativo (análise de ocorrências e cálculo de percentagens) e o qualitativo, entendido como descrição das características, independentemente das ocorrências no texto (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Considerámos importante a conjugação destas duas orientações, para tornar mais rica a análise levada a cabo, já que, por um lado, permitiria destacar aspetos descritivos relevantes e, por outro, enfatizar a presença ou ausência de elementos que favorecessem um exercício de interpretação mais apurado (Ghiglione & Matalon, 2001; Krippendorff, 1990).

Complementarmente, sempre que tal se revelou pertinente, procurámos associar ao processo de inferências realizado o diálogo com a literatura de especialidade, para que tal cruzamento possibilitasse o descortinar de aspetos que contribuíssem para a compreensão aprofundada das representações dos estudantes e a tomada em consideração de diversas vozes.

Na Figura 2, apresentamos uma síntese das opções metodológicas do nosso estudo:

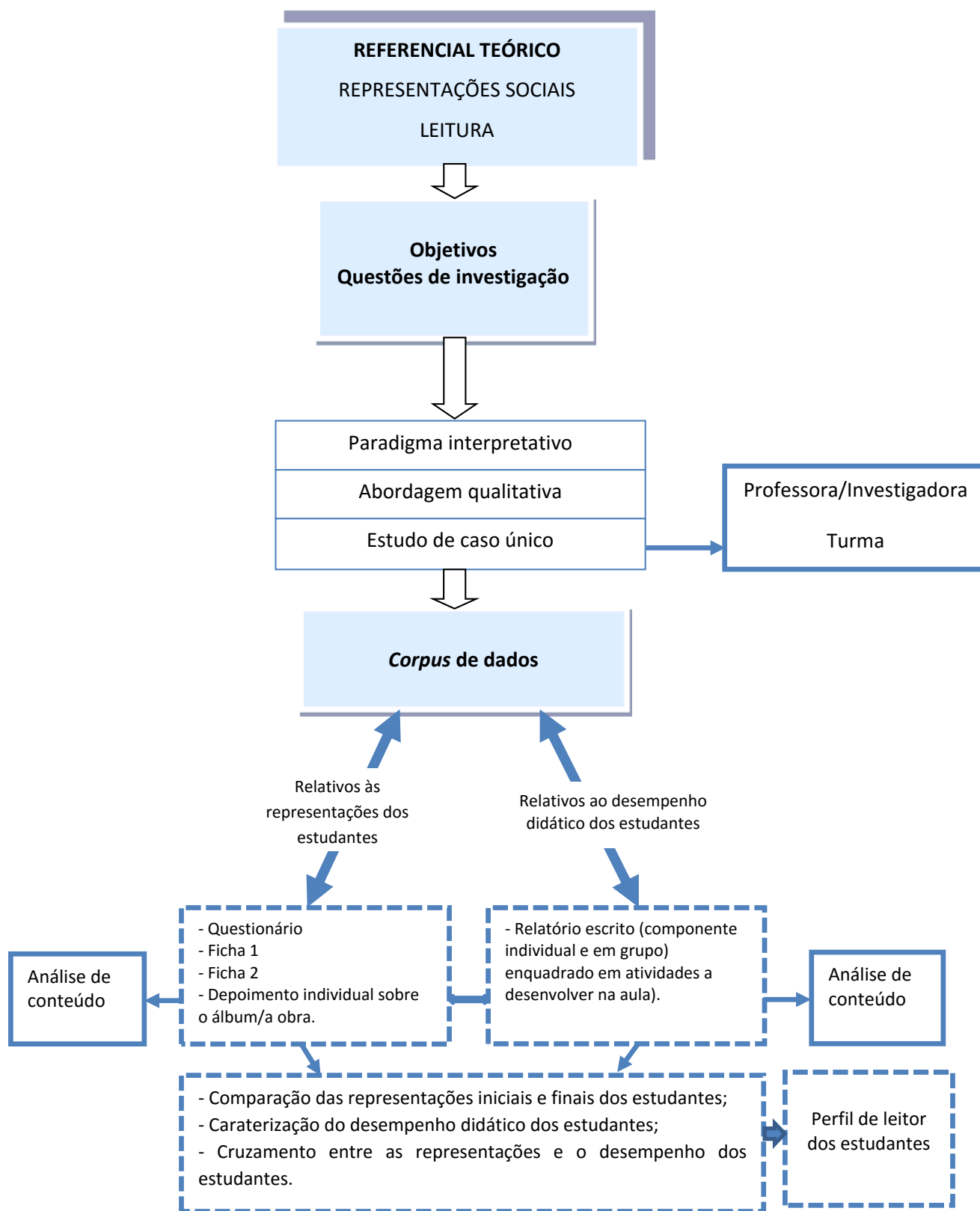


Figura 2 – Síntese das opções metodológicas do nosso estudo

## Capítulo 5 – Análise de dados e interpretação dos resultados relativos às representações

Eu – sou um leitor. Sei o que sou: leio o que os outros escrevem. (Zink, 2005, p. 37)

Como já foi referido, participaram neste estudo a investigadora/professora e os estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, integrada no 3.º ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, no 1.º semestre do ano letivo de 2012/2013.

### 5.1. Caracterização dos participantes no estudo

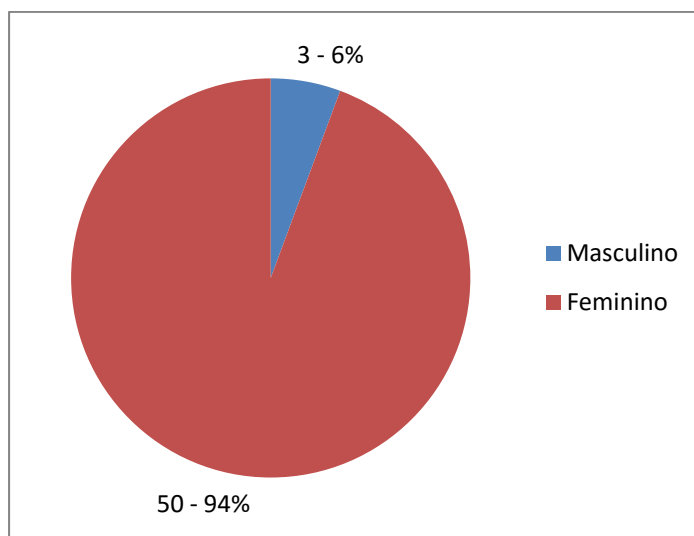
Dado que pretendíamos caracterizar, de forma aprofundada, os 53 estudantes que participaram neste estudo, foi-lhes aplicado, no início da intervenção didática, um questionário, de modo a: i) reunir alguns dados pessoais sobre eles, ii) conhecer o seu percurso académico e iii) identificar e caracterizar as suas representações iniciais sobre a leitura. Apresentamos seguidamente a sua análise.

#### 5.1.1. Dados pessoais

Relativamente aos dados pessoais dos estudantes, foram contempladas os seguintes aspetos: género (Questão 1), idade (Questão 2), local de residência (Questões 3. e 3.1), nível de escolaridade e profissão dos progenitores (Questões 4 a 7) e atividades habituais realizadas nos tempos livres (Questão 8).

##### 5.1.1.1. Género

No Gráfico 1, apresentamos o resultado da análise das respostas dadas à Questão 1, relativa ao género dos participantes:



**Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por género**

A sua leitura revela que predominavam os estudantes do género feminino (94%), aspeto que temos vindo a constatar ser recorrente nas turmas do curso de Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Viseu, às quais lecionamos a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, desde 2009.<sup>8</sup>

Os dados relativos ao género estão ainda em concordância com a elevada taxa de feminização que caracteriza o sistema de ensino superior em Portugal nos últimos anos (Costa, Lopes *et al.*, 2008), acompanhando a tendência europeia (European Union, 2012).

#### **5.1.1.2. Idade**

No Gráfico 2, apresentamos o resultado da análise das respostas dadas à Questão 2, relativa à idade:

---

<sup>8</sup> De acordo com dados dos Serviços Académicos relativos ao número de estudantes inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, do 3º ano do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, o género feminino predominava nos anos letivos de 2009/10 (55 estudantes do género feminino e 2 do género masculino), 2010/11 (52 estudantes do género feminino) e 2011/12 (67 estudantes do género feminino e 6 estudantes do género masculino).

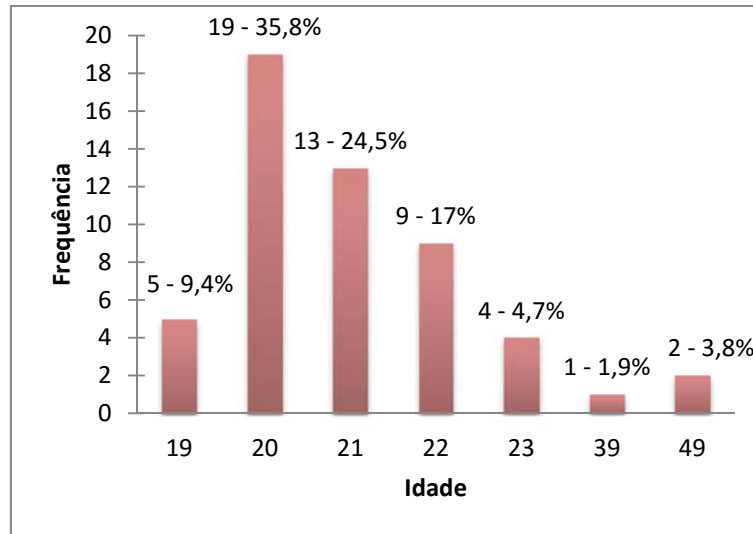


Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por idades

A sua leitura revela-nos que predominavam os estudantes de 20 e 21 anos (35,8% e 24,5%, respetivamente).

Destaca-se ainda o facto de apenas três participantes deste estudo se enquadrarem numa faixa etária mais elevada, indiciadora de um prolongamento na sua trajetória escolar, hoje cada vez mais exigido pela sociedade, sobretudo pela vincada necessidade de promoção da aprendizagem ao longo da vida (European University Association, 2013).

#### 5.1.1.3. Local de residência

Os resultados da análise das respostas dadas à Questão 3 (“Residiu sempre em Portugal?”) são apresentados no Gráfico 3:

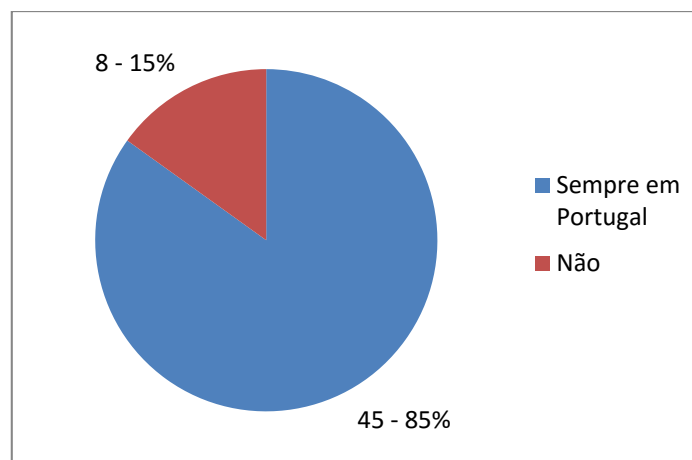


Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por país de residência

A sua leitura revela-nos que predominavam os estudantes que sempre tinham residido em Portugal (85%).

Quisemos saber em que países tinham residido os estudantes que tinham passado pelo estrangeiro, quanto tempo aí tinham residido e entre que idades (Questão 3.1.).

No Quadro 10, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas a estas perguntas:

Estudante inquirido	País de residência	Entre que idades viveu nesse país
Q3	Luxemburgo	0-6 anos
Q8	Alemanha	0-5 anos
Q23	EUA	0-3 anos
Q25	Espanha	22 anos (seis meses, ERASMUS)
Q26	Venezuela	0-3 anos
Q29	Argentina	0-2 anos
Q31	Moçambique	0-20 anos
Q38	Suíça	1-2 anos

**Quadro 10 – Distribuição dos estudantes por país e por tempo de residência no estrangeiro**

Os resultados apresentados permitem depreender que: i) 6 estudantes nasceram no estrangeiro (Q3, Q8, Q23, Q26, Q29, Q31); ii) 5 estudantes residiram no estrangeiro em idade pré-escolar, em períodos que oscilam entre a nascença e os seis anos de idade (Q3, Q8, Q23, Q26, Q29); iii) metade destes estudantes residiu em países europeus (Luxemburgo, Alemanha, Espanha e Suíça) e a outra metade em países fora da Europa (EUA, Venezuela, Argentina e Moçambique); iv) um estudante viveu uma parte da sua vida adulta no estrangeiro, durante um longo período de tempo (Q31, dos 0-20 anos); v) outro estudante viveu durante seis meses em Espanha, no âmbito do programa ERASMUS.

A leitura do quadro revela-nos, pois, a existência de um pequeno, mas rico, mosaico multicultural, no qual se destaca, maioritariamente, o contacto precoce dos estudantes com uma segunda língua, indiciando práticas de literacia (familiar, por exemplo) com possíveis repercussões no futuro domínio do Português e no desempenho em compreensão na leitura.

#### 5.1.1.4. Estatuto sociocultural

No Gráfico 4, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 4, relativa ao nível de escolaridade dos progenitores masculinos:

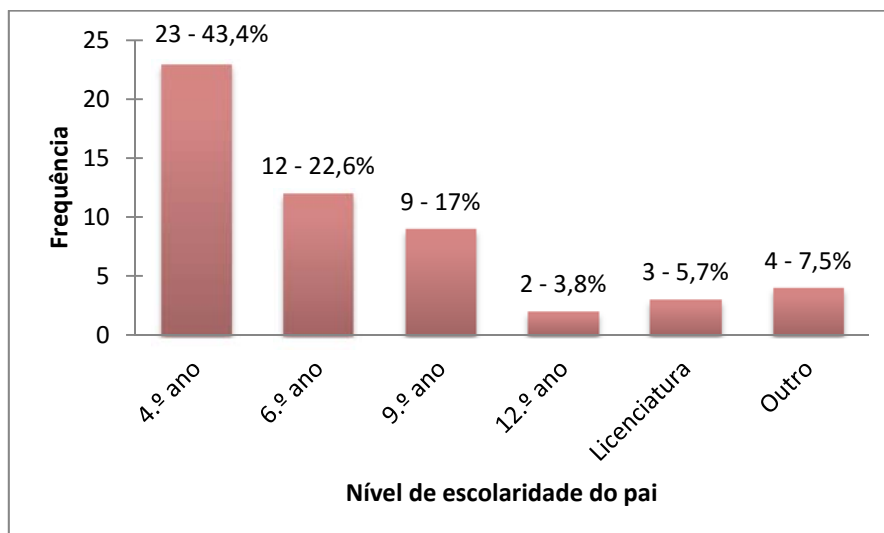


Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes em função do nível de escolaridade dos progenitores masculinos

No Quadro 11, apresentamos os resultados da análise das respostas relativas a opções de escolaridade que não constavam do enunciado da Questão 4:

Bacharelato	2º Ano de Estudos Teológicos	Doutoramento	Autodidata
1	1	1	1

Quadro 11 – Outras modalidades de formação dos progenitores masculinos mencionadas

Da análise destes resultados, depreendemos que, na sua grande maioria, os progenitores masculinos destes estudantes tinham completado o equivalente ao 1º ou 2º Ciclos do Ensino Básico (43,4% e 22,6%, respetivamente), sendo reduzido o número dos que detinham formação superior.

No Gráfico 5, apresentamos os resultados da análise de dados idênticos relativos às mães dos inquiridos (Questão 5):

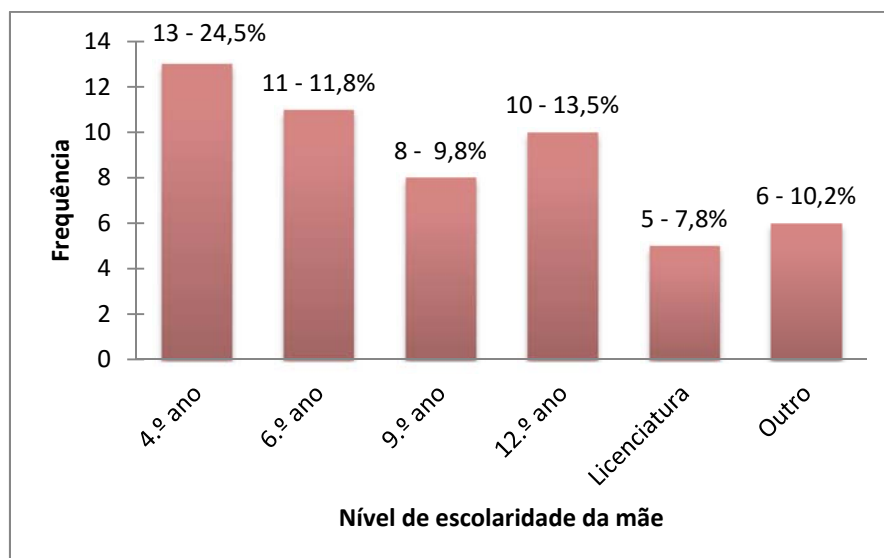


Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes em função do nível de escolaridade dos progenitores femininos

No Quadro 12, apresentamos os resultados da análise das respostas relativas a opções de escolaridade que não constavam do enunciado da Questão 5:

Colégio (em Goa)	CET	Bacharelato	2º Ano (1.º Ciclo)	Autodidata
1	1	1	2	1

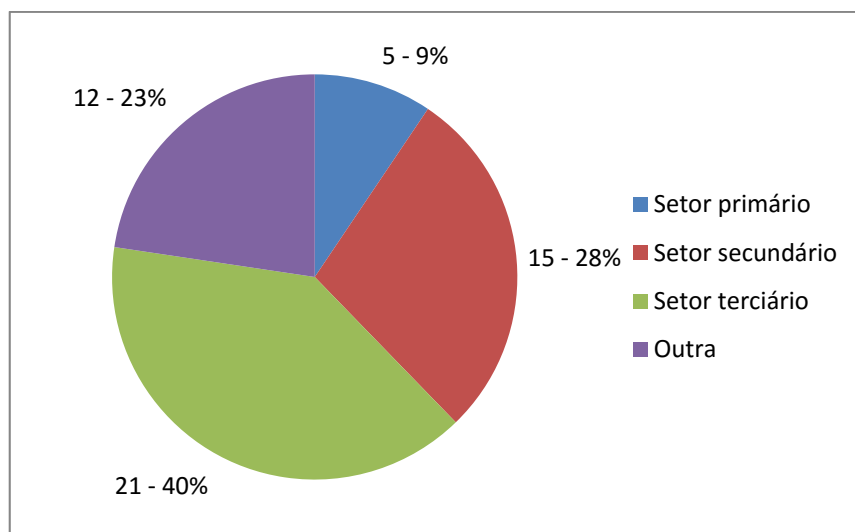
Quadro 12 – Outras modalidades de formação dos progenitores femininos mencionadas

Da análise destes resultados, depreendemos que, na sua grande maioria, as mães destes estudantes tinham completado o equivalente ao 1º ou 2º Ciclos do Ensino Básico (24,5% e 11,8%, respetivamente) ou ainda ao Ensino Secundário (13,5%).

Da comparação entre o nível de escolaridade dos progenitores masculinos e o dos progenitores femininos é possível inferir que os primeiros tinham um nível de escolaridade mais baixo, sendo escasso o número de progenitores masculinos que tinha completado o Ensino Secundário (3,8%, em claro contraste com 13,5% progenitores femininos).

No Gráfico 6, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 6, relativa à profissão dos progenitores masculinos:





**Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes em função da profissão dos progenitores masculinos**

No Quadro 13, apresentamos os resultados da análise das respostas relativas a situações profissionais que não constavam do enunciado da Questão 6:

Reformado	Desempregado
1	1

**Quadro 13 – Outras situações profissionais dos progenitores masculinos mencionadas**

Da análise destes resultados, depreendemos que, na sua grande maioria, os pais destes estudantes exerciam profissões situadas nos setores terciário (40%) e secundário (28%).

No Gráfico 7, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 7, relativa à profissão dos progenitores femininos:

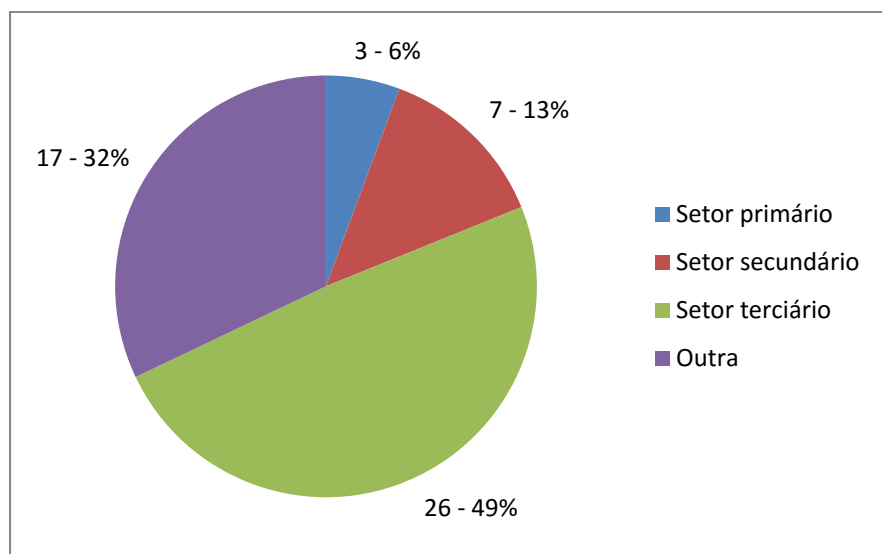


Gráfico 7 – Distribuição dos estudantes em função da profissão dos progenitores femininos

No Quadro 14, apresentamos os resultados da análise das respostas relativas a situações profissionais que não constavam do enunciado da Questão 7:

Doméstica	Reformada	Desempregada
10	2	3

Quadro 14 – Outras situações profissionais dos progenitores femininos mencionadas

Da análise destes resultados, depreendemos que: i) apesar de o seu nível de escolaridade ser superior, os progenitores femininos se encontravam em pior situação que os masculinos, em termos de emprego; ii) a maioria das mães que trabalhava exercia profissões situadas no setor terciário (49%) e secundário (13%).

Em síntese, é possível inferir que, na sua maioria, estes estudantes tinham um estatuto sociocultural baixo, já que os progenitores masculinos se concentravam sobretudo nos graus mais baixos de escolaridade (4.º e 9.º ano) e os progenitores femininos, embora tivessem tido maior sucesso na conclusão do Ensino Secundário, estavam mais ou menos ao mesmo nível, em termos de escolaridade.

Tal estatuto é corroborado pelos resultados da análise das respostas obtidas relativamente à profissão dos progenitores, depreendendo-se que se integravam sobretudo nos setores terciário e secundário, existindo um número relativamente elevado de mães que desempenhava a ocupação de doméstica.

### 5.1.1.5. Ocupação dos tempos livres

No Quadro 15, apresentamos os resultados das respostas dadas à Questão 8 (“Qual a frequência com que, nos seus tempos livres realiza as atividades que a seguir se enumeram?”):

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	%
a) Ver televisão	21	39,6%	21	39,6%	11	20,8%	0	0,0%	53-100%
b) Ouvir música	25	47,2%	22	41,5%	6	11,3%	0	0,0%	53-100%
c) Jogar	4	7,5%	11	20,8%	29	54,7%	9	17,0%	53-100%
d) Conversar com os amigos	38	71,7%	15	28,3%	0	0,0%	0	0,0%	53-100%
e) Praticar desporto	3	5,7%	15	28,3%	32	60,3%	3	5,7%	53-100%
f) Ir ao cinema	2	3,8%	14	26,4%	30	56,6%	7	13,2%	53-100%
g) Ir ao teatro	1	1,9%	3	5,7%	30	56,6%	19	35,8%	53-100%
h) Ir à biblioteca	6	11,3%	15	28,3%	23	43,4%	9	17,0%	53-100%
i) Ler	10	18,9%	21	39,6%	21	39,6%	1	1,9%	53-100%
j) Navegar na <i>Internet</i>	39	73,5%	11	20,8%	3	5,7%	0	0,0%	53-100%
k) Postar em ferramentas da <i>web</i> 2.0	13	24,5%	18	34,0%	17	32,1%	5	9,4%	53-100%
l) Interagir em <i>chats</i> e fóruns	19	35,8%	12	22,7%	14	26,4%	8	15,1%	53-100%

Quadro 15 – Passatempos preferidos

No Quadro 16, apresentamos os resultados da análise das respostas relativas a atividades de tempos livres que não constavam do enunciado da Questão 8:

Escuteiros/Missa	Passear
1 (muitas vezes)	2 (poucas vezes)

Quadro 16 – Outras atividades de tempos livres mencionadas

Relativamente às atividades de tempos livres dos estudantes, é possível depreender que “Navegar na *Internet*” é a mais frequente (39 selecionaram a opção “muitas vezes”, correspondente a 73,5%), quase a par com “Conversar com os amigos” (opção assinalada por 38, correspondente a 71,7 %).

A preferência pela navegação na *Internet* sugere a participação dos estudantes no contexto multiliterário da propalada “sociedade em rede” (Castells, 2007), do qual também fazem parte, “muitas vezes”, as atividades “Postar em ferramentas da *web* 2.0”

(correspondente a 24,5%) e “Interagir em *chats* e fóruns” (correspondente a 35,8%). Estas atividades têm também implícitas práticas de leitura no ecrã, que sugerem uma diversificação de múltiplas formas de acesso ao texto, sendo possível que mobilizem estratégias de compreensão na leitura distintas das utilizadas no suporte impresso.

No que diz respeito à atividade “Ler”, pode inferir-se da análise do quadro que esta era realizada pelos estudantes com alguma regularidade nos seus tempos livres, embora apenas 10 (18,9%) o fizessem “muitas vezes”, número largamente ultrapassado pelas atividades acima mencionadas. No entanto, tal poderá ser indiciador da representação que os estudantes têm da leitura estar exclusivamente associada aos suportes impressos, não tendo em consideração outras atividades que implicam igualmente ler (como, por exemplo, “navegar na *Internet*”).

“Ir à biblioteca”, atividade comumente associada à promoção/consolidação de hábitos de leitura, destaca-se, por seu lado, pela sua pouca frequência, dado que um número elevado de estudantes (43,4%) o fazia “poucas vezes”. Embora este resultado possa estar relacionado com a utilização de suportes digitais, poderá igualmente apontar para a inexistência de uma relação afetiva com o objeto *livro*, promotora da criação de pactos de leitura distintos – mas também relevantes – entre ambos.

As atividades “Ouvir música” e “Ver televisão” merecem também relevância, dado o número de participantes que selecionou como resposta a opção “muitas vezes” (47,2% e 39,6%, respetivamente).

Talvez devido à faixa etária a que a maioria dos estudantes pertencia e ao modo como esta poderá ditar a sua relação com os ecrãs com os quais diariamente convivem, a televisão possa ser um ecrã preterido em função de outros como o computador, o *tablet* ou o telemóvel. A plausibilidade desta possibilidade é corroborada pelos resultados obtidos relativamente à atividade “Ir ao cinema”, cuja frequência é baixa, provavelmente por o acesso a filmes, na *Internet*, ser uma realidade crescente e também porque, dada a conjuntura socioeconómica atual, o número de espetadores está a diminuir no nosso país (Instituto do Cinema e do Audiovisual, 2013).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> De acordo com dados datados de janeiro de 2013, o número de espetadores no nosso país diminuiu 12,5% em 2012, face ao mesmo período de 2011.

O facto de um elevado número de estudantes (35,8%) nunca ir ao teatro<sup>10</sup> merece reparo, pelas suas possíveis repercussões: i) no seu crescimento como pessoas (por exemplo, ao não vivenciarem as características das personagens), ii) no modo como leem/veem o mundo e iii) na sua atitude de questionamento face à sociedade em que se inserem, a qual lhes exige, cada vez mais, um posicionamento crítico apurado.

Acresce ainda o facto de este alheamento do teatro poder ter como consequências para os estudantes a falta de contacto adicional com obras diversificadas da literatura nacional e estrangeira, bem como o incentivo à sua leitura e a outras que daí possam decorrer. Tal poderá, ainda, ter repercussões no modo como motivarão o seu futuro público para a leitura, bem como no que refere ao seu desempenho em compreensão na leitura.

É ainda possível inferir que “Praticar desporto” era uma atividade realizada “poucas vezes” pelos estudantes (60,3%, selecionam esta opção), o que poderá estar associado ao facto de acesso e navegação na *Internet* propiciarem uma diminuição de práticas de socialização presencial.

### 5.1.2. Percurso académico

Na segunda parte do questionário, começamos por inquirir os estudantes sobre as razões que os tinham levado a inscrever-se numa Licenciatura em Educação Básica (Questão 9).

No Quadro 17, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

Categorias	Subcategorias		Freq.	%	Total Freq.	Total %
Cidadania	Formação		8	12,3%	11	16,9%
	Desenvolvimento/aprendizagem		3	4,6%		
Motivação intrínseca	Sonho		9	13,8%	45	69,3%
	Fascínio		5	7,7%		
		Área da Educação	9	13,8%		

<sup>10</sup> De acordo com dados datados de novembro de 2012 e apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (2013), o número de espetadores (expresso em milhares) passou de 1620, em 2010, a 1460, em 2011.

	Vocação	Educador de infância/ Professor do 1º CEB	9	13,8%		
	Gostar de crianças		13	20,0%		
Motivação extrínseca	Empregabilidade		2	3,1%	9	13,8%
	Contexto familiar		3	4,6%		
	Contexto escolar		1	1,5%		
	Prática educativa		3	4,6%		
Total			65	100%	65	100%

**Quadro 17 – Motivações para a escolha da licenciatura**

Da análise destes resultados, depreendemos que a motivação intrínseca dos estudantes para frequentar uma Licenciatura em Educação Básica era muito elevada (69,3%), sendo tal escolha encarada, sobretudo, como decorrente de uma vocação, quer relativamente à área da Educação – traduzida, por exemplo em afirmações como “Porque sempre tive gosto por esta área...” (Q2) –, quer ao objetivo que se pretende alcançar profissionalmente – ser Educador de Infância ou professor –, traduzido em enunciados como “Sempre quis ter a profissão de Educadora de Infância (...) Agora quero ver se alargo os meus interesses, pois penso na possibilidade de ser professora do 1.º ciclo.” (Q37).

Parecem-nos ser igualmente de salientar as ocorrências relativas ao “sonho” (13,8%) e “fascínio” (7,7%), das quais emerge a ideia de que a opção pela inscrição no curso de Educação Básica era um sonho acalentado há muito, patente em testemunhos como “Porque é um curso com que sonho desde pequena...” (Q25), exercendo um fascínio igualmente duradouro: “Porque desde sempre me fascinou...” (Q33).

Gostar de crianças é também um dos aspetos que se destaca (20%), congruente com o interesse manifestado pelos estudantes pela área da Educação e pelas profissões de Educador de Infância ou professor.

A dimensão de cidadania que emerge da análise das respostas dadas (16,9%) merece também atenção por duas razões: i) a relevância dada à formação enquanto pilar da sociedade no futuro e ii) o desenvolvimento e aprendizagem associados a essa formação. Assim, os estudantes pretendiam “(...) formar cidadãos para um futuro melhor.” (Q36) e “(...) contribuir para um futuro melhor das crianças.” (Q41), considerando que “(...) só com educação podemos mudar o mundo e assim tornamos as

crianças seres humanos melhores.” (Q27). É, pois, importante por, do seu ponto de vista, “(...) ser útil para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Q38).

Da análise do Quadro 17, depreendemos ainda que a motivação extrínseca dos estudantes, embora tivesse um peso mais reduzido (13,8%), era multifacetada. A empregabilidade e o contexto escolar salientam-se pelo seu parco número de ocorrências, sendo curioso que apenas um estudante tenha referido “(...) tive uma grande influência da minha professora do 1.º CEB” (Q13).

O contexto familiar dos estudantes assumia maior relevo do que o contexto escolar, sendo a influência da mãe/irmãs particularmente vincada, como se pode ver em enunciados como “Porque a minha mãe trabalha nesta área e desperta em mim o interesse pela mesma.” (Q11) ou “Sempre tive o intuito de ensinar (mesmo que em brincadeiras) as irmãs...” (Q30).

A prática educativa assumia peso idêntico ao contexto familiar, sendo associada ao trabalho prévio realizado com crianças, tal como é ilustrado na seguinte afirmação: “(...) trabalhei durante três anos numa creche e contactei com crianças de várias idades. Adorei, principalmente os bebés a quem fui acompanhando até aos 3/4 anos.” (Q31).

É de salientar que três estudantes referiram que esta não tinha sido a sua primeira opção: “Porque não consegui entrar no curso que queria, uma vez que já não havia vagas para o mesmo.” (Q1); “Apesar de não entrar no curso que queria, inscrevi-me em Educação Básica, porque a temática da educação e as crianças sempre me cativaram.” (Q5); “Quando me inscrevi nesta licenciatura, estava à espera de entrar em outro curso que tinha em 1.º lugar e não neste, contudo agora que estou cá, estou a gostar e talvez tenha sido bom ter entrado em Educação Básica.” (*sic.*) (Q48).

Nas duas últimas respostas, fica patente que, apesar de não ter sido a sua primeira escolha, os estudantes estavam motivados para frequentar a licenciatura em Educação Básica, o que nos parece relevante, no que respeita ao seu futuro desempenho como profissionais da Educação.

Procurámos também saber que cursos tinham estes estudantes frequentado no Ensino Secundário, com o propósito de determinar a congruência entre esta formação anterior e o curso de graduação escolhido.

No Gráfico 8, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 10:

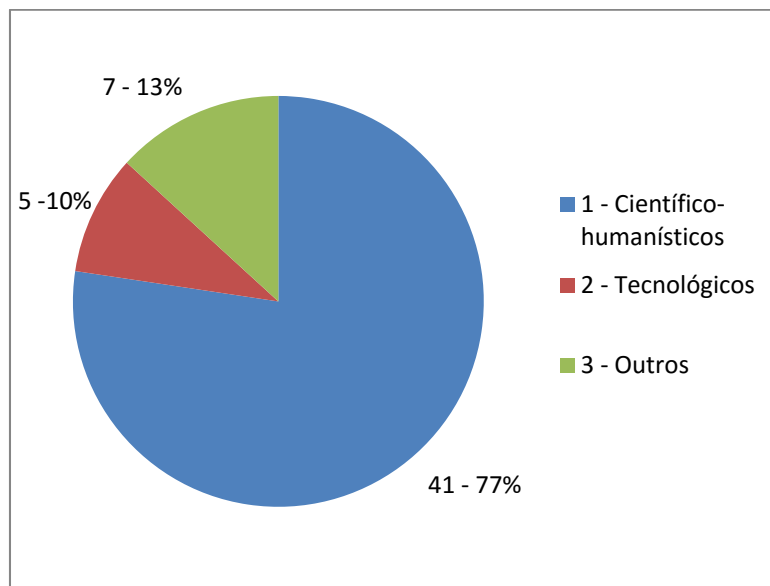


Gráfico 8 – Natureza dos cursos frequentados pelos estudantes no Ensino Secundário

A leitura do gráfico revela-nos que a maioria (41 estudantes, correspondente a 77%) tinha frequentado cursos de índole científico-humanística.

Pretendia-se também saber concretamente que cursos tinham frequentado (Questão 10). No Quadro 18, apresentamos os resultados da análise a esta questão:

1. Científico-humanísticos	Ciências e Tecnologias	Ciências Socioeconómicas	Línguas e Humanidades	Artes Visuais	Total %
	21	2	16	2	41-77%
2. Tecnológicos	Curso de Ação Social	Animação Cultural	Informática e Gestão		
	3	1	1		5-10%
3. Outros	Auxiliar de Ação Educativa	Curso Profissional de Animação Sociocultural	9º ano	Não responde	
	1	4	1	1	7-13%
Total					53-100%

Quadro 18 – Cursos frequentados no Ensino Secundário

Da análise dos resultados apresentados no quadro acima, depreendemos que a maioria dos estudantes tinha frequentado cursos da área das Ciências e Tecnologias, o

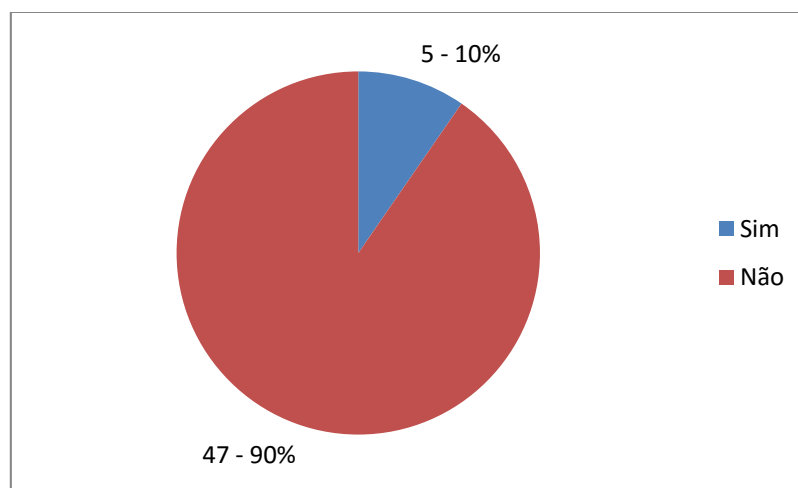


que nos surpreendeu, dado que associávamos a escolha do curso de Educação Básica às Línguas e Humanidades.

No âmbito dos cursos tecnológicos, destaca-se a frequência de cursos de ação social, o que poderá relacionar-se com a dimensão do “cuidar” associada às duas áreas.

Procurámos igualmente saber se tinham frequentado previamente outros cursos no Ensino Superior, porque nos pareceu que essa formação poderia influenciar o seu desempenho.

No Gráfico 9, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 11:



**Gráfico 9 – Frequência de outros cursos no Ensino Superior**

A leitura do gráfico revela-nos que apenas um pequeno número de estudantes (10%) tinha vivido esta experiência.

Pretendia-se também saber concretamente que cursos tinham frequentado e em que instituições (Questão 11.1.):

Estudante	Curso(s) frequentado(s)	Instituição
Q9	Enfermagem Veterinária	ESAV
Q18	Animação Cultural	ESEV
Q20	Curso de Formação Autárquica	CEFA (Coimbra)
Q31	Formação de Professores	Faculdade de Ciências/ Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique)
Q41	Tecnologias e Sistemas de Informação	Universidade do Minho

**Quadro 19 – Cursos frequentados no Ensino Superior**

Da análise dos resultados relativos aos cursos frequentados no Ensino Superior, depreendemos que tinham um carácter multifacetado, englobando áreas diversas como a Saúde, a Animação Cultural, a Formação Autárquica e as Tecnologias e Sistemas de Informação.

Apenas o curso designado por “Formação de Professores” estava relacionado, de forma mais direta, com o curso de Educação Básica, embora este último tenha uma abrangência muito maior, já que forma futuros profissionais da Educação que poderão trabalhar em áreas diversificadas.

Procurámos também saber se tinham completado esses cursos (Questão 11.2.).

No Gráfico 10, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas a esta questão:

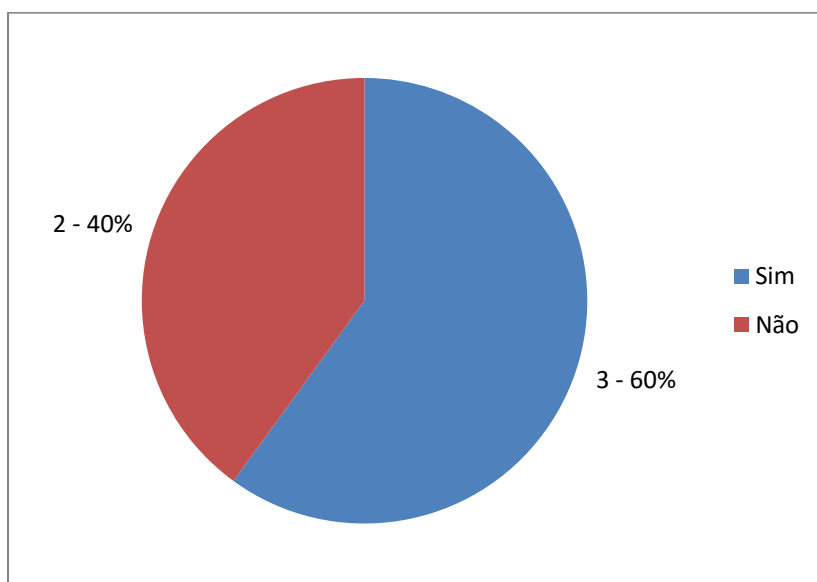


Gráfico 10 – Conclusão dos cursos anteriormente frequentados no Ensino Superior

Da leitura do Gráfico 10, é possível inferir que 40% dos estudantes que tinham outros cursos não os concluiu, o que poderá indicar a sua falta de motivação para o prosseguimento dos mesmos, bem como a sua preferência pelo curso atual.

De seguida, pareceu-nos pertinente inquirir os estudantes sobre as vantagens que essa formação prévia lhes poderia dar (Questão 11.3.):

Nenhuma	“Nesta licenciatura, não haverá muitas vantagens do curso anterior, por as unidades curriculares não têm relação...” (Q18) “Dado que são duas áreas completamente distintas penso que não terei muitas vantagens.” (Q41)
Formação	“(…) foi mais uma experiência de estudo e de formação.” (Q18)
Prática educativa	“O curso de animação Cultural está relacionado com o curso de Educação Básica, uma vez que ambos os cursos trabalham com as crianças e que posso ensinar/educar as crianças através dos meus conhecimentos quer no curso de Animação Cultural quer no curso de Educação Básica.” (Q20)
Conhecimento científico	“Nesse curso tinha disciplinas de Didáticas do Português, Análise de Texto, Língua Portuguesa, Psicologia, etc. Fiquei com umas bases, embora não muito fortes.” (Q31)
Conhecimento da interação criança/animal	“A “ligação” entre animais e crianças com necessidades educativas especiais.” (Q9)

**Quadro 20 – Vantagens dos cursos frequentados no Ensino Superior**

Da análise dos resultados do quadro acima depreende-se que a maioria dos estudantes considerava ter obtido vantagens da formação anteriormente realizada, quer de forma global (Q18), quer de modo mais específico, quando indicavam existir uma interligação com disciplinas do curso frequentado (Q31) ou quando apontavam as crianças como elo comum a futuras práticas a desenvolver (Q9, Q20).

Importa também realçar que a maioria das respostas sugere que os estudantes encaravam os cursos frequentados como um somatório de conhecimentos adquiridos, pondo a ênfase nos conteúdos das unidades curriculares (Q18, Q20, Q31) e desvalorizando competências que tal formação anterior os pudesse ter auxiliado a desenvolver (Q18, Q41).

Este último aspeto merece especial atenção à luz da relevância dada atualmente, no contexto europeu, pelos futuros empregadores de estudantes com formação superior, a competências no âmbito da comunicação, trabalho em grupo, capacidade de adaptação a novas situações, literacia computacional, entre outras (European Commission, 2010).

Uma explicação possível para a dificuldade de atribuição de relevância a tais competências transversais está relacionada com o facto da formação frequentada anteriormente não estar pedagogicamente a privilegiar a aprendizagem centrada no estudante, de modo a que este se percecionasse como parceiro ativo na construção do conhecimento.

Para tal apontam as representações dos estudantes a nível europeu, no recente relatório *Bolonha with student eyes* (European Students' Union, 2012, p. 93), no qual é sublinhado que, apesar dos progressos relacionados com a implementação do Processo de Bolonha, “The development of generic competences is often ignored in mainstream education (which focuses to an overwhelming degree on subject-specific competence development) but should receive greater credit in an age of flexible and mobility-driven labour markets.”

Na recente comunicação da Comissão Europeia intitulada *Repensar a Educação – investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos* é também sublinhada a importância das competências essenciais e transversais a desenvolver, sendo destacado que “a capacidade de pensar de forma crítica, de tomar a iniciativa, de resolver problemas e de trabalhar em colaboração, irão preparar as pessoas para os percursos profissionais variados e imprevisíveis de hoje” (Comissão Europeia, 2012, p. 4).

### 5.1.3. Importância da formação em didática do Português

Através das questões seguintes, englobadas na segunda parte do questionário, procurávamos identificar e caracterizar as representações destes estudantes sobre a unidade curricular na qual desenvolvemos a nossa intervenção didática.

Começámos por inquiri-los sobre as suas expetativas em relação a esta (Questão 12). No Quadro 21, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total Freq.	Total %
Sucesso académico na unidade curricular		3	5,6%	3	5,6%
Conhecimento científico	Conhecimento global	4	7,4%	13	24,0%
	Português	1	1,9%		
	Leitura e escrita	8	14,8%		
Adequação à Licenciatura em Educação Básica		3	5,6%	3	5,6%
Didática da leitura, escrita e oralidade		12	22,2%	12	22,2%
Utilidade para o futuro profissional		18	33,3%	18	33,3%
Respostas nulas		3	5,6%	3	5,6%
Não responde		2	3,7%	2	3,7%
Total		54	100%	54	100%

Quadro 21 – Expetativas em relação à unidade curricular da intervenção didática

A leitura do quadro revela que as expetativas dos estudantes relativamente à unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita estavam sobretudo relacionadas com a sua utilidade para o futuro profissional (33,3%), aspeto que poderá estar associado ao facto de estarem a frequentar o 3.º ano da licenciatura. Assim, os estudantes referiam, por exemplo: “Penso que é uma unidade curricular muito importante para um futuro profissional da Educação.” (Q13); “(...) acho que é importante para a nossa formação enquanto profissionais de Educação...” (Q21).

Um outro aspeto que se destaca prende-se com as expetativas relativas ao conhecimento científico, no qual sobressai a categoria “Leitura e escrita” (8 ocorrências, correspondentes a 14,8%), sendo, por exemplo, mencionado: “Adquirir conhecimentos relativos à leitura e à escrita...” (Q5); “Espero ficar a saber um pouco mais sobre a importância da leitura e da escrita...” (Q19).

A didática da leitura, escrita e oralidade reúne um conjunto de expetativas relevantes por parte dos estudantes (22,2%), provavelmente relacionadas com a utilidade para o futuro profissional que também reconheciam à unidade curricular. Alguns estudantes referiram-se a esta expetativa de forma mais pormenorizada, por exemplo,

Tenho a expectativa de que com esta unidade curricular possa contribuir p/ a minha formação no sentido que irei aprender as melhores formas de cativar a leitura na criança, processos de compreensão e expressão oral nesta, assim como proporcionar atividades adequadas a cada nível de ensino. (Q12)

Outros estudantes, fizeram-no de modo mais sintético – “(...) espero aprender como desenvolver e trabalhar a oralidade, escrita e leitura nos alunos.” (Q30).

Globalmente, foi ainda possível depreender da análise das respostas dos estudantes que a dispersão das mesmas (patente através do número de ocorrências relativas às categorias e subcategorias do Quadro 12) poderá estar relacionada com o facto de não ter existido um interesse prévio em conhecer os conteúdos e natureza da unidade curricular, embora o programa da mesma estivesse disponível na plataforma de *e-learning* da Escola Superior de Educação de Viseu (*Moodle*), à qual os estudantes tiveram acesso desde o início do semestre.

De seguida, quisemos saber em que fundamentavam as suas expetativas em relação a esta unidade curricular (Questão 12.1). No Quadro 22, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>	<b>Total Freq.</b>	<b>Total %</b>
Conhecimento científico	Conhecimento global	3	9,1%	4	12,1%
	Leitura e escrita	1	3,0%		
Didática da leitura, escrita e oralidade		3	9,1%	3	9,1%
Cidadania		5	15,2%	5	15,2%
Motivação intrínseca		1	3,0%	1	3,0%
Utilidade para o futuro profissional		7	21,2%	7	21,2%
Respostas nulas		1	3,0%	1	3,0%
Não responde		12	36,4%	12	36,4%
Total		33	100%	33	100%

**Quadro 22 – Justificação das expetativas relativas à unidade curricular da intervenção didática**

Da análise dos resultados do quadro acima, depreendemos que as expetativas dos estudantes relativamente à unidade curricular se fundamentavam, sobretudo, na utilidade para o futuro profissional (21,2%) e no papel que iriam desempenhar enquanto profissionais da Educação: “Porque é importante perceber como devemos transmitir conhecimentos para uma boa aprendizagem pelas crianças.” (Q32); “Porque como referi acho importante para o nosso papel a representar no futuro.” (Q37).

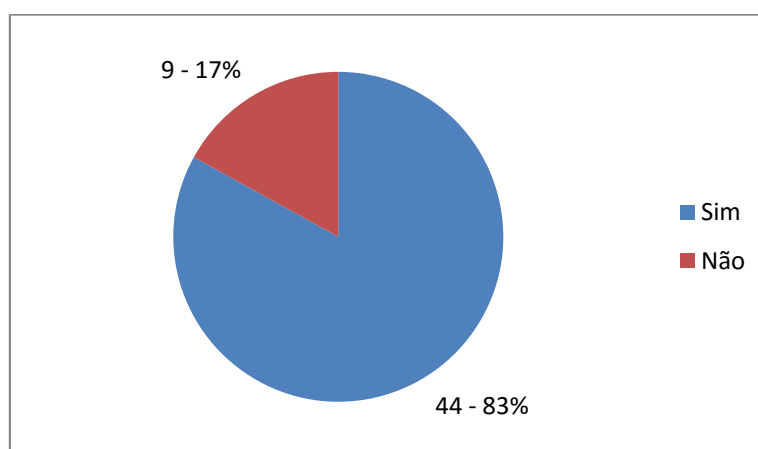
Destaca-se, ainda, como justificação das expetativas dos estudantes, o seu exercício de cidadania junto do público com o qual trabalhariam enquanto futuros profissionais da Educação: “Porque a leitura e a escrita são fundamentais para a profissão de qualquer pessoa e é importante que tenhamos esta unidade curricular para sabermos lidar e ensinar melhor as crianças.” (Q27); “Porque vai ter um impacto no futuro da criança, e eu quero criar um bom e positivo impacto porque pretendo contribuir para que os alunos sejam alguém interessante no futuro.” (Q31).

Do cruzamento da análise dos resultados do quadro acima com o quadro anterior (Quadro 12), é possível inferir que o contributo da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, do ponto de vista dos estudantes, residiria, sobretudo, na sua utilidade para o futuro profissional.

O mesmo cruzamento possibilita também inferir que, no respeitante ao conhecimento científico e à didática da leitura, escrita e oralidade, houve um decréscimo importante nos totais de ocorrências obtidos, que poderá estar relacionado com o facto de um número elevado de estudantes não ter respondido a esta questão. Três razões possíveis poderão subjazer a esta atitude: i) o facto de os estudantes não estarem habituados a ser questionados sobre as suas opções; ii) a dificuldade em fundamentar as suas expetativas no início da unidade curricular; iii) a inexistência de quaisquer expetativas, face à sua possível falta de interesse em obter previamente informação sobre os conteúdos programáticos da unidade curricular e sua integração no plano de estudos do curso que frequentavam, o que os impediria de assumirem uma posição crítica devidamente fundamentada face à mesma.

Merece igualmente comentário a grande dispersão nas respostas dos estudantes (igualmente patente no Quadro 12), indiciadora da sua dificuldade em justificar as expetativas que tinham relativamente à unidade curricular e da inexistência de uma indagação prévia sobre a mesma e, consequentemente, a adoção de conjeturas diversificadas que pudessem fundamentar tais expetativas.

Quisemos igualmente explorar as ligações entre a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares inseridas no plano de estudos da licenciatura que os estudantes estavam a frequentar (Questão 13). No Gráfico 11, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

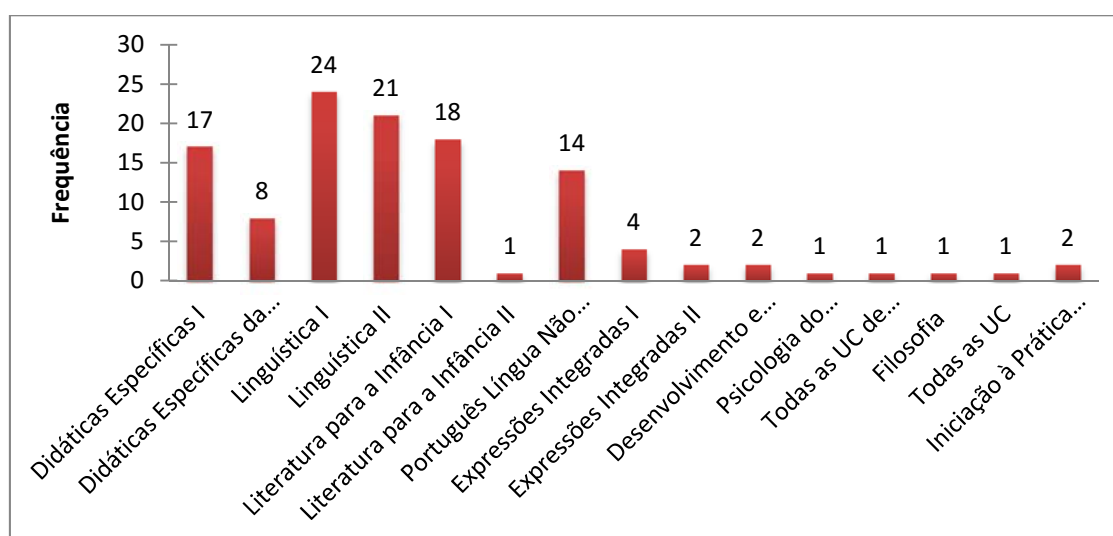


**Gráfico 11 – Representações sobre afinidades entre Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares do mesmo curso**

Da leitura do gráfico é possível inferir que a maioria dos estudantes (83%) considerava existirem outras unidades curriculares da licenciatura relevantes para frequentar a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita. Houve, porém, 9 estudantes (17%) que responderam negativamente a esta questão, o que merece também destaque, pela compartimentação absoluta que estabeleceram com as restantes unidades curriculares que compõem o curso, apontando para a sua dificuldade em as encarar na sua globalidade e adotar um posicionamento crítico face às mesmas.

Precisávamos igualmente de saber quais eram essas unidades curriculares (Questão 13.1.) e em que consistia(m) a(s) afinidade(s) identificada(s) (Questão 13.2.).

No Gráfico 12, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à primeira questão:



**Gráfico 12 – Representações sobre unidades curriculares do curso com afinidades com Iniciação à Leitura e à Escrita**

Da análise do gráfico acima, depreendemos que os estudantes atribuíam maior relevo para frequentar a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita à área científica de Formação na Área da Docência – Português<sup>11</sup>, na qual se enquadram as unidades curriculares de Linguística I e Linguística II (1.º ano), Literatura para a Infância I e Literatura para a Infância II (2.º ano) e Português Língua Não Materna (2.º ano).

<sup>11</sup> A designação das áreas científicas apresentadas é a que consta do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, definido em *Diário da República*, 1.ª série, n.º 234, pela Portaria n.º 1539/2007, de 5 de dezembro.



O facto de um grande número de estudantes ter mencionado as unidades curriculares de Linguística I e Linguística II surpreendeu-nos, sobretudo porque estas unidades curriculares se enquadram no 1.º ano do plano de estudos da licenciatura (1.º e 2.º semestres, respetivamente). Parece-nos curioso que, no 3º ano, os estudantes ainda se recordem das unidades curriculares ao ponto de lhes atribuírem tanta relevância. Uma explicação possível por esta opção poderá ser a carga horária atribuída às mesmas (77 horas de contacto teórico-práticas e 56 horas de contacto teórico-práticas respetivamente) ou o gosto dos estudantes pelos conteúdos programáticos abordados.

As unidades curriculares da área científica de Didáticas Específicas assumem também relevância para os estudantes, sendo, no entanto, de assinalar, a ausência de menções às unidades curriculares de Didáticas Específicas II (2.º ano) e Iniciação à Prática Profissional II (2.º ano), bem como o facto de haver apenas duas referências à unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I (2.º ano).

O facto de os estudantes terem selecionado mais unidades curriculares da área científica de Formação na Área da Docência – Português do que da área científica de Didáticas Específicas, poderá estar relacionado: i) com a distribuição da carga horária da unidade curricular de Didáticas Específicas I (2.º ano), já que esta se divide em dois módulos, sendo um de Didática de Português (31,5 horas de contacto teórico-práticas) e outro de Didática das Expressões (31,5 horas de contacto teórico-práticas); ii) com a pluralidade de áreas abarcada em Didáticas Específicas da Educação Básica I (3.º ano), contemplando Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, sendo a totalidade dos conteúdos programáticos distribuída por 45 horas de contacto teórico-práticas.

A unidade curricular de Didáticas Específicas II (2.º ano) não é mencionada, provavelmente pelo facto de os seus conteúdos programáticos abarcarem a construção do conhecimento didático em Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais.

O escasso número de estudantes que selecionou a unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional I poderá ser explicado pelo facto de o Português ser apenas uma das áreas contempladas, no que respeita os conteúdos a explorar, levando a que os estudantes lhe atribuísem menor importância.

No Quadro 23, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à segunda questão (Questão 13.2.):

Áreas científicas das unidades curriculares	Categorias	Freq.	%	Total Freq.	Total %
Formação na Área da Docência - Português	Complementaridade	7	15,9%	22	50,0%
	Conteúdos da unidade curricular	3	6,8%		
	Leitura, escrita e oralidade	9	20,5%		
	Educação literária	3	6,8%		
Formação na Área da Docência – Expressões	Práticas educativas	3	6,8%	3	6,8%
Didáticas Específicas	Complementaridade	3	6,8%	9	20,6%
	Conteúdos da unidade curricular	3	6,8%		
	Leitura, escrita e oralidade	3	6,8%		
Iniciação à Prática Profissional	Práticas educativas	2	4,5%	2	4,5%
Formação Educacional Geral	Práticas educativas	3	6,8%	6	13,6%
	Conteúdos	3	6,8%		
Respostas nulas		2	4,5%	2	4,5%
Total		44	100%	44	100%

**Quadro 23 – Representações dos estudantes relativas à afinidade existente entre Iniciação à Leitura e à Escrita e outras unidades curriculares do curso**

Os resultados da análise das respostas possibilitam inferir que na área científica de Formação na Área da Docência - Português se destacam as categorias “Leitura, escrita e oralidade” (20,5%) e “Complementaridade” (15,9%), considerando os estudantes que as unidades curriculares de Linguística I e Linguística II “Estão ligadas à leitura, à oralidade e à escrita, tal como esta.” (Q19), sendo relevantes “Para a compreensão total de ambos conceitos de escrita e leitura.” (Q23) e “(...) complementam esta unidade curricular” (Q6).

As afinidades estabelecidas pelos estudantes relativamente à unidade curricular de Português Língua Não Materna ficam patentes em justificações como “Porque são matérias que estão interligadas.” (Q35), “Porque já temos algumas bases para esta unidade curricular como a consciência fonológica.” (Q47) e “Porque estudamos vários modos de desenvolver a oralidade com crianças, foram-nos dados exemplos de como ajudar alunos estrangeiros.” (Q37).

A Educação Literária, embora com o número reduzido de ocorrências (3, correspondente a 6,8%), merece ser destacada, dado seu possível contributo para a

formação dos estudantes, quer enquanto leitores, quer enquanto futuros mediadores do fortalecimento do gosto pela leitura, tal como ilustram as seguintes afirmações: “Em literatura para a Infância tivemos uma maior abrangência no que diz respeito a livros, autores.” (Q7); “Porque antes de sabermos o que dar às crianças para ler temos de ter o conhecimento de todas as obras.” (Q25).

No que respeita a área curricular de Didáticas Específicas, os estudantes consideravam que as unidades curriculares de Didáticas Específicas I e Didáticas Específicas da Educação Básica I “São unidades curriculares totalmente ligadas à Língua Portuguesa, cada uma trabalha temas diferenciados, que no fim se vão todos interligar e construir um bolo muito rico.” (Q38), identificando, globalmente, a sua complementaridade – “Porque estão todas interligadas.” (Q42) – e a sua importância – “Para a compreensão total de ambos conceitos de escrita e leitura.” (Q23).

Merece reparo a preocupação manifestada por alguns estudantes em obter um conhecimento “total” (Q23) dos conceitos lecionados ou “ter o conhecimento de todas as obras” (Q25), que tem possivelmente implícita a necessidade de segurança face ao seu futuro público baseada, em exclusivo, no domínio de conteúdos e deixando de lado muitos outros aspetos, relacionados com competências a adquirir/desenvolver (por exemplo, competências comunicativas interpessoais). Destas suas representações parece, pois, estar ausente a consciência de que o conhecimento é uma aventura incerta “que leva em si, e em permanência, o risco de ilusão e de erro (...) uma navegação num oceano de incertezas” (Morin, 2002, p. 92).

As práticas educativas ganham relevo, com idêntico peso, nas áreas científicas de Formação na Área da Docência – Expressões (6,8%), Iniciação à Prática Profissional (4,5%) e Formação Educacional Geral (6,8%), pelas afinidades encontradas no que respeita ao futuro papel dos estudantes como educadores, ilustrada em afirmações como “(...) As expressões permitem-nos conhecer técnicas e formas de promover as expressões na criança.” (Q12), “A IPP é bastante importante porque faz com que consigamos perceber, interagir e ‘escolher’ o que pretendemos na nossa formação, uma vez que nos permite prática a todos os níveis.” (Q10) e, por exemplo, relativamente à unidade curricular de

Filosofia, “(...) porque é uma unidade curricular interessante não só ao nível do discurso mas também ao nível da educação.” (Q25).

Em síntese, merece destaque a grande valorização das unidades curriculares da área científica de Formação na Área da Docência – Português (50%) –, em detrimento das Didáticas Específicas (20,6%) e da Iniciação à Prática Profissional (4,5%).

Assim, os estudantes concedem grande relevância aos conhecimentos relacionados com o Português (a área de conteúdo para que remete a unidade curricular da intervenção didática), mas são poucos os que se referem às Expressões, à Iniciação à Prática Profissional e Formação Educacional Geral, áreas mais relacionadas com a aquisição e o desenvolvimento de outras competências, que complementam a consolidação de tais conhecimentos.

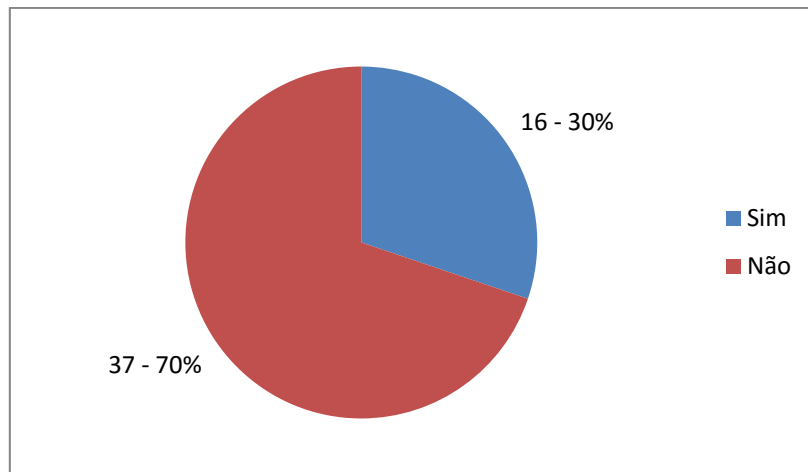
Este posicionamento dos estudantes reveste-se de importância pela visão parcelar do mundo que aparentavam ter implícita, parecendo ir ao encontro do que Morin (2001) considera ser um dos desafios do nosso século: a necessidade de estabelecimento de pontes entre diferentes áreas do conhecimento, favorecedora da participação cidadã na sociedade que todos estamos a construir para o futuro.

Como recentemente foi sublinhado no estudo *The future of learning: preparing for change*:

The increased pace of change will bring new skills and competences to the fore, in particular **generic, transversal and cross-cutting skills**, which will enable citizens to flexibly and proactively respond to change and to seize and benefit from lifelong learning opportunities. Problem solving, reflection, creativity, critical thinking, learning to learn, risk-taking, collaboration, and entrepreneurship will become key competences for a successful life in the European society of the future (Redecker et al., 2011, p. 10; negrito dos autores).

Também nos pareceu relevante inquirir os estudantes sobre vivências que poderiam ter influência para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita.

No Gráfico 13, apresentamos a análise das respostas dadas à Questão 14 (“Há aspetos das suas vivências que considere relevantes para frequentar esta unidade curricular?”):



**Gráfico 13 – Representações sobre vivências relevantes para a frequência de Iniciação à Leitura e à Escrita**

Da leitura do Gráfico 13 acima, depreendemos que a maioria dos estudantes (70%) não considerava as suas vivências anteriores relevantes para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita. Este aspeto surpreendeu-nos, dado que a designação da unidade curricular parece-nos propiciar que sejam estabelecidas ligações com práticas do dia-a-dia, associadas quer à leitura, quer à escrita, sendo ambas “sempre vistas como inseparáveis do falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo” (Dionísio, 2007, p. 101).

Importa sublinhar que esta separação que número tão relevante de estudantes estabelece entre as suas vivências e a unidade curricular é congruente com a dificuldade que manifestaram anteriormente em encontrar afinidades entre esta e outras unidades curriculares do curso, tal como foi possível depreender da análise das suas respostas (Quadro 23).

Categorias	Freq.	%
Motivação intrínseca	2	11,8%
Motivação extrínseca	6	35,3%
Percurso escolar	4	23,5%
Família/Educação	3	17,6%
Línguas	1	5,9%
Conhecimentos prévios	1	5,9%
Total	17	100%

**Quadro 24 – Representações dos estudantes sobre a natureza das vivências relevantes para a frequência da unidade curricular**

No Quadro 24, apresentamos a análise das respostas dadas à Questão 14.1. em que os estudantes que responderam afirmativamente eram inquiridos sobre a natureza dessas vivências.

Da análise das respostas dos estudantes depreendemos que há uma diversidade de vivências que consideram relevantes, prendendo-se sobretudo com a sua motivação extrínseca (35,3%), revelando aspetos como “Trabalho numa biblioteca ...” (Q3), “Ter praticado voluntariado.” (Q2) ou “O acompanhar crianças dessa faixa etária.” (Q34).

O percurso escolar dos estudantes e a família/educação ganham também particular realce, dada a relação estabelecida com vivências de carácter perene, presente em afirmações como: “Sim, porque recuamos ao passado, e vamos recolher exercícios, jogos, histórias, situações que vivemos durante toda a nossa vida escolar, principalmente na pré e na pri.” (Q38) e “O factor educação. Recebi muito boas bases de educação, dos meus pais, já as passei para as minhas filhas e pretendo transmitir às crianças. Adoro a ideia de educar/formar.” (Q31).

O Quadro 25 elucida-nos sobre as justificações apresentadas, relativamente à importância destas vivências (Questão 14.2.):

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Conteúdos da unidade curricular/leitura	1	7,1%
Motivação intrínseca	1	7,1%
Motivação extrínseca	4	28,6%
Percurso escolar	3	21,4%
Família/Educação	2	14,3%
Línguas	1	7,1%
Conhecimentos prévios	1	7,1%
Respostas nulas	1	7,1%
Total	14	100%

**Quadro 25 – Justificações relativas à natureza das vivências relevantes para a frequência da unidade curricular**

Da análise das justificações dos estudantes, inferimos que se centram sobretudo na motivação extrínseca (28,6%), relevante, nas palavras de um deles, “Porque me ajudou a ter a certeza de qual o futuro profissional que pretendia ter.” (Q2) e também pelo contacto prévio com as crianças “Porque as crianças têm, de forma natural uma curiosidade para a escrita e para a leitura, contudo é uma ‘coisa’ que se perde, por falta de estimulação, por parte dos adultos.” (Q26).

As referências ao percurso escolar (21,4%) são também importantes, pois, apesar de reduzidas em número (apenas 3), são reveladoras de experiências que marcaram o itinerário de vida dos estudantes: “Porque foi o percurso no qual aprendi a falar, ler e escrever.” (Q14); “Porque quando a professora fala de alguns ‘jogos’ lembro-me de alguns que fiz quando era mais nova e muitas vezes vou tirar ideias ao que fiz para realizar as atividades propostas pela professora.” (Q35).

À semelhança do que sucede relativamente à questão anterior, têm também relevo as referências à Família/Educação (14,3%), quer pelas aprendizagens que encerram e suas repercussões – como ilustrado na resposta “As minhas filhas já são crescidas mas eu sempre brinquei, li, joguei com elas e isso incentivou-me a esta licenciatura.” (Q18) –, quer pelas consequências da falta delas, sendo reconhecido que “(...) cada vez mais hoje em dia as crianças têm pouco tempo com os pais/encarregados de educação...” (Q31).

Do cruzamento das representações dos estudantes sobre a natureza das vivências relevantes para a frequência da unidade curricular em questão com as justificações que apresentam, é possível inferir que a motivação extrínseca, o percurso escolar pelo qual enveredaram e a família/educação são percecionados como os aspetos mais importantes para a frequência da unidade curricular.

Merece ainda destaque o mosaico de saberes que emerge das respostas destes estudantes, olhando a unidade curricular enquanto tecido no qual inscreverão os seus itinerários familiares, escolares, linguísticos já iniciados, e, simultaneamente, como um repositório a partir do qual (re)construirão um itinerário (poli)identitário mais rico e renovado.

Da análise das respostas dos estudantes é igualmente possível depreender que valorizavam contextos de aprendizagem para além do seu percurso escolar, que poderiam ser articulados com a sua futura prática educativa, numa partilha rica de “*leituras do mundo*”, que poderia influenciar o modo como iriam motivar o seu futuro público para a leitura.

Também nos pareceu de interesse inquirir os estudantes sobre o contributo que esta unidade curricular poderia dar para o seu futuro desempenho profissional (Questão 15). No Quadro 26, apresentamos a análise das respostas dadas a esta questão:

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Conhecimento científico e pedagógico	2	3,7%
Formação	2	3,7%
Fator de desenvolvimento profissional	13	24,1%
Abordagem da língua portuguesa	4	7,4%
Leitura, escrita e oralidade	3	5,6%
Didática da leitura, escrita e oralidade	14	25,9%
Planificação da intervenção didática	7	13,0%
Respostas nulas	2	3,6%
Não respondeu	7	13,0%
Total	54	100%

**Quadro 26 – Representações dos estudantes sobre o contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional**

Da leitura do quadro depreendemos que os estudantes consideravam principalmente que a unidade curricular iria contribuir para o seu futuro desempenho profissional, sobretudo no que dizia respeito à didática da leitura, escrita e oralidade (25,9%), e constituir um fator de desenvolvimento profissional (24,1%).

Assim, relativamente ao primeiro aspeto, referiram, por exemplo: “Esta unidade curricular, em conjunto com as já referidas, dá-nos as bases para compreendermos qual a melhor forma de ensinar a leitura e a escrita.” (Q7); “Espero que esta UC nos permita ter as bases que necessitamos para ensinar a ler e a escrever, assim como desenvolver a compreensão e expressão oral.” (Q11).

No que respeita ao seu desenvolvimento profissional, consideraram relevante a sua contribuição, ilustrada em afirmações como: “Terá certamente um valioso contributo na minha formação enquanto futuro profissional da educação.” (Q41); “É essencial, pois enquanto futuros profissionais de Educação temos de estar informados, saber das mudanças e daquilo que podemos trabalhar e desenvolver com os nossos jovens.” (Q51).

Embora com um menor número de ocorrências (13%), a importância da planificação da intervenção didática futura também merece ser destacada, dada a sua possível relação com uma das razões pelas quais os estudantes decidiram inscrever-se numa licenciatura em Educação Básica (Quadro 17) – a vocação (nomeadamente o querer ser Educador de Infância/Professor). Tal fica patente em afirmações como: “Poderá ajudar no desenrolar das minhas futuras aulas.” (Q6); “Ajuda a perceber que atividades propor a cada ano de ensino...” (Q28); “Ajudar-me-á a planificar da melhor forma as aulas de forma a ‘chegar’



mais perto dos alunos, formar de maneira diferente daquela que eu tive na escola.” (Q31).

Importa igualmente refletir sobre a disparidade de ocorrências que emergem das respostas dos estudantes relativamente ao conhecimento científico e pedagógico (2, correspondentes a 3,7%) e à didática da leitura, escrita e oralidade (14, correspondentes a 25,9%). Tal poderá ser indiciador da separação que os estudantes parecem estabelecer entre o ensino da leitura, da escrita e da oralidade e o conhecimento científico e pedagógico, não encontrando qualquer relação de interdependência e sinergia entre ambos.

O cruzamento da importância que os estudantes atribuem à planificação da intervenção didática futura (7 ocorrências, correspondentes a 13%) com o conhecimento científico e pedagógico (2 ocorrências, correspondentes a 3,7%) possibilita também inferir que percecionam o conhecimento e a aprendizagem de forma compartimentada, o que poderá influenciar as suas futuras práticas educativas, pela visão fragmentada da realidade que têm implícita. Como sublinha Gasparin (2007, p. 3), “(...) cada parte, cada fragmento do conhecimento, só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada”.

O Quadro 27 elucida-nos sobre as justificações apresentadas, relativamente ao contributo desta unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional (Questão 15.1.):

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Conhecimento científico	1	2,0%
Fator de desenvolvimento profissional	6	11,8%
Abordagem da língua portuguesa	4	7,8%
Leitura, escrita e oralidade	3	5,9%
Didática da leitura, escrita e oralidade	13	25,5%
Planificação da intervenção didática	5	9,8%
Respostas nulas	3	5,9%
Não respondeu	16	31,3%
Total	51	100%

**Quadro 27 – Justificações relativas ao contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional**

Da análise das respostas dos estudantes é possível inferir que as justificações que apresentam são sobretudo relativas à didática da leitura, escrita e oralidade (25,5%) e ao desenvolvimento profissional (11,8%). No primeiro caso, sublinham, por exemplo, “Penso que é importante para um professor ter a capacidade de ensinar a ler e a escrever assim como o desenvolvimento da oralidade.” (Q11); no segundo caso, é referido o seguinte:

Pois nela a professora propõe-nos que planifiquemos atividades que futuramente poderemos trabalhar com os alunos, assim como aborda o desenvolvimento da criança ao nível da compreensão e expressão da oralidade assim como da escrita. Faz-nos também questionar acerca dos aspetos relacionados com o incentivo à leitura, e desenvolvimento das competências atrás referidas. (Q12)

No que se refere ao desenvolvimento profissional, é destacada a relevância dos conteúdos da unidade curricular e o modo de os poder desenvolver no futuro, tal como ilustram as respostas “Porque, tal como já referi, são conteúdos que são importantes ter adquiridos para poder transmitir às crianças e poder ensiná-las.” (Q2); “Porque aprendemos a importância de conteúdos bem como a melhor forma de os desenvolver.” (Q32).

Curiosamente apenas um estudante encarou o conhecimento científico enquanto possível contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional, sublinhando “Esta U.C. vai-me dar uma boa ‘bagagem’ de conhecimentos que serão úteis no meu futuro não só profissional como pessoal.” (Q3). Assim, o cotejo da ocorrência registada nesta categoria com as ocorrências relativas à didática da leitura, escrita e oralidade, possibilita destacar esta última, notabilizando a quase total ausência de representações positivas acerca do conhecimento científico enquanto contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Do cruzamento das representações dos estudantes sobre o contributo da unidade curricular para o seu desenvolvimento profissional com as justificações que apresentam é possível inferir que: i) se acentua o fosso entre o conhecimento científico e a didática da leitura, escrita e oralidade, alicerçando-se a dificuldade de adotar uma abordagem holística em que ambos interajam harmoniosamente; ii) se reforça a preocupação dos estudantes com a transmissão e desenvolvimento de conteúdos, notando-se a falta de menção a outras competências (por exemplo interpessoais, sociais, de colaboração),

igualmente relevantes numa sociedade em que se preconiza, de forma crescente, a importância de “aprender a viver em comum” (Delors *et al.*, 1996), sublinhando-se a necessidade de melhorar a aprendizagem de crianças e jovens no domínio da “literacia e comunicação” (Unesco, 2013).<sup>12</sup>

Destaca-se também o facto de um número elevado de estudantes (31,4%) não ter respondido a esta questão, o que poderá ter a ver com a sua dificuldade em justificar a resposta dada anteriormente por não terem ainda refletido suficientemente sobre ela, no início da lecionação da unidade curricular.

A um nível mais global, o facto de não terem respondido à questão poderá remeter para a falta de indagação sobre o seu processo de formação, que deveria implicá-los num processo pessoal, de questionação do saber, sinónima da compreensão de si mesmos e da realidade que os rodeia (Alarcão, 1996).

De igual modo, quisemos saber como viam os nossos inquiridos o prosseguimento dos seus estudos (Questão 16). No Gráfico 14, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas a esta questão:

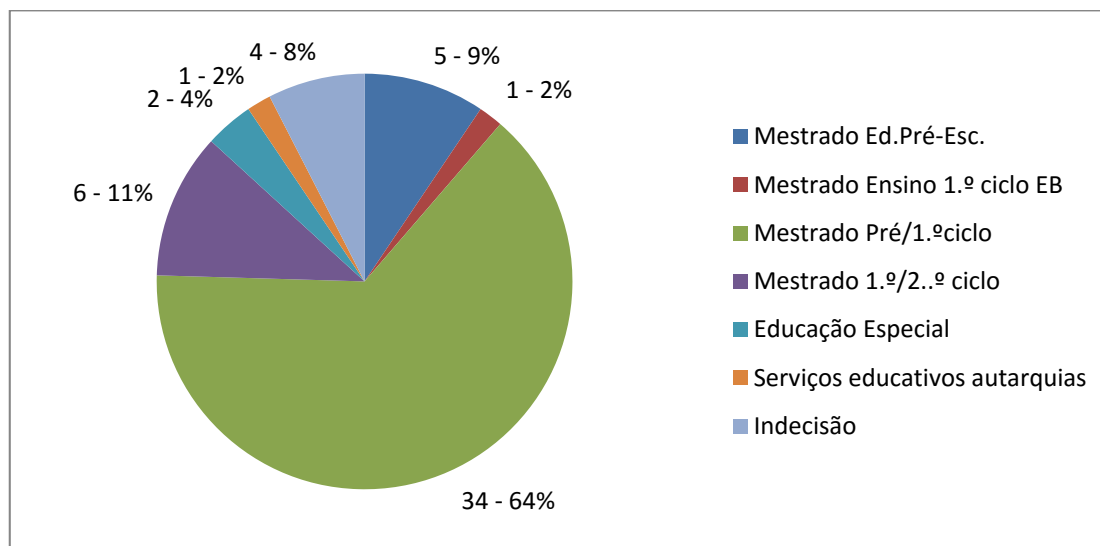


Gráfico 14 – Intenções relativas ao prosseguimento de estudos

<sup>12</sup> De acordo com o relatório da UNESCO (fevereiro, 2013), “The domain of literacy and communication includes those skills required to communicate in the primary language(s) of the society in which the child lives as well as beginning skills that enable children to both communicate and gain knowledge through the written word” (Unesco, 2013, p. 27). O relatório, sugestivamente intitulado *Toward universal learning: what every child should learn*, elenca um conjunto de domínios que devem merecer atenção por parte dos profissionais da Educação, desde a infância (5 anos de idade) até aos 14-15 anos, de forma a melhorar qualitativamente a aprendizagem.

Da leitura do gráfico depreendemos que a maioria dos estudantes (64%) pretendia prosseguir os estudos através da realização de um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Destaca-se igualmente a opção “Outro”, por duas razões: i) apontar para outras vias de futuro desempenho profissional dos estudantes, tais como Educação Especial e Serviços Educativos das Autarquias; ii) por ser ainda escasso o número de estudantes que não opta pelos mestrados que habilitam profissionalmente para a docência de todas as áreas da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou, especificamente, apenas para uma delas (Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico).

O Quadro 28 elucida-nos sobre as justificações apresentadas para as opções feitas em termos de prosseguimento de estudos (Questão 16.1.):

Categorias		Freq.	%	Total Freq.	Total %
Vivências anteriores		4	6,3%	4	6,3%
Motivação intrínseca	Sonho	3	4,8%	36	57,2%
	Fascínio	10	15,9%		
	Identificação pessoal	8	12,7%		
	Vocação	15	23,8%		
Realização pessoal		4	6,3%	4	6,3%
Formação		7	11,1%	7	11,1%
Empregabilidade		11	17,5%	11	17,5%
Não respondeu		1	1,6%	1	1,6%
Total		63	100%	63	100%

**Quadro 28 – Justificações relativas às opções tomadas em termos de prosseguimento de estudos**

No que respeita às justificações relativas à opção pelo prosseguimento de estudos, depreendemos que a motivação intrínseca e a empregabilidade (57,2% e 17,5%, respetivamente) são os aspetos mais relevantes para os estudantes, apesar de valorizados de forma muito diferente.

Assim, estão muito motivados para a realização de um segundo ciclo de estudos, frisando o fascínio que neles exerce a área de exercício da sua futura profissão, concomitantemente com a faixa etária que abrange, tal como patenteiam as afirmações: “Porque são os níveis e idades que mais me fascinam” (Q19); “Porque sinto-me fascinado por estas faixas etárias e os conteúdos abordados nas mesmas.” (Q53).

A sua vocação para o prosseguimento de estudos é, também, um aspeto que nos parece importante destacar, por corroborar a forte motivação intrínseca que possuem para prosseguir os seus estudos, expressa em respostas como: “É um desejo que sempre tive desde criança (...) o facto de gostar de crianças incutiu em mim o gosto de ensinar” (Q24); “Porque sempre foi uma área que me cativou...” (Q26); “Porque sempre ambicionei trabalhar com crianças do 1.º ciclo do ensino básico...” (Q27).

A empregabilidade emerge igualmente como aspeto relevante, provavelmente pela consciência aguda da sua importância no tempo de instabilidade que o país atravessa, bem ilustrado na afirmação seguinte, onde lemos emoções permeando um discurso que o estudante procura eivar de racionalidade:

Pois hoje em dia temos que pensar não naquilo que mais gostamos mas sim aquilo que terá mais saída e o mestrado do ensino do 1.º e 2.º CEB, é o que nos dá mais possibilidades de entrar no mundo de trabalho. Já o de Educação pré-escolar e 1.º CEB era aquele que por gosto eu escolheria. Por estes motivos ainda não consegui decidir, não sei se hei-de escolher por gosto/coração ou então por saídas profissionais. (*sic.*) (Q4).

Embora com menor número de ocorrências (7, correspondendo a 11,1%) a formação assume importância pelo modo como tem implícita uma dimensão de cidadania relevante para a prática educativa futura dos estudantes, expressa através de afirmações como: “(...) quero participar na base da educação de muitas crianças, tentando melhorar o mais possível o mundo em que vivemos.” (Q11); “Porque acho que é muito importante uma boa aprendizagem, um bom início na vida para que tudo se vá complementando, isto é, quando aprendemos bem e somos cativados enquanto crianças depois temos mais facilidade enquanto adultos.” (Q32).

É também merecedor de reparo o facto de as vivências anteriores serem desvalorizadas pelos estudantes enquanto justificação relativa às opções tomadas em termos de prosseguimento de estudos (6,3%), congruente com o facto de anteriormente terem considerado que não havia aspetos das suas vivências que fossem relevantes para a frequência da unidade curricular (cf. Gráfico 13).

Do cruzamento da análise das respostas dadas a esta questão com as obtidas relativamente às razões da escolha da licenciatura em Educação Básica (cf. Quadro 17), depreendemos que é corroborada a elevada motivação dos estudantes para a realização

da sua formação presente e futura, cimentada por uma forte vocação e fascínio, as quais merecem ser destacadas pelas repercussões que poderão ter em práticas relativas à motivação para a leitura e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura do seu futuro público.

Em síntese, importa realçar o perfil destes estudantes, traçado na tela do seu percurso académico e que se foi tecendo de múltiplas tonalidades através da análise das suas respostas da segunda parte do questionário.

Assim, para além da forte motivação intrínseca para a formação em curso – a qual se destaca no seu perfil –, outros fios sobressaíram na urdidura das suas respostas:

- i) Não estabeleciam um fio condutor entre o seu percurso académico anterior e o do momento em que foram inquiridos, desvalorizando eventuais competências transversais que tivessem consolidado (por exemplo, relativamente a outros cursos frequentados no ensino superior);
- ii) Davam particular ênfase ao domínio dos conteúdos, quando relacionavam a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita com outras unidades curriculares do curso, depreciando o carácter holístico do conhecimento;
- iii) Poucos atribuíam importância ao contributo das suas vivências para a frequência da unidade curricular, fragmentando práticas sociais e conhecimento científico;
- iv) Compartimentavam conhecimento científico e didática da leitura, da escrita e da oralidade, ao refletirem sobre o contributo da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita para o seu futuro profissional.

Os aspetos apontados são sintetizados no esquema abaixo apresentado, procurando ilustrar os fios dos quais se tecem as respostas analisadas e as segmentações emergentes das mesmas, ecoando visões parcelares do mundo:

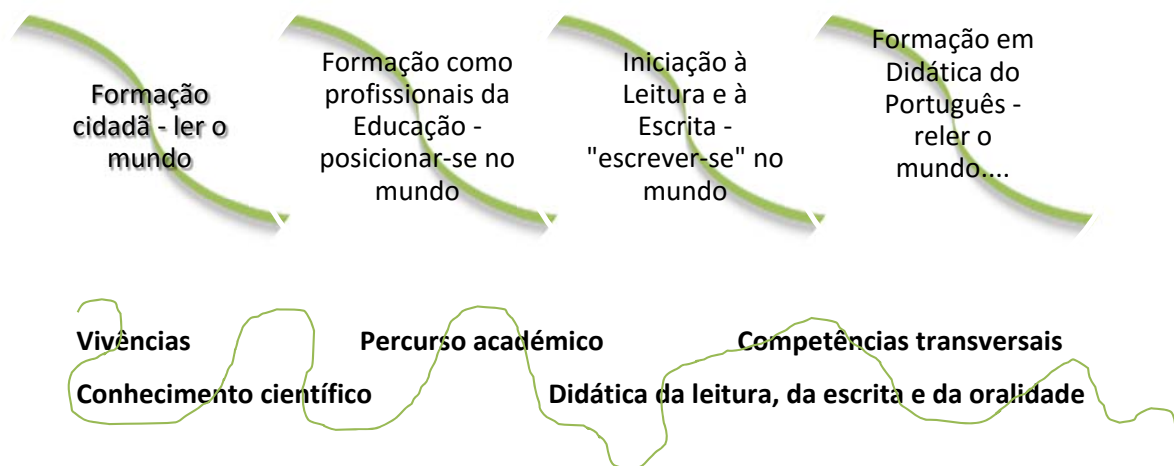


Figura 3 – Perfil dos estudantes que emergiu do cruzamento dos seus dados pessoais com o percurso académico

## 5.2. Representações sobre a leitura

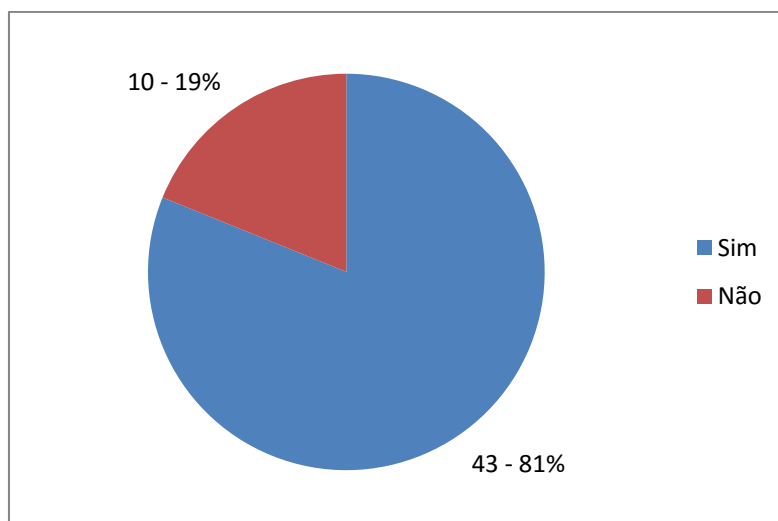
### 5.2.1. Representações iniciais

Na terceira parte do questionário, procurámos identificar e caracterizar as representações iniciais dos estudantes sobre a leitura, tendo sido contempladas questões relativas aos seguintes aspetos:

- i) Motivação para a leitura e razões que subjaziam a tal motivação (Questões 17 e 17.1);
- ii) Eventuais incentivos para a leitura que pudessem ter recebido (Questão 18), identificação dos responsáveis por tal motivação (Questão 19) e formas de motivação a que foram sujeitos (Questão 20);
- iii) Hábitos de leitura (Questões 21 a 24);
- iv) Desempenho em compreensão na leitura (Questões 25 a 32).

#### 5.2.1.1. Motivação para a leitura

No Gráfico 15, apresentamos o resultado da análise das respostas dadas à Questão 17, na qual perguntávamos aos estudantes se gostavam de ler:



**Gráfico 15 - Motivação dos estudantes para a leitura**

Da sua leitura, é possível inferir que um número elevado de estudantes (81%) gostava de ler, o que poderia vir a ser um importante alicerce para o seu desempenho em compreensão na leitura e o modo como motivariam o seu futuro público para a leitura.

O facto de dez estudantes (19%) não gostarem de ler foi um aspeto que nos surpreendeu: i) pela forte motivação intrínseca que emergiu da análise das respostas dadas à primeira parte deste questionário, relativamente às razões pelas quais tinham decidido inscrever-se num curso de Educação Básica (Quadro 17), que deveria implicar a valorização da leitura e motivação para a mesma por parte de futuros profissionais da Educação; ii) pelo facto de as expetativas manifestadas em relação à unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita terem revelado que lhe associavam relevância no que se refere ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, no futuro (Quadro 21); iii) por serem muitos os que pretendiam inscrever-se num segundo ciclo de estudos, cujas saídas profissionais se prenderiam com a implementação de estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público.

De seguida, quisemos saber em que fundamentavam o seu gosto pela leitura, no caso de o manifestarem (Questão 17.1.). No Quadro 29, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas (cf. Anexo 20):



Categorias	Freq.	%
Motivação intrínseca	2	3%
Motivação extrínseca	1	2%
Prazer	6	10%
Evasão	18	32%
Aquisição de conhecimentos/vocabulário	22	37%
Relação leitura/escrita/ oralidade	3	5%
Desenvolvimento da criatividade/imaginação	3	5%
Cidadania	2	3%
Respostas nulas	2	3%
Total	59	100%

**Quadro 29 – Justificações relativas à motivação dos estudantes para a leitura**

Da análise dos resultados do quadro acima, depreendemos que os estudantes gostavam de ler sobretudo: i) por verem a leitura como uma oportunidade de aquisição de conhecimentos/vocabulário (37%) e ii) para se evadirem do quotidiano (32%).

Relativamente à primeira razão enunciada, os estudantes consideram, por exemplo: “ (...) Gosto de ter acesso a vocabulário que não conheço.” (Q22); “ (...) Com a leitura aprendemos muito e a nossa mente fica mais aberta a novas situações/conhecimentos, etc.” (Q27); “Contribui para o conhecimento, novas palavras.” (Q43).

As representações que os estudantes evidenciaram vão ao encontro de uma conceção de leitura, amplamente aceite, enquanto forma privilegiada de aceder ao conhecimento (Chartier, 2008; Pereira, 2008; Santos, 2000), contribuindo, de variadas formas, para o alargamento do vocabulário dos cidadãos (Cassany, 2008; Contreras, 2008) e, em geral, para ampliar a sua visão do mundo. A leitura permite não só obter informações de carácter indispensável à vida em sociedade como também uma abertura de horizontes (espelhada nas respostas dos estudantes) que possivelmente alimentará também, de forma crescente, a necessidade de aquisição de conhecimentos.

No que se refere à evasão do quotidiano, é possível descortinar nas suas respostas uma panóplia de emoções entretecidas/alimentadas na/pela sua curiosidade [por exemplo, “Faz-me prender a uma realidade que não é a minha o que suscita a minha curiosidade.” (Q7)], cruzando-se em itinerários de “viagem” [por exemplo, “Porque dá-me a possibilidade de viajar além do que as palavras nos “dizem”.” (Q26)] ou elidindo as fronteiras entre fantasia e realidade [por exemplo, “Porque gosto de imaginar as

personagens e os cenários enquanto leio. Gosto porque por vezes imagino-me dentro da história.”] (Q37).

A evasão é comumente vista como justificação relativa à motivação para a leitura (Pontes & Barros 2007; Soares, 2003) dado que, embora os suportes impressos ou digitais possibilitem trilhos de exploração distintos, o leitor poderá eventualmente ser transportado para outros espaços, tempos e lugares, vivendo “experiências gratificantes, muitas vezes distintas da realidade difícil do dia-a-dia” (Sousa, 2007, p. 51). As idas e regressos potenciados pela leitura permitem, pois, ao leitor, ser um eterno viajante onde, quando e como quiser.

Merece também destaque o prazer associado à leitura que alguns estudantes mencionavam de forma enfática, embora existam apenas 6 ocorrências (10%) que o evidenciem. Assim, há quem confesse, por exemplo, gostar de ler “Por prazer! Ler é para o intelecto o que o exercício é para o corpo.” (Q30) ou quem afirme “ (...) quando a leitura e o texto me proporcionam prazer gosto muito de ler.” (Q40).

Embora possa estar implicitamente associada a algumas respostas dadas pelos estudantes (por exemplo, as que referem o prazer de ler), surpreendeu-nos o facto de existirem apenas duas ocorrências explícitas à motivação intrínseca, uma vez que, sendo futuros profissionais da Educação, terão um papel relevante a desempenhar no que respeita à motivação do seu futuro público para a leitura. Importa ainda sublinhar que as duas respostas mencionadas deixavam transparecer uma ligação identitária forte e perene com a leitura por parte dos estudantes que as deram: “É uma coisa que não consigo explicar. Tenho gosto pela leitura desde que aprendi a ler. Sou o que sou muito por aquilo que leio.” (Q3); “Porque sempre tive esse gosto, faz parte de mim.” (Q5).

A associação entre o gosto pela leitura e a relação leitura/escrita/oralidade merece também reparo, dado que surgiram apenas três ocorrências (5%) que a apontavam de forma clara, mas perspetivando-a de forma diferente:

- a afirmação “(...) A leitura ajuda-nos a ter outro cuidado com a escrita...” (Q28) dá relevo à ideia corrente de que a leitura influencia a escrita; este é um aspeto também sublinhado na literatura de especialidade, sendo a leitura encarada como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita (Pereira, 2008; Sá, 2004). Como refere Mata Anaya (2009,

p. 190), “(...) leer y escribir se nutren mutuamente (...) la lectura conduce a la escritura; la escritura reclama la lectura”;

- A afirmação “ (...) Sinto-me mais à vontade na oralidade e escrita quando leio ...” (Q30) também salienta a interação leitura/escrita, mas acrescenta-lhe a menção da possível influência da leitura sobre o desempenho na comunicação oral. Esta representação permite encarar o desenvolvimento das competências de leitura e expressão escrita enquanto incremento qualitativo de práticas de oralidade (Balça, 2007; Colomer, 2003), podendo levar a um conhecimento mais aprofundado da língua e consequente proficiência no seu uso (Sardinha & Machado, 2013).

- A afirmação “Porque acho que é bastante importante para nos desenvolvermos a nível da leitura e até da escrita.” (Q47) destaca igualmente a ideia corrente de que a leitura influencia a escrita, adicionando-lhe a menção da conceção – também associada ao senso comum – de que se aprende a ler lendo e que essa é a principal via para melhorar o desempenho em leitura. Embora, como afirma Sousa (2007, p. 51), “Quanto mais se lê, melhor se lê, mais vontade se tem de ler (e vice-versa)”, importa não esquecer que o incremento do desempenho em compreensão na leitura envolve o ensino explícito de um conjunto amplo e complexo de estratégias, documentado na literatura (Sá, 2009a; Zayas, 2012).

Parece-nos que a escassez de ocorrências relativas à relação leitura/escrita/oralidade diz algo sobre o desempenho em compreensão na leitura destes estudantes, já que indicia a sua possível dificuldade em estabelecer uma relação holística entre os três domínios referidos. Tal como Pontes e Barros (2007, p. 73), cremos que “(...) ler, escrever, ouvir e falar, são habilidades linguísticas interligadas e que se apoiam mutuamente”.

As três ocorrências relativas ao desenvolvimento da criatividade/imaginação merecem igualmente uma reflexão atenta quer pela sua presença tímida, quer por surgirem como justificação para a motivação para a leitura, exemplificada através das afirmações seguintes: “Porque desenvolve o nosso imaginário, a criatividade...” (Q28); “ (...) a leitura incentiva a minha imaginação.” (Q30); “Porque contribui para a minha imaginação, criatividade, é uma forma de ter a mente sempre a trabalhar...” (Q38).

Temos consciência da ampla polissemia inerente ao conceito de criatividade (Alsina, Diaz, Giráldez & Ibarretxe, 2009; Snyder, 2013), que não se relaciona de forma linear com a originalidade, mas antes contempla uma complexa rede tecida “de descoberta, de invenção, de instauração do novo e do diferente” (Carvalho, 2006, p. 54), na qual interagem múltiplos fatores (Fleith, 2010).

As representações dos estudantes, afastando-se do lugar-comum que atribui o desenvolvimento da criatividade quase em exclusivo, às Artes (Santos & André, 2012), apontam para a sua associação à imaginação e ao desenvolvimento do imaginário através da leitura, numa interação que tem sido encarada como estimulante no que respeita ao “amor pelos livros” (Coutinho & Azevedo, 2007, p. 37), bem como potenciadora da construção de uma “literacia do imaginário” na sala de aula (Silva, 2007).

A relação entre o gosto pela leitura e o exercício de uma cidadania ativa e crítica emerge apenas nas respostas de dois estudantes: “(...) é também uma forma de nos desenvolvermos enquanto seres ativos numa sociedade.” (Q32); “Embora não o faça com muita frequência, sinto que há uma necessidade de leitura numa boa formação como cidadão.” (Q53). Surpreendeu-nos que se manifestasse de uma forma tão tímida, já que “a leitura, a par da escrita, é uma das atividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos” (Martins & Sá, 2008a, p. 4), assumindo cada vez mais relevância, face aos desafios comunicacionais com que se deparam.

Globalmente são ainda de assinalar dois aspetos: i) a existência de alguma dispersão patente no Quadro 29, dada a panóplia de categorias que emergiu da análise, o que poderá dever-se ao facto de os estudantes terem alguma dificuldade em se posicionar criticamente face às suas opções; ii) o facto de um número elevado de estudantes não fundamentar o seu gosto pela leitura no desenvolvimento e consolidação de competências que extravasassem o domínio da aquisição de conhecimentos/vocabulário (como por exemplo, competências interpessoais, sociais, etc.).

O Quadro 30 elucida-nos sobre as justificações apresentadas pelos estudantes que afirmaram não gostar de ler (Questão 17.1.):

Falta de motivação intrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “ Porque não me suscita nenhum tipo de interesse.” (Q8)</li> <li>- “Penso não ser uma atividade muito ativa, daí não ser um dos meus ‘passatempos’ favoritos.” (Q15)</li> <li>- “Porque perdi o hábito pela leitura.” (Q17)</li> <li>- “(...) nunca tive interesse nisso.” (Q 45)</li> </ul>
Falta de motivação extrínseca	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Nunca fui estimulada a ler.” (Q1)</li> <li>- “ (...) nem nunca fui motiva para ler.” (<i>sic.</i>) (Q8)</li> <li>- “Porque nunca fui habituada a isso...” (Q45)</li> <li>- “Talvez por não ser hábito na família.” (Q48)</li> </ul>
Não respondem	4

**Quadro 30 – Justificações relativas à falta de motivação dos estudantes para a leitura**

Da análise do quadro acima depreende-se que estes inquiridos são parcos nas justificações que apresentam, destacando-se quer a sua falta de motivação intrínseca, quer extrínseca, as quais – isoladamente ou em conjunto – poderão ter favorecido a sua confessada ausência de gosto pela leitura.

Por outro lado, os estudantes que afirmaram não gostar de ler poderiam estar a associar a leitura apenas ao estudo (esquecendo que esta pode ter fins recreativos) ou a suportes impressos como o livro (esquecendo que esta admite suportes diversificados, tais como o ecrã do computador, *tablet*, etc.).

Importa destacar que as respostas de dois estudantes (Q8, Q45) revelavam abertamente a sua total falta de interesse pela leitura, aspeto que merece reflexão, quer pelo facto de serem finalistas de uma licenciatura associada à Educação, quer pelas consequências que tal desinteresse poderá ter numa sociedade em que os cidadãos são chamados a participar, de forma crescente, em práticas de leitura exigentes e diversificadas.

É ainda de referir que quatro estudantes não apresentaram qualquer justificação para o facto de afirmarem que não gostavam de ler. Pensamos que tal atitude poderá decorrer de eventuais dificuldades em encontrar uma razão plausível para que tal aconteça ou ser um indício do seu receio em aprofundar esta questão, dado serem estudantes do Ensino Superior e estarem a frequentar uma licenciatura em Educação Básica.

Procurámos também saber se tinham sido incentivados para a leitura, dado que tal poderia ter contribuído para a sua motivação para a mesma. No Gráfico 16, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 18:

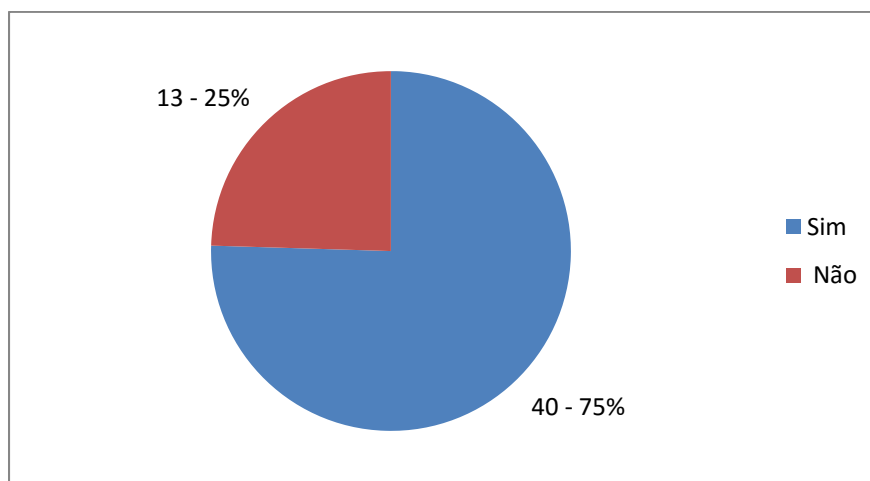


Gráfico 16 – Incentivo à leitura recebido

A leitura do gráfico revela-nos que muitos estudantes (75%) consideravam que tinham sido incentivados a ler. Surpreendeu-nos, no entanto, que 13 estudantes (25%) respondessem negativamente, dado que tal poderá ter implícito que não tinham identificado a existência de tais incentivos, quer ao longo do seu percurso escolar, quer no seio da sua família.

Na nossa opinião, a possível inexistência de incentivos à leitura por parte da família poderá ser explicada pela possibilidade de os seus progenitores também não terem sido incentivados a ler, quer no seio da família, quer ao longo do seu percurso escolar, pelo que desvalorizavam tal prática, não estimulando os filhos nesse sentido.

Pretendíamos também saber concretamente quem os tinha motivado para a leitura (Questão 19), caso sentissem que tinham sido incentivados a ler.

No Quadro 31, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
a) Pai	5	12%	12	30%	22	55%	1	3%	40-100%
b) Mãe	23	57%	11	27%	5	13%	1	3%	40-100%
c) Irmãos	15	37%	11	28%	6	15%	8	20%	40-100%
d) Avós	1	3%	9	22%	13	33%	17	42%	40-100%
e) Outros familiares	5	12%	16	40%	12	30%	7	18%	40-100%
f) Professores	23	57%	14	35%	3	8%	0	0%	40-100%
g) Amigos	4	10%	0	0%	36	90%	0	0%	40-100%
h) Outros	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0

Quadro 31 – Responsáveis pela motivação dos estudantes para a leitura

Da leitura do quadro é possível inferir que os estudantes atribuíam à mãe e aos professores a maior responsabilidade no que se referia à motivação para a leitura (23 estudantes, correspondendo a 57%, assinalaram, em ambos os casos, a opção “muitas vezes”).

A importância da figura materna no que se refere à leitura poderá ser explicada pelos laços afetivos perenes estabelecidos, desde cedo, com os filhos, num processo de construção de “literacia(s) de afetos”, estimulando a cumplicidade gerada nas atividades de leitura conjunta (Silvestre, 2008). Uma outra explicação poderá residir no nível de escolaridade das mães dos estudantes, mais elevado do que o dos pais (cf. Gráficos 4 e 5).<sup>13</sup>

Da análise das respostas dos estudantes a esta questão emerge igualmente a relevância de práticas de literacia familiar, no que se refere à motivação para a leitura. Para além do papel da mãe, importa notar a importância dos irmãos que “muitas vezes” incentivaram os estudantes a ler (37%, assinalaram esta opção).

O pai e outros familiares, embora em menor grau, contribuem também para motivar os estudantes para a leitura (12%, consideraram que o tinham feito “muitas vezes”).

Assim, a família, recorrendo a práticas que se revestem de maior ou menor formalidade (Mata, 2013; Mata & Pacheco, 2009), teria contribuído para o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura nestes estudantes, que poderiam influenciar o modo como estes futuros profissionais da Educação iriam motivar o seu público para a leitura.

O facto de os avós não surgirem com relevo idêntico ao dos pais (17 estudantes, correspondendo a 42%, optaram pela resposta “nunca”) poderá ter duas explicações possíveis: i) o seu afastamento geográfico ou ii) o facto de eles próprios não terem sido incentivados para a leitura, não tendo, por isso, transmitido esse gosto aos netos(as).

---

<sup>13</sup> É de referir que, no estudo da *Marktest*, divulgado a 23 de abril de 2013, conclui-se que “Enquanto 55.8% dos homens refere ter lido pelo menos um livro nos últimos 12 meses, entre as mulheres a percentagem sobe para 73.4%.” (Conferir <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1b65.aspx>).

Nas respostas dadas a esta questão, os estudantes por nós inquiridos valorizaram pouco os amigos: 36 estudantes, correspondendo a 90%, assinalaram a opção “poucas vezes”.

Este resultado surpreendeu-nos, dado que uma das atividades que os estudantes referiam realizar, com maior frequência, nos seus tempos livres, era “conversar com os amigos” (cf. Quadro 15), esperando-se que daí pudesse advir uma influência mútua e positiva relativamente à leitura.

A relevância atribuída por estes estudantes aos professores enquanto responsáveis pela sua motivação para a leitura poderá ter subjacentes várias razões: i) o facto de atribuírem à Escola o papel principal na aprendizagem da leitura, ii) a crescente importância que a promoção da leitura tem vindo a adquirir na Escola, nomeadamente através da criação de iniciativas diversificadas (como por exemplo, o Plano Nacional de Leitura) que possibilitam aos estudantes trilhar itinerários renovados de leitura e iii) a possibilidade de ter havido professores que possam ter contribuído, de forma marcada, para a sua motivação para a leitura.

Interessou-nos igualmente inquirir estes estudantes sobre a forma como tinham sido incentivados para a leitura (Questão 20), de modo a aprofundar o carácter multifacetado que poderia subjazer a tal motivação. Os resultados da análise das respostas dos estudantes são apresentados no Quadro 32:

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	%
a) Oferta de livros	18	45%	15	37%	6	15%	1	3%	40-100%
b) Partilha de livros	10	25%	15	37%	11	28%	4	10%	40-100%
c) Idas à biblioteca	12	30%	14	35%	12	30%	2	5%	40-100%
d) Atividades de leitura (professores)	14	35%	18	45%	7	17%	1	3%	40-100%
e) Atividades de leitura (contexto extraescolar)	0	0%	0	0%	16	40%	24	60%	40-100%
f) Leitura em voz alta com/pelos pais	10	25%	14	35%	11	27%	5	13%	40-100%
g) Outros incentivos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0

Quadro 32 – Incentivos à leitura

Da leitura do quadro acima é possível inferir que a oferta de livros (18 estudantes, correspondendo a 45%, selecionaram a opção “muitas vezes”) e as atividades de leitura



com os professores (14 estudantes, correspondendo a 35%, selecionaram a opção “muitas vezes”) foram os incentivos para a leitura mais valorizados pelos nossos inquiridos.

O facto de a oferta de livros surgir como o incentivo para a leitura mais privilegiado pelos nossos inquiridos surpreendeu-nos, em parte, pela miríade de dispositivos em diferentes suportes digitais que a ela podemos associar atualmente, muitas vezes referidos como sendo os preferidos dos jovens, desde cedo rodeados por ecrãs (Eshet, 2012; Jones-Kavalier & Flannigan, 2006).

As atividades de leitura realizadas na Escola com os professores foram igualmente vistas como muito importantes: 14 estudantes, correspondendo a 35%, assinalaram a opção “muitas vezes”. Tal significa, a nosso ver, que atribuíam ao professor um papel primordial na mediação de leitura.

Se, por um lado, o incentivo dado pelos pais, irmãos e outros familiares é importante para o desenvolvimento da criança enquanto leitor (Rigoletto & Giorgi, 2012), por outro, as atividades desenvolvidas com o professor desempenharam também para estes estudantes um papel relevante. Estes resultados são também congruentes com as respostas dadas anteriormente, quando se tratava de indicar quem os tinha motivado para a leitura (cf. Quadro 31), corroborando, pois, a responsabilidade da Escola, em geral, e do professor, em particular, no processo de formação do leitor.

Assim, embora atualmente este seja um aspeto não tão vincado quanto seria necessário, “O papel dos professores poderá ser central da definição de muitos dos leitores. Quantos de nós não recordam professores que nos emprestaram ou recomendaram livros, pessoas a quem ficámos a dever a descoberta de certa obra ou autor” (Lages, Liz, António & Correia, 2007, p. 364).

Embora menos frequentes, as idas à biblioteca também assumem relevo (12 estudantes, correspondendo a 30%, selecionaram a opção “muitas vezes”), dado esta instituição cultural não só potenciar uma relação de proximidade com os livros, mas também possibilitar o acesso a jornais, revistas e outras publicações que possam fomentar o interesse pela leitura.

Conjugando a análise destas respostas com as relativas à “oferta de livros” e à “partilha de livros”, é ainda possível inferir que o objeto *livro* se institui, para estes estudantes, como incentivo relevante à leitura. Talvez, à semelhança de Jorge Luís Borges na sua juventude, como confessa n’A *Biblioteca de Babel*, ainda “peregrinem” em busca de um livro (Borges, 1941).

Destacam-se ainda as atividades de leitura em contexto extraescolar, mas pela negativa: 16 estudantes, correspondendo a 40%, assinalaram a opção “poucas vezes” e 24 estudantes, correspondendo a 60%, a opção “nunca”.

Aparentemente, os nossos inquiridos apenas relacionam a Escola com o incentivo à leitura, vendo o professor como o mediador por excelência, esquecendo que esta invade o nosso quotidiano, estando presente em múltiplos contextos. Como sintetiza Cassany (2008, p. 241), “(...) la lectura impregna nuestras vidas”.

De modo a conhecer melhor o perfil leitor destes estudantes, procurámos saber o que liam habitualmente por iniciativa própria (Questão 21). No Gráfico 17, apresentamos a análise das suas respostas:

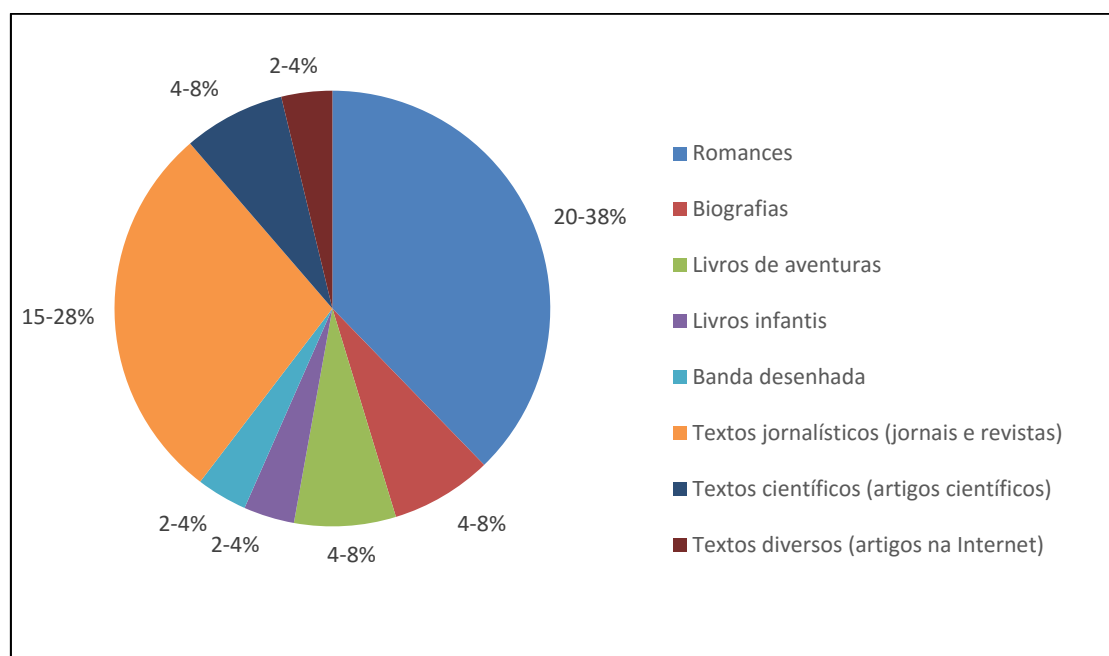


Gráfico 17 - Suportes de leitura favoritos

Da análise das respostas dos estudantes, depreendemos que afirmaram ler sobretudo romances (20 ocorrências, correspondentes a 38%) e, em segundo lugar,

cumulativamente, jornais e revistas (15 ocorrências, correspondentes a 28%), apresentando as restantes categorias alguma dispersão que não permite que, a nível individual, se destaquem.

No Quadro 33 procuramos apresentar, com o detalhe possível,<sup>14</sup> os tipos de texto que emergiram das preferências de leitura dos estudantes:

Tipo de texto		Freq.	%	Total Freq.	Total %
Texto literário	Romances	20	37,7%	30	56,5%
	Biografias	4	7,5%		
	Livros de aventuras	4	7,5%		
	Livros infantis	2	3,8%		
Texto paraliterário	Banda desenhada	2	3,8%	2	3,8%
Texto não literário	Textos jornalísticos (jornais e revistas)	15	28,3%	21	39,7%
	Textos científicos (artigos científicos)	4	7,5%		
	Textos diversos (artigos na <i>Internet</i> )	2	3,8%		
Total	53	100%		53	100%

**Quadro 33 - Tipos de texto emergentes das preferências de leitura dos estudantes**

O texto literário - com predomínio do romance – emerge das preferências de leitura dos estudantes, destacando-se provavelmente pelo facto de a maioria (50 estudantes, correspondentes a 94%) ser do género feminino, correlação apontada em alguns estudos sobre hábitos de leitura de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Lages, Liz, António & Correia, 2007; Ribeiro *et al.*, 2009). A preferência pela narrativa ficcional poderá igualmente estar relacionada com finalidades de leitura recreativa, o que é congruente com o destaque que conferiram à evasão, quando inquiridos sobre em que fundamentavam o seu gosto pela leitura (cf. Quadro 29).

A seleção das biografias, embora com poucas ocorrências (4, correspondendo a 7,5%), merece também atenção, por permitir aos leitores, de forma geralmente multifacetada, aceder às vivências do Outro, da sua história e reconstituir, ao mesmo tempo, visões da História que favorecem o seu reposicionamento crítico perante a realidade (Mroginisky, Pereira & Ferreira, 2008). O facto de as biografias não serem lidas

<sup>14</sup> Dada a nomenclatura utilizada pelos estudantes nas suas respostas, na base do critério utilizado para o seu tratamento esteve o referencial de textos apresentado nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009, p. 104), o qual cruzámos com critérios relativos à atividade socioprofissional do locutor do texto e com a organização cognitiva dos conteúdos manifestados, como propõe Silva (2012, pp. 24-25).

habitualmente por iniciativa própria pelos estudantes pode dever-se, quer à sua falta de motivação intrínseca para o fazer, quer por eventualmente não terem sido exploradas, com frequência, ao longo do seu percurso escolar.

No que respeita aos “livros de aventuras” (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%) e aos “livros infantis” (2 ocorrências, correspondendo a 3,8%), presentes de forma tímida, a sua seleção poderá estar relacionada, entre outras razões: i) com interesses do foro académico, pelo facto de os estudantes estarem a frequentar uma licenciatura em Educação Básica, cujo plano de estudos, inclui, no 2º ano, Literatura para a Infância I, bem como outras unidades curriculares da área científica de Didáticas Específicas que poderão ter alicerçado tais interesses; ii) com práticas de literacia familiar nas quais estejam envolvidos (por exemplo, leitura com irmãos, sobrinhos, etc.); iii) com o seu gosto pessoal por este tipo de livros.

A referência explícita a “livros de aventuras” e “livros infantis” merece também reparo por apontar possivelmente para a construção da teia de afetos, intermediada pelo objeto livro, que foi anteriormente considerado pelos estudantes como incentivo relevante à leitura (cf. Quadro 32).

A preferência tímida (2 ocorrências, correspondendo a 3,8%) pela banda desenhada poderá ter subjacentes, entre outras razões: i) a representação, por vezes associada ao senso comum, de que se destina apenas a crianças (Sá, 2012); ii) a possibilidade de ter sido pouco abordada ao longo do seu percurso escolar, o que poderá ter reduzido a motivação para a sua leitura.

O destaque conferido aos jornais e revistas que os estudantes exibiram poderá dever-se: i) ao elevado número de publicações que têm hoje à sua disposição (em suportes impressos e digitais, de acesso, muitas vezes gratuito, em bibliotecas, cafés, etc.); ii) à distribuição de jornais gratuitos, a qual potencia “a leitura informativa por parte de públicos que apenas desejam conhecer pouco mais além do que os títulos deixam entrever” (Vieira & Martins, 2009, p. 13) e iii) à necessidade atual que os cidadãos têm de se manter informados e à função de socialização que os textos dos *media* podem exercer (Caetano & Rasquilha, 2007).

A leitura de artigos científicos que os nossos inquiridos referiram fazer (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), independentemente do suporte utilizado (que não indicaram), está possivelmente relacionada com as suas atividades académicas, sobretudo com a realização do seu trabalho autónomo no âmbito das unidades curriculares que frequentam, de maior exigência no 3.º ano.

Surpreendeu-nos que a leitura de artigos na *Internet* fosse pouco evidenciada, de forma explícita, pelos estudantes (2 ocorrências, correspondendo a 3,8%), dado que os suportes digitais fazem hoje parte do seu dia-a-dia. Tal poderá indiciar que as práticas de leitura que realizam através da multiplicidade de ecrãs que os rodeiam estão mais direcionadas para mensagens curtas (*emails, sms, posts*, por exemplo), não sendo realizadas habitualmente, por iniciativa própria, atividades que exijam maior concentração na leitura. A leitura de artigos na *Internet* poderá estar associada quer a necessidades de obtenção de informação sobre um tema em particular, quer a atividades de leitura com fins recreativos (como passatempo, por exemplo) ou de leitura com fins académicos (como auxiliar de estudo).

A inexistência a qualquer referência explícita ao texto poético surpreendeu-nos por várias razões: i) pelo facto deste se instituir enquanto tela privilegiada de reflexão sobre o mundo que nos rodeia, convocando-nos a abordar, de forma holística, a realidade – uma das missões privilegiadas dos futuros (e atuais) profissionais da Educação; ii) por estes estudantes estarem no último ano de uma licenciatura em Educação Básica, ao longo da qual tiveram unidades curriculares (por exemplo, Literatura para a Infância I) que se esperaria que tivessem despoletado o gosto pela poesia; iii) por ter sido possível inferir da análise das respostas dos estudantes relativamente ao prosseguimento de um segundo ciclo de estudos que tinham, em elevado número, o desejo de optar pelo mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, conducente a uma profissionalização na qual a compreensão na leitura e a motivação para a leitura não deverão excluir(-se) (d)a poesia.

A ausência do texto dramático também merece destaque dada a sua relevância para a promoção do conhecimento de si e do Outro, fundamentais ao atual desafiador exercício de cidadania. A exclusão do texto dramático é, no entanto, congruente com

terem afirmado que “ir ao teatro” era uma atividade pouco realizada nos seus tempos livres (cf. Quadro 15).

Uma vez que, como sublinha Sim-Sim (2007, p. 14), “A tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”, o destaque conferido pelos estudantes ao romance, bem como as restantes preferências dispersas exibidas com parco número de ocorrências, poderão vir a repercutir-se, quer no seu desempenho em compreensão na leitura, quer no modo como motivarão o seu futuro público para a mesma.

### 5.2.1.2. Desempenho em compreensão na leitura

Quisemos também conhecer a frequência com que os estudantes liam com fins recreativos (Questão 22), de modo a compreender melhor os seus hábitos de leitura. No Gráfico 18 apresentamos a análise das suas respostas:

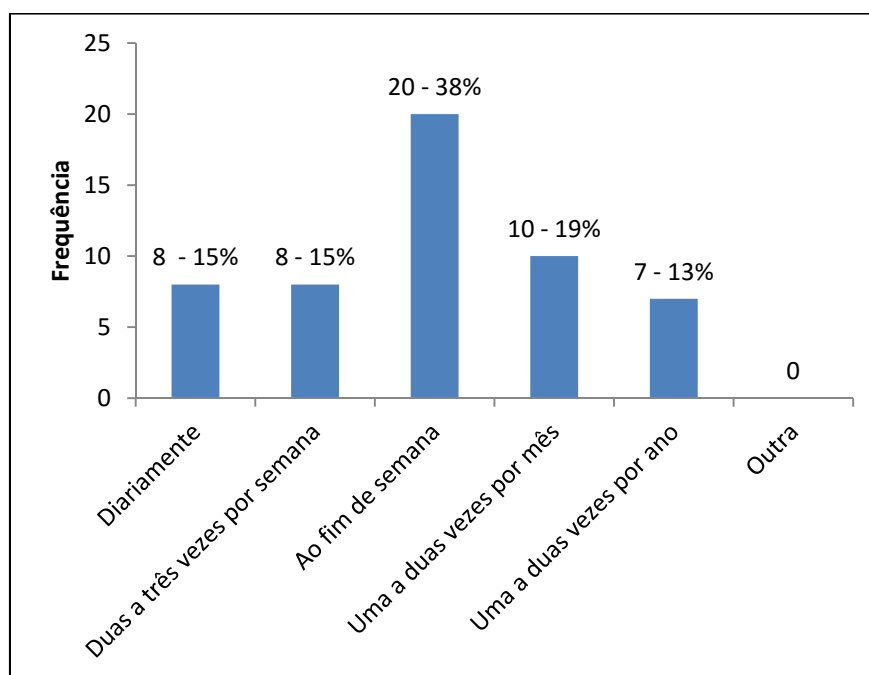


Gráfico 18 – Frequência da leitura com fins recreativos

Depreendemos do gráfico acima que os estudantes liam com fins recreativos sobretudo “Ao fim de semana” (38%), distribuindo-se as restantes respostas, de modo aproximado, entre “Uma a duas vezes por ano” e “Duas a três vezes por semana” (entre 13% e 19%). Uma vez que, ao fim de semana, os estudantes podem dedicar mais tempo

ao lazer, deduz-se que a leitura figura entre os passatempos habituais de uma boa parte deles (70%, se juntarmos as percentagens de respostas associadas às três categorias de análise já referidas).

Parece-nos também relevante que 7 estudantes (correspondendo a 13%) tenham referido ler com fins recreativos apenas “Uma a duas vezes por ano”, dado que tal poderá indiciar a inexistência de pactos de “fruição” de leitura da sua parte, dificultando o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura no seu futuro público.

Inquirimos igualmente os estudantes sobre a frequência com que liam com fins informativos (Questão 23). No Gráfico 19, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

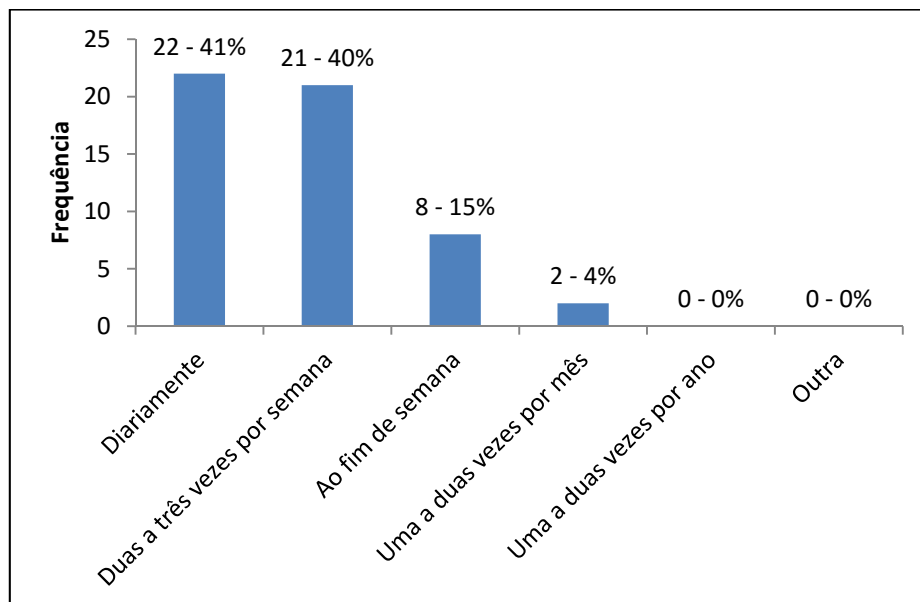


Gráfico 19 – Frequência da leitura com fins informativos

A leitura deste gráfico permite depreender que uma boa parte destes estudantes praticava a leitura com fins informativos com bastante frequência: 22, correspondendo a 41%, afirmavam fazê-lo diariamente e 21, correspondendo a 40%, “Duas a três vezes por semana”. Estes resultados poderão estar estreitamente relacionados com a necessidade quotidiana que os estudantes têm de se manter informados, face aos desafios da propalada sociedade do conhecimento.

Para complementar a informação relativa aos hábitos de leitura dos estudantes, questionámo-los também sobre a frequência com que liam com fins académicos (Questão 24). No Gráfico 20, apresentamos a análise das respostas dadas:

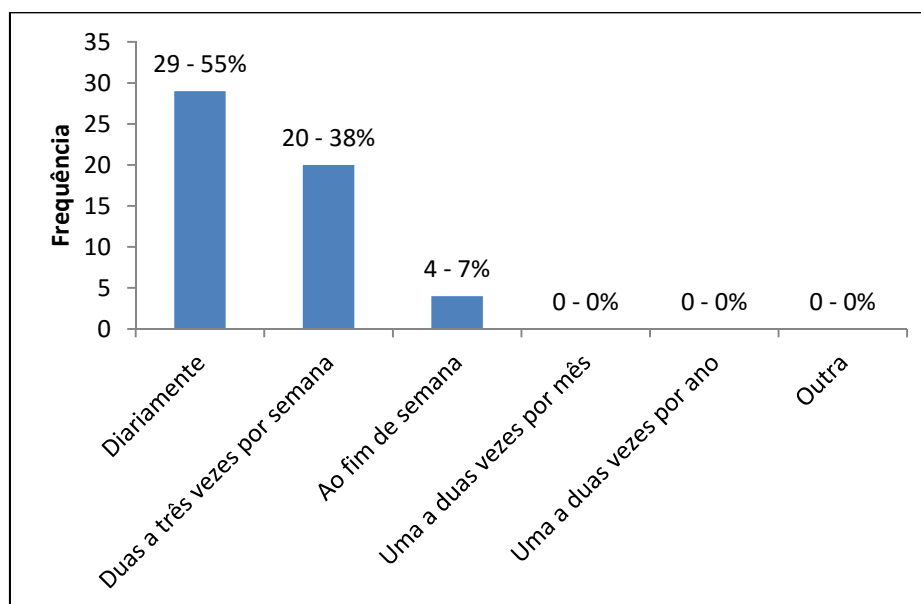


Gráfico 20 – Frequência da leitura com fins académicos

Da análise do gráfico acima, é possível inferir que um elevado número de estudantes lia “Diariamente” com fins académicos (55%) ou, pelo menos, “Duas a três vezes por semana” (38%).

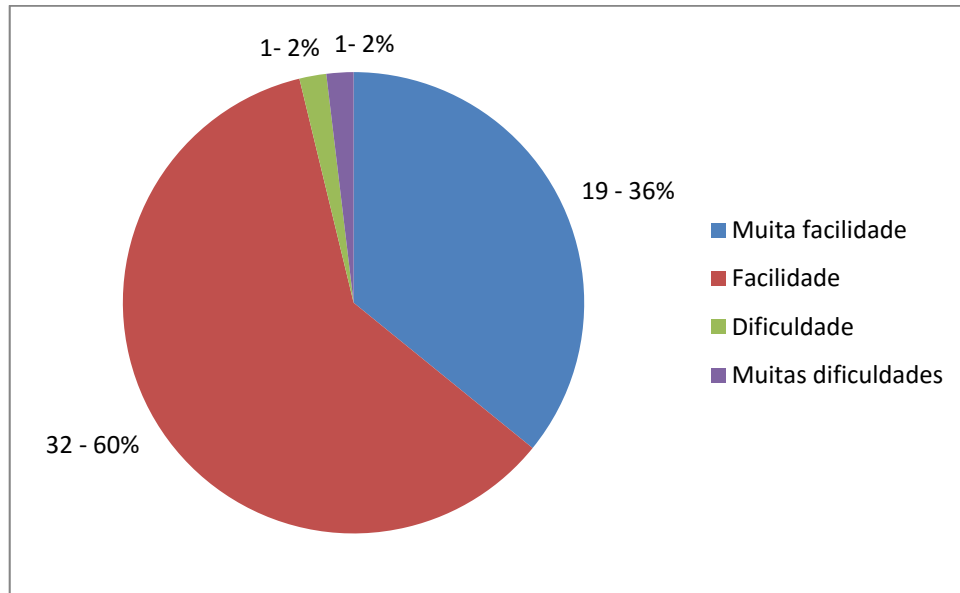
Cruzando este gráfico com os dois anteriores, depreende-se que, diariamente, os estudantes liam com mais frequência com fins académicos do que com fins recreativos e informativos, o que poderá possivelmente explicar-se pelas necessidades ditadas pela formação em curso.

Uma outra razão que poderá subjazer a este hábito de leitura residirá porventura no facto de considerarem como leitura com fins académicos, não só as atividades de leitura realizadas no âmbito do seu trabalho autónomo, como também outras leituras levadas a cabo durante as aulas, nomeadamente em suporte digital (por exemplo, as apresentações com recurso a *PowerPoint* ou *PREZI*).

Questionámo-los também sobre a forma como se sentiam quando realizavam tarefas de leitura com esses fins (Questões 25 a 27), de modo a conhecer as suas representações sobre o seu desempenho em compreensão na leitura. No Gráfico 21,



apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 25 (“Como se sente quando realiza tarefas de leitura com fins recreativos?”):

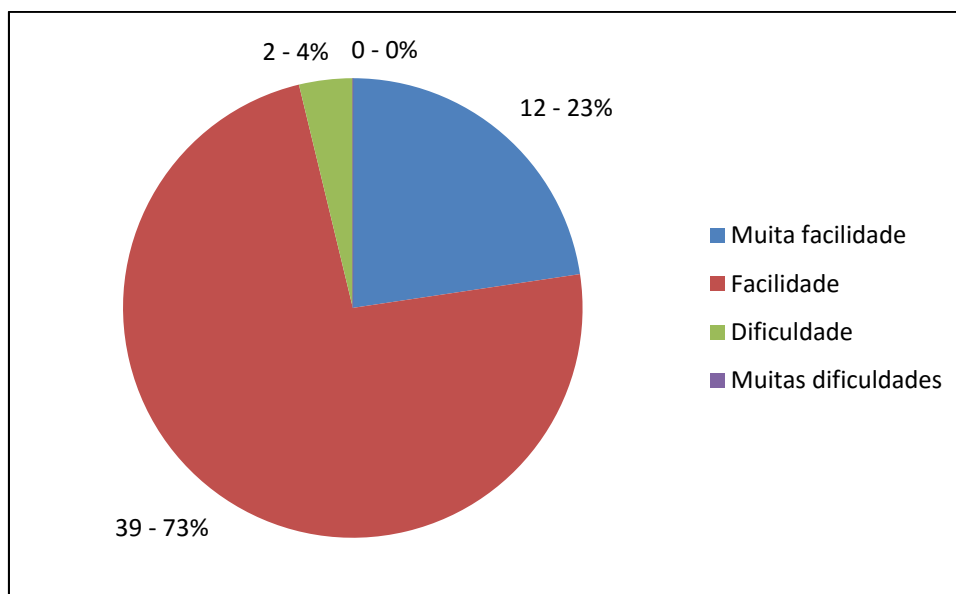


**Gráfico 21 – Representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins recreativos**

Da análise deste gráfico, depreendemos que a maioria dos estudantes considerava ter “Facilidade” (60%) ou “Muita facilidade” (36%) em realizar tarefas de leitura com fins recreativos.

A razão principal subjacente a estas respostas residirá talvez na finalidade que os estudantes atribuem à leitura com fins recreativos (por exemplo, distração, prazer...), à qual associam facilidade. Dada a formação que frequentam e a elevada motivação que para ela exibem (cf. Quadro 17), surpreendeu-nos que a maioria não declarasse sentir muita facilidade na realização de tarefas de leitura com fins recreativos.

No Gráfico 22, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 26 (“Como se sente quando realiza tarefas de leitura com fins informativos?”):

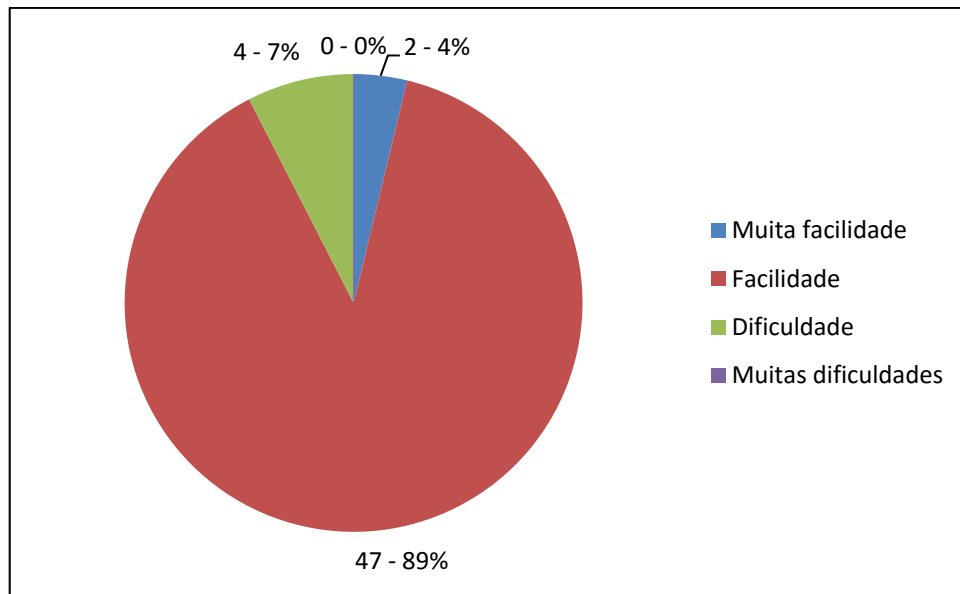


**Gráfico 22 – Representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins informativos**

Da leitura do gráfico acima, é possível inferir que um número elevado de estudantes (73%) considerava ter “Facilidade” em realizar tarefas de leitura com fins informativos, sendo apenas 12 (correspondendo a 23%) os que consideram ter “Muita facilidade” em fazê-lo.

Uma explicação possível para estes resultados poderá residir na frequência com que os estudantes leem com fins informativos (cf. Gráfico 20), pressupondo-se que o hábito tornará essa tarefa mais fácil. No entanto, dado que apenas alguns dos participantes no nosso estudo considerava ter “Muita facilidade” em ler com fins informativos, tal poderá também indiciar que esta tarefa representava para o nosso público um desafio, no que respeitava ao desenvolvimento de estratégias de pesquisa de informação.

No Gráfico 23, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 27 (“Como se sente quando realiza tarefas de leitura com fins académicos?”):



**Gráfico 23 – Representações dos estudantes relativas ao seu desempenho em compreensão na leitura com fins académicos**

Da análise deste gráfico, depreendemos que muitos destes estudantes (89%) consideravam sentir “Facilidade” em realizar tarefas de leitura com fins académicos, o que nos surpreendeu, face à complexidade inerente a alguns textos que podem ser incluídos no âmbito de tais tarefas (por exemplo, artigos científicos).

O cruzamento dos resultados apresentados neste gráfico com os que figuram nos dois anteriores permite inferir que houve um decréscimo no número de estudantes que sentiam “Muita facilidade” relativamente à tarefa de leitura sobre a qual eram questionados: de 36%, nas de leitura com fins recreativos, passamos a 4%, nas de leitura com fins académicos. Este decréscimo poderá indiciar que os estudantes encaravam a leitura com fins académicos como mais desafiadora, embora a realizassem com bastante frequência.

Quisemos igualmente compreender a natureza e frequência das dificuldades sentidas pelos estudantes em termos de compreensão na leitura (Questão 28). No Quadro 34, apresentamos a análise das respostas dadas:

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	%
a) Vocabulário	0	0%	5	9%	36	68%	12	23%	53-100%
b) Estrutura das frases	0	0%	0	0%	17	32%	36	68%	53-100%
c) Conhecimentos relacionados com o tema do texto	23	43%	14	27%	10	19%	6	11%	53-100%
d) Distinção ideias principais/secundárias	0	0%	11	21%	36	68%	6	11%	53-100%
e) Estrutura do texto	0	0%	7	13%	31	59%	15	28%	53-100%
f) Finalidades do texto	0	0%	8	15%	35	66%	10	19%	53-100%

**Quadro 34 – Dificuldades dos estudantes em compreensão na leitura**

Da análise do quadro acima apresentado, é possível inferir que bastantes inquiridos (43%) sentiam “muitas vezes” dificuldades no que respeitava aos “Conhecimentos relacionados com o tema do texto”, sendo este um aspeto que sobressai relativamente aos restantes.

Algumas das razões que poderão subjazer a tal dificuldade residirão possivelmente:

- i) Na complexidade dos temas dos textos que liam no quotidiano, mormente no que se refere à leitura com fins académicos (congruente com o facto de apenas dois estudantes terem referido, nas respostas dadas à Questão 27, terem “Muita facilidade” quando realizavam tal leitura);
- ii) Nos seus hábitos de leitura pouco diversificados, o que pode dificultar o estabelecimento de relações de intertextualidade que favoreçam a mobilização de conhecimentos relacionados com o tema do texto;
- iii) Na adoção pouco frequente de um posicionamento crítico face ao que liam, que se pudesse repercutir positivamente no seu desempenho em compreensão na leitura, de modo a que agissem, de forma pronta, para remediar as dificuldades que surgiam.

Procurámos também compreender quais as atitudes que os estudantes manifestavam perante as dificuldades encontradas durante a leitura. No Quadro 35 apresentamos a análise das respostas à Questão 29 (“Durante a leitura, como procede perante as dificuldades?”):

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	%
a) Desisto da leitura	2	4%	4	7%	26	49%	21	40%	53–100%
b) Interrompo a leitura e retomo-a mais tarde	3	6%	32	60%	16	30%	2	4%	53–100%
c) Peço ajuda para resolver as dificuldades que surgem	9	17%	23	43%	18	34%	3	6%	53–100%
d) Outra	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%
Total									53–100%

**Quadro 35 – Procedimentos adotados pelos estudantes perante as dificuldades**

Da análise do quadro acima é possível inferir que: i) estes estudantes “poucas vezes” desistiam da leitura (49%), persistindo nos seus esforços quando confrontados com dificuldades; ii) muitos (60%) interrompiam “algumas vezes” a leitura e retomavam-na mais tarde, não desistindo de a realizar; iii) bastantes (43%) tinham necessidade de pedir ajuda “algumas vezes” para resolver as dificuldades que surgiam e alguns admitiam fazê-lo “muitas vezes” (17%).

Embora evidenciassem uma atitude de persistência perante as dificuldades que sentiam em compreensão na leitura, o facto de muitos destes estudantes terem necessidade de pedir ajuda para as resolver contrasta com a “facilidade” que referiram sentir quando realizavam tarefas de leitura com fins recreativos, informativos e académicos (cf. Gráficos 21 a 23).

De seguida, questionámo-los sobre as razões da adoção destas atitudes perante as dificuldades que surgiam durante a leitura (Questão 30). No Quadro 36, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

Categorias	Freq.	%
Auxílio na compreensão	7	13%
Necessidade de superação de dificuldades	17	31%
Falta de concentração/cansaço	6	11%
Não respondem	25	45%
Total	55	100%

**Quadro 36 – Justificações relativas aos procedimentos adotados pelos estudantes perante as dificuldades**

Da sua leitura, é possível inferir que os estudantes justificavam as suas atitudes perante as dificuldades encontradas durante a leitura sobretudo pela necessidade de as superar (31%). Vejamos, por exemplo, as seguintes justificações: “Se surge uma

dificuldade temos que a tentar resolver, não desistir.” (Q6); “Uma vez que é importante possuir um vasto leque de formas de resolver os problemas que vão surgindo, para que esses mesmos não voltem a surgir.” (Q36).

Um estudante atribuiu também especial relevância ao papel dos colegas na superação das dificuldades, considerando que partilham uma linguagem semelhante, tal como fica patente na seguinte resposta: “Porque considero importante a opinião de outros colegas, quando nós temos dificuldades, considero também que às vezes a explicação de outros colegas pode ser mais clara que a do professor, uma vez que a linguagem é semelhante.” (Q26).

Esta afirmação parece-nos importante, por apontar quer para a relevância do trabalho colaborativo, quer para a necessidade dos professores/profissionais da Educação se aproximarem mais do seu público, de acordo com as suas vivências quotidianas, de modo a que facilitar a comunicação e incrementar a clareza dos conteúdos veiculados.

O auxílio na compreensão (13%) surge em segundo lugar, assumindo igualmente relevo pela repercussão que os estudantes julgavam que poderia ter, quer do ponto de vista global – “Tento compreender, porque só assim irei conseguir entender tudo o resto e criar associações de conteúdos.” (Q43) – quer do ponto de vista da promoção da persistência/prevenção da desistência na leitura: “Pois por vezes quando tenho dificuldades em compreender o que leio retomo a frase que não entendi ou faço uma pausa e mais tarde retomo a leitura.” (Q12); “Porque muitas vezes desisto de ler porque não compreendo o texto.” (Q46).

A falta de concentração/cansaço (11%) figura em terceiro lugar (embora esteja muito próxima da resposta anterior). Era encarada pelos estudantes como um obstáculo a superar para se poder prosseguir a leitura, o que é evidente na seguinte afirmação: “Poucas vezes desisto de ler, mas quando tenho dificuldades paro um bocado e retomo mais tarde pois já posso estar cansada e não me consigo concentrar.” (Q35).

Destaca-se ainda o facto de 25 estudantes (45%) não terem respondido a esta questão, o que poderá estar relacionado com algum cansaço associado ao preenchimento do questionário ou, à semelhança do que sucedeu numa fase anterior (por exemplo, na

resposta às Questões 12.1. e 30), terem tido dificuldade em explicitar as razões subjacentes às suas opções.

Quisemos também compreender quais as estratégias de leitura a que os estudantes recorriam para superar as dificuldades encontradas durante a leitura. No Quadro 37, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas à Questão 31:

Resposta	Muitas vezes		Algumas vezes		Poucas vezes		Nunca		Total
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	%
Ativo conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto	8	15%	11	21%	28	53%	6	11%	53-100%
Formulo questões sobre o texto	5	9%	20	38%	24	45%	4	8%	53-100%
Leio o texto com atenção	33	62%	20	38%	0	0%	0	0%	53-100%
Ajusto a velocidade de leitura	30	56%	21	40%	2	4%	0	0%	53-100%
Confronto predições feitas antes da leitura com a informação recolhida enquanto leio	4	7%	28	53%	21	40%	0	0%	53-100%
Crio uma imagem mental do que li	21	39%	20	38%	9	17%	3	6%	53-100%
Tiro notas	18	34%	19	36%	11	21%	5	9%	53-100%
Sublinho elementos do texto	26	49%	19	36%	5	9%	3	6%	53-100%
Faço inferências	9	17%	9	17%	22	41%	13	25%	53-100%
Recorro ao contexto	22	42%	23	43%	8	15%	0	0%	53-100%
Parafraseio excertos do texto	7	13%	23	43%	20	38%	3	6%	53-100%
Penso em voz alta	22	41%	20	38%	8	15%	3	6%	53-100%
Releio o texto várias vezes	22	41%	27	51%	3	6%	1	2%	53-100%
Leio em voz alta os excertos que não compreendi	26	49%	15	28%	8	15%	4	8%	53-100%
Consulto o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)	12	23%	21	39%	18	34%	2	4%	53-100%
Pesquiso <i>online</i> para tirar dúvidas	16	30%	24	45%	12	23%	1	2%	53-100%
Faço uma síntese do que compreendi	8	15%	10	19%	34	64%	1	2%	53-100%
Tento identificar as ideias principais do texto	25	47%	24	45%	4	8%	0	0%	53-100%
Tento identificar o tipo/género textual	0		10	18%	45	82%	0	0%	53-100%
Outra	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0-0%

**Quadro 37 – Estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura**

Da análise do Quadro 37, é possível inferir que as estratégias de leitura a que os estudantes afirmavam mais recorrer para superar as dificuldades encontradas durante a leitura eram:

- i) Ler o texto com atenção (62% afirmavam fazê-lo “muitas vezes”);
- ii) Ajustar a velocidade de leitura (56% selecionaram a opção “muitas vezes”);
- iii) Sublinhar elementos do texto (49% afirmaram recorrer a esta estratégia “muitas vezes”);
- iv) Ler em voz alta os excertos que não tinham compreendido (26 estudantes, tal como na estratégia anterior);
- v) Tentar identificar as ideias principais do texto (47% diziam fazê-lo “muitas vezes”);
- vi) Recorrer ao contexto (22 estudantes, correspondendo a 41,5%, dizem fazê-lo “muitas vezes” e 23, correspondendo a 43%, afirmam fazê-lo “algumas vezes”);
- vii) Pensar em voz alta (22 estudantes, correspondendo a correspondendo a 41,5%, afirmam fazê-lo “muitas vezes”);
- viii) Rer o texto várias vezes (22 estudantes, correspondendo a 41,5%, afirmam fazê-lo “muitas vezes”).

Merece reparo o facto de bastantes estudantes (53%) afirmarem que “poucas vezes” ativavam conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto durante a sua leitura, para superarem eventuais. De facto, esta estratégia é muito importante, porque permite ao leitor melhorar o seu desempenho em compreensão na leitura, quer por favorecer o estabelecimento de relações de intertextualidade – abrindo novos trilhos para a exploração do conteúdo do texto – quer por facilitar o aprofundamento de novos conceitos. Este resultado é, no entanto, congruente com o facto de os estudantes terem referido que a dificuldade que mais sentiam durante a leitura dizia respeito aos conhecimentos relacionados com o tema do texto (cf. Quadro 34).

Bastantes estudantes afirmaram usar “poucas vezes” (41%) ou “nunca” (25%) a elaboração de inferências para superar dificuldades durante a leitura. É de salientar que esta é considerada como um aspeto essencial no desempenho em compreensão da



leitura dos bons leitores (Beard, 2010; Gonçalves, 2008; Sá, 2004). Uma vez que a leitura implica o envolvimento do leitor com o texto, de forma ativa, o uso pouco frequente de inferências na superação de dificuldades durante a leitura poderá conduzir a que “la compréhension se limite en l’élaboration «d’ilôts de signification» sans intégration de toutes les informations” (Fayol, 2009, p. 108).

Importa ainda destacar que muitos destes estudantes (82%) afirmaram recorrer “poucas vezes” à identificação do tipo/género textual como estratégia para superar dificuldades de leitura, o que poderá apontar: i) para a possibilidade de não terem consciência da importância de tal aspeto para os ajudar compreender melhor o texto e a ultrapassar eventuais obstáculos na compreensão; ii) para a sua eventual dificuldade em identificar o tipo/género textual em causa. Uma vez que “Consoante a tipologia textual o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas para a respetiva finalidade de leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 25) e que os bons leitores reconhecem os graus de complexidade associados a diferentes tipos/géneros textuais, mobilizando estratégias adequadas à sua compreensão (Azevedo & Souza, 2012; Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011), poderá ficar comprometido o desempenho em compreensão na leitura destes estudantes.

Fazer uma síntese do que tinham compreendido era também uma das estratégias menos usadas pelos estudantes como meio de superar as dificuldades durante a leitura: 34 (correspondendo a 64%) indicaram que o faziam “poucas vezes”. Este é um aspeto que merece reflexão, dado que atualmente é fundamental sintetizar a informação selecionada em diferentes fontes, face às inúmeras solicitações diárias, em contextos do quotidiano, e, mormente para os estudantes, em contexto académico. A síntese durante a leitura permite ao leitor – quer mentalmente, quer através da escrita – construir redes de sentido sobre o texto (associadas a escolhas semânticas e sintáticas), que podem contribuir, beneficemente, para a compreensão na leitura e (de acordo com o tipo/género textual) permitir a construção de um posicionamento mais apurado sobre o mesmo.

Surpreendeu-nos a quase equidade de respostas relativas ao recurso à consulta do dicionário ou outras fontes de informação impressa (23% selecionaram a opção “muitas

vezes” e 39% admitiram fazê-lo “algumas vezes”) e à pesquisa *online* para tirar dúvidas (30% selecionaram a opção “muitas vezes” e 45% admitiram fazê-lo “algumas vezes”).

O cruzamento destes resultados com os relativos às respostas dadas à Questão 8 (“Qual a frequência com que, nos seus tempos livres realiza as atividades que a seguir se enumeram? – cf. Quadro 15) permite-nos inferir que, embora “navegar na *Internet*” se destacasse como preferência destes estudantes nos seus tempos livres, quando se tratava de ler com outras finalidades – por exemplo, fazer a pesquisa orientada para uma tarefa específica – preferiam ler em suportes impressos e não no ecrã.

Duas das razões que poderão subjazer a esta opção são: i) a mobilização distinta de estratégias de compreensão na leitura no que respeita os suportes impressos e digitais (Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013; Poole, 2009) e ii) a possível dificuldade na seleção dos recursos *online* mais adequados à superação das dúvidas encontradas na leitura.

As preferências reveladas pelos nossos inquiridos poderão ter repercussões na implementação de estratégias didáticas orientadas para desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público, aspeto que consideramos relevante destacar.

Procurámos igualmente saber quais as razões pelas quais afirmavam recorrer às estratégias de leitura que assinalaram (Questão 32). No Quadro 38, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Auxílio na compreensão	30	51%
Necessidade de superação de dificuldades	18	31%
Ensino prévio	5	8%
Não respondem	6	10%
Total	58	100%

**Quadro 38 – Razões subjacentes às estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura**

O auxílio na compreensão na leitura destaca-se enquanto razão principal do recurso às estratégias de leitura referidas (51%). Nas respostas dadas, os estudantes consideravam, por exemplo, que sublinhar elementos do texto e ler em voz alta os excertos não compreendidos favorecia o incremento da sua compreensão, auxiliando-os

a persistir na leitura: “Escrever e tomar notas ajuda na compreensão assim como ler em voz alta.” (Q3); “Ao sublinhar e ao ler em voz alta compreendo melhor o texto em causa e desse modo não desanimo perante a leitura.” (Q9); “Para mim considero que ajudam-me na compreensão, por exemplo, se não entendo algo de texto, ao ler em voz alta pode fazer-nos entender de outra forma, fazer-nos interpretar e assim atingir os objetivos.” (Q26).

Assume também relevo a necessidade de superação de dificuldades (31%). No que dizia respeito a este aspeto, os estudantes destacavam a importância da pesquisa *online* para tirar dúvidas, bem como o fortalecimento de atitudes de promoção da persistência na leitura, expressas, por exemplo, nas seguintes afirmações: “Para tentar superar as dificuldades que encontro enquanto estou a ler e não desistir às vezes faço pesquisa *online*.” (Q22); “De maneira a ultrapassar as dificuldades encontradas na leitura sem desistir.” (Q34); “Acho que são eficazes, até porque pesquisar *online* torna a situação mais fácil.” (Q38).

Embora não se destacasse pelo número de ocorrências (8%), a categoria “Ensino prévio” merece particular relevo, já que estes estudantes estabeleciam um fio condutor perene entre as estratégias a que recorriam durante a leitura e o seu ensino prévio por parte dos professores e dos pais, alicerçando o papel fundador destes na sua relação com a leitura. Assim, alguns estudantes referiram “(...) estas foram as estratégias que me ensinaram, já desde o ensino básico, a usar.” (Q15); “Porque foi desta forma que os meus professores e pais me ensinaram.” (Q17); “Porque normalmente são os professores que nos dizem para recorrer a estas estratégias e nós usamo-las durante toda a nossa vida.” (Q37). Os aspetos referidos pelos estudantes são congruentes com os resultados da análise das suas respostas que diziam respeito aos responsáveis pela sua motivação para a leitura (cf. Quadro 31) e aos incentivos à leitura recebidos (cf. Quadro 32), nas quais tinham evidenciado o papel desempenhado pelos professores e pela família na sua formação.

Em síntese, a partir da análise das respostas dadas à terceira parte do questionário passado antes de se dar início à intervenção didática que está no centro deste projeto, foi

possível conhecer as representações iniciais dos estudantes sobre a leitura, podendo inferir-se os seguintes aspetos:

- i) Ao contrário do que seria expectável neste nível de ensino e, em particular, tendo em conta a natureza da licenciatura que estavam a frequentar, um número elevado de estudantes (19%) afirmava não gostar de ler, tendo sido possível compreender que motivações de ordem intrínseca e extrínseca poderiam justificar estar tal opção. Este é um aspeto que merece uma reflexão atenta, face aos crescentes desafios com que estes futuros profissionais da Educação se vão deparar no exercício de uma cidadania ativa e crítica, no qual se espera que sejam intervenientes responsáveis;
- ii) Os estudantes que se diziam motivados para a leitura (81%) associavam-na sobretudo à aquisição de conhecimentos/vocabulário ou à evasão do seu quotidiano, dissociando-a claramente de práticas de escrita/oralidade, bem como da sua formação enquanto cidadãos;
- iii) O percurso familiar e escolar dos estudantes parecia ter desempenhado um papel fundamental na sua motivação para a leitura, destacando-se, no primeiro caso, o papel da mãe e, no segundo, o do professor, enquanto mediadores na sua formação como leitores;
- iv) No seu entender, as atividades de leitura em contexto extraescolar pouco teriam contribuído para os incentivar para a leitura, o que poderá ter repercussões no modo como eles próprios procurarão motivar o seu futuro público para esta atividade;
- v) No que se refere aos seus hábitos de leitura, importa destacar que estes estudantes afirmavam ler sobretudo romances, jornais e revistas. Declaravam ler com fins recreativos sobretudo ao fim de semana, com fins informativos diariamente ou, pelo menos, duas a três vezes por semana e, com fins académicos, diariamente;
- vi) No geral, estes estudantes consideravam que tinham muita facilidade em ler com fins recreativos e informativos e facilidade, quando liam com fins académicos;

- vii) A dificuldade que os estudantes mais sentiam durante a leitura dizia respeito à mobilização de conhecimentos relacionados com o tema do texto, embora considerassem que habitualmente se esforçavam por continuar a ler, quando encontravam dificuldades. Tal não obstava a que, muitas vezes, tivessem necessidade de pedir auxílio para as superarem, procurando melhorar o seu desempenho em compreensão na leitura;
- viii) Na sua opinião, durante a leitura, recorriam a várias estratégias que lhes permitiam monitorizar a compreensão, de modo a superarem as dificuldades que encontravam. No entanto, o facto de recorrerem, muito menos do que seria desejável, à ativação de conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto, bem como à realização de inferências, poderá vir a ter repercussões no seu desempenho como futuros profissionais da Educação – nomeadamente no que se refere a ensino explícito da compreensão na leitura – por influenciar o modo como desenvolvem estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura do seu futuro público.

Martins e Sá (2008b, p. 4) sublinham que “A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira” feita de encontros com livros, leitores e com todos quantos partilham da caminhada solidária que a Educação constitui. Da análise das respostas dadas pelos participantes no nosso estudo às perguntas da terceira parte do questionário emergiu, pois, um pequeno, mas muito rico fragmento desse percurso, começando a esboçar-se um retrato possível de leitores em formação e (re)construção.

#### **5.2.1.3. Natureza da leitura numa perspetiva didática**

Na segunda semana da intervenção didática, os estudantes foram convidados a refletir sobre o modo como encaravam o seu futuro público no que dizia respeito à leitura, enquanto futuros profissionais da Educação, e práticas educativas relacionadas com a sua abordagem.

Para tal, em sala de aula, responderam por escrito a uma ficha de trabalho constituída por quatro questões, de modo a que pudéssemos compreender, mais aprofundadamente, que representações evidenciavam sobre:

- A leitura (Questão 1);
- As competências em leitura do seu futuro público (Questão 2);
- Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura (Questão 3);
- Estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nesse mesmo público (Questão 4).

Assim, na primeira questão, solicitávamos aos estudantes que escrevessem quatro palavras que relacionavam com o conceito de leitura e as ordenassem segundo a importância que lhes atribuíam (da mais importante para a menos importante).

Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no Quadro 39:

Palavras indicadas	1ª posição		2ª posição		3ª posição		4ª posição	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Conhecimento	21	39,6%	10	18,9%	6	11,3%	7	13,2%
Compreensão	10	18,9%	20	37,7%	5	9,4%	5	9,4%
Evasão	9	17,0%	5	9,4%	15	28,3%	7	13,2%
Motivação	7	13,2%	10	18,9%	7	13,2%	10	18,9%
Cidadania	3	5,7%	4	7,5%	0	0,0%	0	0,0%
Computador	3	5,7%	4	7,5%	0	0,0%	0	0,0%
Escrita	0	0,0%	0	0,0%	8	15,1%	10	18,9%
Imaginação	0	0,0%	0	0,0%	5	9,4%	6	11,3%
Desinteresse	0	0,0%	0	0,0%	4	7,5%	1	1,9%
Diversão	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	1	1,9%
Sonho	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	2	3,8%
Partilha	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
Prazer	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
Curiosidade	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
Amizade	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
TOTAL	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%

**Quadro 39 – Palavras relacionadas com o conceito de leitura ordenadas segundo o grau crescente de importância**

Da análise do quadro, depreendemos que a palavra que os estudantes mais relacionaram com o conceito de leitura, atribuindo-lhe maior importância, foi

“conhecimento” (21 ocorrências em primeira posição, correspondendo a 39,6%, e 10, em segunda posição, correspondendo a 18,9%), seguindo-se “compreensão” (10 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 18,9%, e 20 ocorrências, em segunda posição, correspondendo a 37,7%), “evasão” (9 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 17%, e 5, em segunda posição, correspondendo a 9,4%) e “motivação” (7 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 13,2%, e 10, em segunda posição, correspondendo a 18,9%).

A relação da palavra “conhecimento” com o conceito de leitura remete para a sua representação como meio privilegiado de acesso ao conhecimento e ampliação do mesmo, evidenciada quer pelo senso comum, quer na literatura de especialidade (Balula, 2011; Ullastres, 2005). Apesar da crescente reavaliação do conceito de leitura, pela fluidez e pluralidade de dimensões que hoje lhe são associadas (Gubern, 2010; Núñez & Fígarez, 2012), continua a ser sublinhado que esta

(...) guarda una relación directa com el conocimiento, por quanto representa un acto exclusivo del ser humano en el que intervienen todas sus facultades simultaneamente y que comporta una serie de procesos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales que lo llevan a establecer una relación de significado particular com lo leído. (Tomás & Díaz, 2012, p. 87)

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) é realçado que a construção de conhecimento é um dos vários processos de atuação exigidos pela leitura, sendo “Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)” um dos objetivos do domínio da Leitura, no 1.º ciclo, e “Ler para construir conhecimento(s)”, para o 2.º e 3.º ciclos.

Nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a), a relação entre leitura e conhecimento encontra-se também implícita nos descritores de desempenho relativos aos domínios “Leitura e Escrita” (1.º e 2º ciclo), “Leitura” (3.º ciclo), “Escrita” (3.º ciclo), “Iniciação à Educação Literária” (1º ciclo) e “Educação Literária” (nos três ciclos).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Confira-se, por exemplo, “Apropriar-se de novos vocábulos” (LE1-9-1; LE2-9-1; LE3-7-1, LE-4-8-1) e “Organizar a informação contida no texto” (LE6-9-1). Indica-se o domínio e respetivo ano de escolaridade – LE1 – “Leitura e escrita” – seguindo-se o número do objetivo e descritor de desempenho, respetivamente. Idêntico procedimento é adotado em referências aos domínios Iniciação à Educação Literária (IEL) e Educação Literária (EL).

A valorização da palavra “conhecimento” é congruente:

i) Com a justificação relativa à motivação para a leitura que mais emergiu anteriormente das respostas dos estudantes, relativa à “aquisição de conhecimentos/vocabulário” (cf. Quadro 29), provavelmente relacionada com o facto de dedicarem uma parte considerável do seu tempo à leitura com fins académicos (cf. Gráfico 21);

ii) Com a relevância que deram à realização de atividades de leitura em contexto escolar (cf. Quadro 32), geralmente associadas à leitura obrigatória na presença do professor para cumprimento de objetivos escolares com vista à aquisição de conhecimento (Cerrillo, 2006).

A importância atribuída à palavra “compreensão” refletiu provavelmente uma conceção de leitura enquanto processo interativo entre leitor, texto e contexto, no âmbito do qual o primeiro intervém ativamente para (re)criar os sentidos implícitos e explícitos tecidos no segundo, construindo novo conhecimento (Carvalho & Sousa, 2011; Giasson, 1993; OECD, 2013). Como frisa Sim-Sim (2009, p. 9), “A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos”, aspeto ao qual os estudantes concederam maior destaque, em detrimento da dimensão de descodificação, que também faz parte dos processos que subjazem à leitura (Morais, 1997; Viana, 2002).

A relevância da compreensão na leitura é também reiterada nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a), quer no domínio “Leitura e Escrita”,<sup>16</sup> quer nos domínios “Iniciação à Educação Literária” e “Educação Literária”.<sup>17</sup>

A valorização da relação entre “leitura” e “compreensão” poderá estar associada, quer a práticas de leitura em contexto escolar, nas quais tenha sido evidenciada a sua relevância (mantendo-se essa associação vincada nas representações dos estudantes), quer à fase formativa em que se encontram, na qual a compreensão na leitura possivelmente se destacará pelas práticas de leitura com fins académicos que tinham afirmado anteriormente realizar com frequência (cf. Gráfico 20). Tal valorização poderia ter repercussões na mobilização de estratégias de desenvolvimento da compreensão na

---

<sup>16</sup> Confira-se, por exemplo, LE1-12; LE2-12; LE3-10; LE4-11; LE5-7; LE6-7.

<sup>17</sup> Confira-se, por exemplo, IEL1-17; IEL2-20; EL3-22; EL4-24.



leitura no seu futuro público, na medida em que possivelmente reconheceriam que poderiam ter relevo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A palavra “evasão” surge em terceiro lugar, sendo a vontade de fuga do quotidiano comumente apontada como uma das razões pelas quais se lê (Proust, 2011; Soares, 2003) e tendo já sobressaído das respostas dos estudantes como uma das justificações para a sua motivação para a leitura (cf. Quadro 29). A sua indicação poderá igualmente estar relacionada com os hábitos de leitura que os estudantes afirmaram ter, mormente o tempo que concediam à leitura com fins recreativos (cf. Gráfico 18), muitas vezes ditada por necessidade de evasão.

“Motivação” é, provavelmente, uma das palavras que, no quotidiano, mais surge associada ao conceito de leitura, através de diversas iniciativas pelas quais se procura fomentar a mesma (por exemplo, o Plano Nacional de Leitura e iniciativas como concursos literários, campanhas realizadas por livrarias, entre outras). Uma vez que os estudantes tinham anteriormente afirmado que gostavam de ler (cf. Gráfico 15) e tinham recebido vários tipos de incentivo à leitura (cf. Quadro 32), surpreendeu-nos que não lhe tivesse sido dada maior importância. Esperávamos também, face à elevada motivação para a frequência do curso da licenciatura em Educação Básica que exibiam (cf. Quadro 17), que valorizassem mais a relação leitura/motivação, dado que esta adquirirá possivelmente relevância na sua prática educativa futura.

A relação entre leitura e cidadania é pouco valorizada pelos estudantes (3 ocorrências, correspondentes a 5,7%, em primeiro lugar, e 4 ocorrências, correspondentes a 7,5%, em segundo lugar), aspeto que consideramos merecer renovada reflexão, por várias razões: i) a leitura caminha a par do exercício da cidadania ativo e responsável exigido por uma sociedade na qual a necessidade de depuramento crítico da informação é crescente (EACEA/Eurydice, 2012); ii) vamo-nos “fazendo” cidadãos através da leitura, de modo a poder realizar múltiplas “leituras do mundo”, partilhando-o (Ramos, Prole, Viana, Cotrim & Silva, 2010); iii) relacionar o conceito de leitura com a palavra cidadania é incluir o Outro, enquanto a sua desvalorização poderá indicar que estes estudantes atribuíam pouco relevo à construção da identidade em alteridade, fundamental hoje e no futuro no mosaico de culturas em que, cada vez mais, viveremos

(Imbernón *et al.*, 2002). Por outro lado, a desvalorização da relação leitura/cidadania é congruente com sua presença tímida enquanto justificação para a sua motivação para a leitura indicada pelos estudantes (cf. Quadro 29), podendo vir a repercutir-se no desenvolvimento de estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura.

A palavra “computador” surgiu com peso idêntico à palavra “cidadania” (3 ocorrências, correspondentes a 5,7%, em primeiro lugar, e 4 ocorrências, correspondentes a 7,5%, em segundo lugar), sendo relacionada com o conceito de leitura provavelmente por este ser um dos meios através dos quais os estudantes acediam aos textos no seu dia-a-dia, já que tinham afirmado que um dos seus passatempos favoritos seria “navegar na *Internet*” (cf. Quadro 15). No entanto, quando inquiridos sobre o que liam habitualmente por iniciativa própria (cf. Gráfico 17), das suas respostas não emergiu a preferência pela leitura em suporte digital, o que poderá apontar: i) para a pouca relevância que atribuíam à relação computador/leitura nos seus hábitos de leitura com fins recreativos; ii) para o facto de associarem maior prestígio ao livro em suporte impresso, em detrimento de práticas de leitura em suporte digital.

Ao atribuírem a mesma importância às palavras “cidadania” e “computador” em relação com o conceito de leitura, os estudantes evidenciaram possivelmente uma representação de leitura mediada pelo ecrã, hoje amplamente presente na sociedade, mormente pelas práticas multiliterácitas exigidas aos cidadãos, em permanente reatualização (Coiro, 2011; Melão & Balula, 2012).

Surpreendeu-nos que a palavra “escrita” nunca surgisse no primeiro e segundo lugares, mas apenas em terceiro (8 ocorrências, correspondentes a 15,1%) ou em quarto (10 ocorrências, correspondentes a 18,9%), uma vez que a leitura e a escrita estão em permanente relação no nosso quotidiano, sendo consensual o contributo da sua interação para o modo como permanentemente reconstruímos e reinterpretamos o mundo (Ribera, 2013; Tomás & Díaz, 2012). A articulação entre a leitura e a escrita está também implícita nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), tendo adquirido maior visibilidade nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a), nas quais surge explicitamente o domínio “Leitura e Escrita”, nos dois primeiros ciclos de ensino. Esta representação dos estudantes poderá estar relacionada com a

desvalorização da relação leitura/escrita/oralidade que emergiu anteriormente nas justificações relativas à sua motivação para a leitura (cf. Quadro 29), uma vez que ficou patente a sua possível dificuldade em estabelecer uma relação holística entre a leitura e a escrita.

A “imaginação” surgiu igualmente apenas em terceiro e quarto lugares (respectivamente com 5 ocorrências, correspondendo a 9,4%, e 6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), podendo a sua desvalorização estar relacionada com uma representação da leitura como obrigação, na qual o conhecimento assume um carácter fulcral. Possivelmente, ao longo do seu percurso escolar, a relação leitura/conhecimento foi muito valorizada, em detrimento do contributo para o desenvolvimento da imaginação. Este último aspeto é congruente com a presença tímida do “desenvolvimento da criatividade/imaginação” como justificação para a sua motivação para a leitura (cf. Quadro 29). A desvalorização da imaginação poderá ter influência no desenvolvimento de estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura, apontando possivelmente para o seu parco convívio com obras da literatura para a infância, cujos benefícios para a formação do leitor incluem, entre outros, o convívio da imaginação aliado à fruição estética (Azevedo, 2004).

Ao relacionarem o conceito de leitura com a palavra “desinteresse” (4 ocorrências em terceiro lugar, correspondendo a 7,5%, e 1 ocorrência, em quarto lugar, correspondendo a 1,9%), os estudantes evidenciaram uma representação negativa do primeiro, que poderá ser explicada: i) pela possibilidade de não gostarem de ler (cf. Gráfico 15); ii) por não terem recebido incentivos à leitura que tivessem contribuído suficientemente para fomentar o seu gosto pela mesma (cf. Quadro 32); iii) por encarem a leitura como atividade enfadonha (cf. Quadro 30), descurando a sua relevância para a formação cidadã. Independentemente das razões que lhe possam subjazer, tal desinteresse poderá repercutir-se, de forma negativa, no desempenho em compreensão na leitura dos estudantes, bem como nas suas práticas educativas relacionadas com a motivação para a leitura e o desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público.

Poucos estudantes atribuíram relevância à palavra “diversão” (2 ocorrências, em terceiro lugar, correspondendo a 3,8%, e 1 ocorrência, em quarto lugar, correspondendo a 1,9%), o que poderá remeter para: i) a desvalorização do desenvolvimento/planificação de atividades lúdicas, associadas à motivação para a leitura e à promoção de hábitos neste domínio (Marques, 2011; Pinto, 2009); ii) a dissociação de práticas de leitura com fins recreativos das suas possíveis dimensões lúdicas, que têm sido positivamente relacionadas com a motivação para a leitura dos alunos (OECD, 2010) e a proficiência em leitura na idade adulta (OECD, 2011b). O facto de esta representação ter sido evidenciada apenas por alguns estudantes poderá ter como justificação a sua parca participação, enquanto crianças, quer em família, quer na escola, em atividades lúdicas propiciadoras da criação de laços duradouros entre leitura e diversão, o que se poderá refletir no modo como motivarão o seu futuro público para a leitura.

Do mesmo modo, a palavra “sonho” foi pouco valorizada pelos estudantes (uma ocorrência, em terceiro lugar, correspondendo a 1,9%, e duas ocorrências, em quarto lugar, correspondendo a 3,8%). Tal constatação surpreendeu-nos, dado que esta dimensão é frequentemente vista como inerente ao próprio ato de ler, mesmo quando o leitor já alcançou um grau de maturidade que lhe permite fazer uma reflexão apurada sobre o texto (Sousa, 2012). Entender a leitura na sua relação com o sonho é também, possivelmente, uma das recompensas de todos quantos passeiam com gosto pelos bosques da ficção (Eco, 1995).

A relação da palavra “partilha” com o conceito de leitura foi também depreciada por estes estudantes (surgindo em quarto lugar com apenas uma ocorrência, correspondendo a 1,9%), o que poderá dever-se: i) à possibilidade de não terem participado, tanto quanto seria desejável, em momentos de leitura partilhada que tivessem favorecido a criação de representações positivas sobre os mesmos; ii) à exclusão das suas representações da leitura da importância do pacto estabelecido entre o texto e o leitor, numa relação de reciprocidade e partilha identificada e valorizada pelos bons leitores; iii) à possível banalização da palavra “partilha”, pela sua eventual participação ativa em redes sociais, nas quais esta se reduz a um mero clique no ícone “share”, cada vez mais um ato puramente mecânico.

A associação entre leitura e prazer é feita com naturalidade pelos leitores que leem com frequência, podendo relacionar-se com a fruição, palavra a palavra, de um excerto saboreado repetidamente ou, até, com a sedução exercida pelo tema e pelas vivências das personagens de uma obra. A existência de apenas uma ocorrência da palavra “prazer” (correspondente a 1,9%) surpreendeu-nos, dado que estes estudantes tinham anteriormente afirmado gostar de ler (cf. Gráfico 15), embora o prazer tivesse sido uma razão pouco evocada como justificação da sua motivação para a leitura (cf. Quadro 29). A dissociação entre prazer e leitura poderá dever-se: i) à possibilidade de os estudantes encararem a leitura como uma obrigação, o que lhes poderia ter sido transmitido ao longo do seu percurso escolar; ii) ao facto de, compreensivelmente, dedicarem muito tempo à leitura com fins académicos (cf. Gráfico 20), dado estarem a frequentar o último ano da licenciatura em Educação Básica. A relação tímida entre leitura e prazer que emergiu das respostas dos estudantes poderá ainda estar relacionada com a possibilidade de não estarmos a “educar en el placer de la lectura” (Ullastres, 2005, p. 17), apesar da implementação de programas como o Plano Nacional de Leitura (em curso) e da promoção dos domínios de Iniciação à Educação Literária e de Educação Literária destacados nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) – para além de muitas outras iniciativas de incentivo à leitura que têm sido realizadas no nosso país.

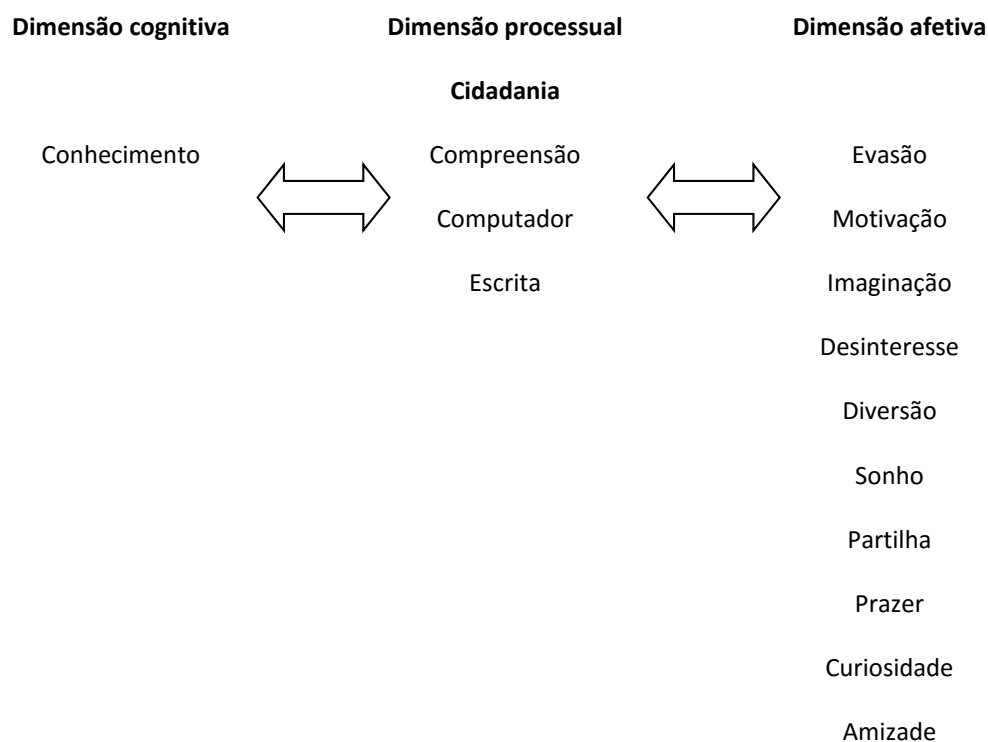
Embora igualmente com uma ocorrência em quarto lugar (correspondendo a 1,9%), a relação da palavra “curiosidade” com o conceito de leitura merece ser destacada, dado que, quanto maior for a curiosidade do leitor, maior será, possivelmente, a sua vontade de explorar novos territórios literários, aumentando a sua motivação para a leitura (Lopes, 2009; Reis *et al.*, 2009). O facto de a palavra ter sido seleccionada apenas uma vez poderá indiciar que estes estudantes viam a leitura como uma atividade passiva, logo não a consideravam, possivelmente, como uma forma de questionar o mundo que os rodeava e de fazer germinar novas ideias.

Amizade e leitura surgem espontaneamente unidas aos olhos do leitor que cultivou, desde cedo, o afeto pelos livros. A escassez de ocorrências da palavra “amizade” e a pouca importância que os estudantes lhes atribuíram (1 ocorrência em quarto lugar, correspondendo a 1,9%) poderão estar relacionadas com: i) a ausência de práticas de

literacia familiar enriquecedoras; ii) hábitos de leitura precários, que não tenham possibilitado a criação e consolidação de “pactos” de perene afeto com a leitura, mormente com o livro. Como refere Proust (2011, p. 42), “Na leitura, a amizade é subitamente reduzida à sua primeira pureza. Com os livros, não há amabilidade. Estes amigos, se passarmos o serão com eles, é porque realmente temos vontade disso.”

É ainda de referir que a leitura do Quadro 39 revela que os estudantes associaram à leitura muitas palavras, de carácter diversificado, que podem remeter para diferentes vertentes da mesma.

Na Figura 4, apresentamos a análise das dimensões para que remetem as palavras que os estudantes associaram ao conceito de leitura:



**Figura 4 – Dimensões da leitura referidas pelos estudantes**

Constata-se que:

- Muitas das palavras indicadas remetem para uma dimensão afetiva, que, no entanto, é muito desvalorizada por estes estudantes, assumindo um carácter periférico;

- A dimensão cognitiva, que também podemos associar a esta atividade, muito valorizada, é representada sobretudo pela palavra “conhecimento”, que se destacou pela sua centralidade nas suas representações;

- A dimensão processual (que mantém uma relação mais íntima com a aquisição e desenvolvimento de competências) é representada por três palavras de abrangência desigual, já que

- A palavra “computador” remete para o suporte através do qual pode não só aceder aos conteúdos, mas também filtrá-los e produzi-los, processando informação através da leitura e da escrita, e assume um cariz mais específico,
- As palavras “escrita” e “compreensão” têm um cariz mais abstrato, remetendo para uma pluralidade de aspetos passíveis de serem associados à leitura, mormente o modo como reinterpretamos e reconstruímos a realidade no nosso quotidiano.

Tal leva-nos a crer que as experiências de leitura que estes estudantes viveram, dentro e fora da escola:

- Poderão não os ter preparado para a perceção da sua dimensão afetiva, a qual poderá ter sido desvalorizada em favor da sua utilidade (associada ao conhecimento e à compreensão); é de estranhar que tal não tenha acontecido: i) dada a valorização do texto literário nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), que pode ser facilmente ligado à fruição estética, promovendo o prazer na leitura; ii) tendo em conta as práticas de literacia familiar em que os estudantes afirmaram ter participado (Quadro 31), o que deveria ter promovido a criação de laços de afetividade com a leitura;

- Poderão não lhes ter permitido fazer uma adequada reflexão sobre as duas outras dimensões, mais valorizadas, mas pouco trabalhadas ou, pelo menos, abordadas de uma forma porventura mecânica e pouco fundamentada.

A palavra “cidadania” assume um carácter transversal relativamente às dimensões da leitura referidas pelos estudantes, na medida em estas poderão contribuir, no seu

conjunto, para uma formação holística do cidadão, face aos desafios crescentes que lhe vão sendo lançados pela/em sociedade.

#### 5.2.1.4. Competências em leitura do seu futuro público

Em seguida, questionámos os estudantes sobre como imaginavam o seu futuro público no que dizia respeito à leitura (Questão 2).

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas:

Categorias	Freq.	%
Público interessado/motivado	24	43,6%
Público desinteressado/desmotivado	15	27,3%
Público heterogéneo	7	12,7%
Público virtual	2	3,6%
Não respondeu	7	12,7%
Total	55	100%

Quadro 40 – Competências em leitura do seu futuro público

Da análise do quadro, é possível inferir que um número elevado de estudantes (43,6%) imaginava o seu futuro público interessado/motivado, tendo, pois, uma representação positiva sobre as suas competências em leitura. No entanto, consideramos relevante que muitos participantes no nosso estudo tenham encarado o seu futuro público como desinteressado/desmotivado (27,3%) ou heterogéneo (12,7%), sendo os resultados relativos a estas duas categorias quase idêntico aos registados para a primeira (40%).

No que diz respeito à categoria *Público interessado/motivado*, alguns estudantes afirmaram ter expectativas muito elevadas sobre as competências em leitura do seu futuro público, tendo-o retratado como: “Um público ávido de leitura, que se sentirá interessado e motivado.” (F3); “Bastante motivado que adora ler.” (F8). Também consideravam que tal motivação e interesse iriam crescer com o tempo: “Penso que o meu futuro público estará cada vez mais motivado para a leitura e que gostará cada vez mais de ler.” (F7); “Será interessado em leitura, gostará de ler e imagino que o seu gosto vá crescendo com o tempo.” (F9).

As representações positivas que estes estudantes evidenciaram poderão estar relacionadas com a sua própria motivação para a leitura. Aliás, tal entusiasmo ecoa



fortemente numa das respostas dos participantes do nosso estudo, que se vê como mediador privilegiado de promoção do interesse pela leitura: “Imagino que será um público interessado que vai gostar de ler. Imagino-me com as crianças muito atentas a seguir a leitura que estou a fazer.” (F20).

As respostas destes estudantes revelam um conjunto de razões que, em seu entender, podiam explicar tal motivação/interesse por parte do seu futuro público:

- i) A provável existência de uma relação entre o gosto/interesse por livros manifestado pelas crianças e a sua motivação para a leitura, revelada, por exemplo, na afirmação seguinte: “Será um público que terá muito gosto pela leitura, porque terá interesse por livros e por isso estará motivado para a leitura.” (F17); esta relação é frequentemente referida na literatura pela sua relevância no que respeita à formação do leitor ao longo do tempo e ao contacto com o objeto livro (Edmunds & Bauserman, 2006; Sabino, 2008);
- ii) A possível relação causa-efeito entre as múltiplas formas através das quais a leitura é e será promovida e o interesse/motivação que suscitará no seu futuro-público, ilustrada nas palavras dos seguintes estudantes: “Acho que gostarão de ler dado que a leitura hoje é muito promovida, de várias formas.” (F6); “Penso que será motivado para a leitura porque hoje em dia a leitura é muito promovida e vai continuar a ser.” (F43); esta representação que evidenciavam estaria, possivelmente, relacionada com o modo como a leitura tem sido fomentada, por exemplo através da implementação do Plano Nacional de Leitura, da criação da biblioteca digital *online*, da disseminação de concursos de leitura, entre outras medidas;
- iii) A interação leitura/aprendizagem, facilitando a primeira o exercício da segunda, “(...) pois a leitura é um veículo para uma maior e melhor aprendizagem.” (F22), podendo levar as crianças “ (...) a aprender mais.” (F40), aspeto largamente presente em representações do senso comum e corroborado pela literatura (Amado & Sardinha, 2013; Ribeiro, 2005);

- iv) O possível contributo da leitura de histórias para o alicerçar do gosto pela leitura das crianças, pelo facto de terem tido oportunidade de o testemunhar em estágios realizados: “Eu imagino um público interessado, já tive oportunidade de estagiar com crianças e todas gostavam que lêssemos uma história; acho que no futuro acontecerá o mesmo.” (F26); contar histórias na sala de aula é uma atividade frequentemente referida na literatura de especialidade como uma experiência enriquecedora para as crianças e importante para a aprendizagem da leitura e crescente motivação para a mesma (Ministério da Educação, s/d; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011).

Relativamente à categoria “público desinteressado/desmotivado”, foi possível inferir das respostas dos estudantes que consideravam existir várias razões para que tal acontecesse, que passamos a referir:

- i) O facto de a leitura poder ser uma atividade cansativa/aborrecida: “Penso que não será motivado nem se interessará pela leitura porque é uma atividade que cansa e às vezes aborrece.” (F12); “A meu ver, as crianças não terão interesse pela leitura até porque é algo que cansa, é aborrecido estar a ler quando há coisas mais interessantes para fazer.” (F29); parece-nos que estes estudantes projetaram as suas próprias representações sobre a leitura no seu futuro público, imaginando-o igualmente desinteressado; estudos sobre hábitos de leitura no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (Ribeiro et al., 2009) e no Ensino Secundário (Santos, 2000) indicam que o cansaço e o aborrecimento são algumas das razões invocadas para não gostar de ler;
- ii) A ocupação das crianças com outras atividades, tal como sugere a seguinte afirmação: “Imagino um público desinteressado e que as crianças não terão motivação nenhuma para ler, irão ocupar-se mais com outras atividades.” (F46); nesta resposta está possivelmente implícita a representação de um futuro público com um número infindável de escolhas para ocupar o seu tempo, esquecendo-se que a leitura invade, cada vez mais, o nosso

quotidiano, sendo um requisito indispensável de cidadania (Tomás & Díaz, 2012);

- iii) A possibilidade de as crianças terem poucos hábitos de leitura, já que referiram, por exemplo: “Imagino que será um público desinteressado com poucos hábitos de leitura, até porque agora também já tem poucos hábitos de leitura.” (F27); “(...) uma decadência no que diz respeito a leitores que não estão cativados, estão sem hábitos de leitura.” (F38); esta representação negativa do seu futuro público poderá estar relacionada com a representação do senso comum, hoje algo vulgarizada, de que as crianças leem pouco, porventura não desenvolvendo hábitos de leitura que contribuam para a sua formação cidadã;
- iv) O possível fascínio pela tecnologia e pelos suportes digitais do seu futuro público, que consideraram poder refletir-se, de forma negativa, no seu interesse pela leitura, tal como ilustram as afirmações: “Penso que infelizmente a maioria do meu público será no futuro pouco adepta de leitura, pelo menos em suporte de papel por estarem fascinados com a tecnologia.” (F30); “O meu futuro público será desmotivado, as crianças irão esquecer-se da leitura devido à inexistência de materiais impressos por causa da tecnologia, porque gostam mais disso.” (F51); estas afirmações dos estudantes remetem para a ampla discussão sobre a sobrevivência do impresso ao digital (Carr, 2012; Furtado, 2012), conotando a tecnologia com um fascínio possivelmente exacerbado pela relação causa-efeito que lhe atribuem.

Importa ainda destacar que os estudantes associaram a leitura quase exclusivamente ao livro, tendo possivelmente dificuldade em considerar a tecnologia como adjuvante na promoção do interesse do seu futuro público pela leitura (podendo caminhar a par com outros suportes, complementando-os). Fazer uso da tecnologia é, além disso e de forma crescente, uma forma de envolvimento em novas práticas de leitura e de escrita que poderiam ser proveitosas para o desenvolvimento da motivação para a leitura do seu futuro público, aspeto que pareceram não valorizar.

Uma afirmação de um dos estudantes mereceu-nos particular atenção por, em poucas palavras, parecer revelar uma multiplicidade de representações negativas, no que respeita ao modo como retratou o seu futuro público: “Desmotivado, muito desinteressado, sem imaginarem nada.” (F50). Nesta resposta curta, na qual lemos algum desalento, parece ser estabelecida uma relação de causa-efeito entre a desmotivação, o desinteresse pela leitura e a ausência de imaginação. Embora tal relação seja complexa, a importância da leitura para a promoção do exercício da imaginação é comumente sublinhada (por exemplo, Veloso, 2006), sendo consensual o contributo do estímulo da imaginação através da leitura para o apuramento do sentido crítico dos leitores em formação (Zinani, Santos & Wagner, 2007).

Houve também estudantes que imaginaram o seu futuro público como heterogéneo e referiram, por exemplo, que “Vai depender, alguns gostarão de ler mas haverá crianças que não terão interesse. Hoje também é assim.” (F11).

Duas afirmações que incluímos nesta categoria apresentam o futuro público de forma diferente de todos os outros estudantes sobre as quais pensamos que importa refletir:

- i) A afirmação “Imagino o meu futuro público como um público heterogéneo. Uns mais interessados, outros nem tanto. No entanto, no primeiro ciclo têm de se envolver na leitura.” (F36) remete para dois aspetos a destacar:
  - A possível desvalorização da formação do leitor ao longo da vida, circunscrevendo o envolvimento na leitura do seu futuro público ao 1.º ciclo,
  - A obrigação de ler no 1.º Ciclo, atribuindo à escola um papel primordial nessa tarefa, provavelmente mais vincado por ser o local onde formalmente se inicia a aprendizagem da leitura;
- ii) A afirmação “Imagino-os uns mais motivados para a leitura, outros nem tanto. Parece que o gosto pela leitura já nasce com algumas pessoas, com outras nem por isso, não há grande coisa a fazer.” (F44) remete para a representação do senso comum de que o gosto pela leitura é inato em algumas pessoas, aspeto contrariado na literatura (Calçada, 2011; Machado,

2002), pois, como sublinha Cerillo Torremocha (2010, p. 97), “El lector no nace, se hace; pero el no lector también: nos hacemos lectores o no lectores com el paso del tiempo, a lo largo de um processo formativo.”

Relativamente à categoria *Público virtual* (2 ocorrências, correspondendo a 3,6%), surpreendeu-nos o modo como dois estudantes encararam o seu futuro público, pela visão avassaladoramente tecnológica que possuem da leitura: “O meu futuro público será provavelmente virtual, faz-se tudo através do ecrã, com o computador na escola e eu em casa. Provavelmente será isto daqui a pouco tempo...” (F5); “Acho que o meu futuro público vai ser virtual, estamos todos rodeados de tecnologia, é o que faz sentido, não é? Eu em casa e eles na escola interessados pelo que eu lhes envio para lerem.” (F15). Esta representação dos estudantes terá provavelmente subjacentes as seguintes razões: i) a comodidade que associam ao uso da tecnologia (já que permaneceriam em casa e os alunos estariam na escola); ii) o facto de estarem permanentemente “ligados” a dispositivos tecnológicos; iii) o seu entusiasmo pelos suportes digitais e desapego aparente pelos materiais impressos; iv) a sua participação em práticas de *e-learning* às quais tenham associado representações positivas, tendo intenção de as replicar.

#### 5.2.1.5. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura

A terceira questão incluída na ficha de trabalho deveria permitir-nos compreender melhor que representações os estudantes evidenciavam sobre estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura.

O resultado da análise das respostas dos estudantes é apresentado no quadro abaixo:

Categorias	Freq.	%
Idas à biblioteca escolar	20	35,7%
Utilização de suportes digitais	9	16,1%
Ler histórias	7	12,5%
Partilha de livros	4	7,1%
Organização de visitas de estudo	2	3,6%
Idas à livraria	1	1,8%
Não respondeu	13	23,2%
Total	56	100%

Quadro 41 – Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura

Uma primeira leitura do quadro revela-nos uma certa dispersão nas sugestões apresentadas pelos estudantes, o que sugere falta de reflexão sobre este assunto.

Fica também patente que as estratégias de leitura sugeridas pelos estudantes são de natureza desigual: algumas têm um carácter muito abstrato (como por exemplo, *Idas à biblioteca escolar* e *Organização de visitas de estudo*), outras são de cariz mais concreto (como por exemplo, *Ler histórias*). Os espaços implicados nas estratégias descritas também variam, incluindo a sala de aula em particular e a escola e a comunidade em que esta se insere em geral.

A análise detalhada do Quadro 31 revela, em concreto, algumas tendências interessantes:

- i) Os estudantes consideraram as *Idas à biblioteca escolar* (20 ocorrências, correspondendo a 35,7%) como forma privilegiada de motivar o seu futuro público para a leitura;
- ii) A *utilização de suportes digitais* foi a segunda estratégia mais referida (9 ocorrências, correspondendo a 16,1%), seguindo-se-lhe, quase a par, *Ler histórias* (7 ocorrências, correspondendo a 12,5%).

Relativamente à categoria *Idas à biblioteca escolar*, foi possível inferirmos que os estudantes pareciam encarar, muitas vezes, o mero ato de aí se deslocarem com o seu futuro público como forma suficiente de o motivarem para a leitura, aspeto evidenciado em afirmações como, por exemplo: “Ir à biblioteca da escola será sempre um bom incentivo para motivar para a leitura” (F3) ou “A biblioteca da escola é um bom incentivo para a leitura; poderei lá levar as crianças para que se sintam motivadas a ler.” (F42). Embora a biblioteca escolar seja um espaço privilegiado a considerar no âmbito da promoção de estratégias de motivação para a leitura (Coutinho & Azevedo, 2007; Paes, Sanches, Valério & Tavares, 2013), estas terão de ser operacionalizadas pelos profissionais da Educação, de forma devidamente fundamentada, para que possam dar frutos (Conde, Mendinhos, Correia & Martins, 2012; Sá, 2009a) dado que ler não é uma atividade espontânea, antes requer esforço.

É ainda de referir que alguns estudantes associaram as idas à biblioteca escolar à possibilidade de contacto do seu futuro público com os livros, cuja importância é

ilustrada, por exemplo, na afirmação: “Para motivar o meu futuro público poderei levá-los à biblioteca para que estejam em contacto com os livros, pois acho que é importante para qualquer criança.” (F16). A relevância do contacto precoce com o livro enquanto objeto estético a explorar está associada à emergência da leitura no jardim-de-infância (Macedo & Soeiro, 2009; Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 2007), sendo consensual a importância das práticas de leitura autónoma ou orientada em contexto de biblioteca para a formação do leitor ao longo do seu percurso escolar (Conde, Mendinhos, Correia & Martins, 2012; Paes, Sanches, Valério & Tavares, 2013).

Importa também destacar que apenas um estudante acrescentou às idas à biblioteca escolar uma dimensão possivelmente mais enriquecedora no que respeita a motivação do seu futuro público, quando referiu: “Ir à biblioteca da escola para que os alunos tenham contacto com diversos livros, maiores, mais pequenos, de aventuras, poesia, requisitarem livros, é muito importante para os motivar” (F48). Esta afirmação aponta para: i) a relevância do contacto com livros de formatos, temáticas e tipologias diversificadas, remetendo para a sua relação, consensualmente sublinhada, com o despoletar do interesse pela leitura no jardim-de-infância (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), bem como com o desempenho em compreensão na leitura nos anos de escolaridade subsequentes (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011); ii) a importância da criação/desenvolvimento do hábito de requisitar livros (Paes, Sanches, Valério & Tavares, 2013), que poderá justificar futuras visitas à biblioteca com repercussões possivelmente positivas na reconstrução do percurso individual dos leitores.

A preferência dos estudantes pelas idas à biblioteca escolar como forma de motivar o seu futuro público para a leitura poderá dever-se:

- i) À possível participação, ao longo do seu percurso escolar, em idas à biblioteca escolar que associaram positivamente à leitura e que pretendem que sejam parte integrante da sua prática educativa futura; este aspeto é congruente com o facto de os estudantes terem referido as idas à biblioteca como um dos incentivos à leitura que receberam (cf. Quadro 32);

- ii) À crescente divulgação e promoção da biblioteca escolar, enquanto espaço propiciador da promoção da leitura com fins recreativos, mormente na sua conjugação com os objetivos definidos no Plano Nacional de Leitura

Apesar das razões enunciadas acima, importa referir que, quando questionados anteriormente sobre os seus passatempos preferidos, “Ir à biblioteca” foi uma atividade que se destacou pela sua pouca frequência (cf. Quadro 15), o que parece apontar para a possibilidade de os estudantes estarem mais disponíveis para motivar o seu futuro público com idas à biblioteca escolar do que para investir o seu tempo em idas à biblioteca (seja esta de que tipo for, presumivelmente).

A utilização de suportes digitais foi apontada, pelos estudantes, em segundo lugar, como estratégia de motivação do seu futuro público para a leitura, tendo emergido, da análise das suas afirmações, as seguintes dimensões:

- i) A possível preferência do seu futuro público pela leitura no ecrã, sendo referido, por exemplo, “Lerei no computador porque é a melhor forma de se sentirem motivados para a leitura. O livro já está ultrapassado hoje quanto mais para eles no futuro” (F2). Dois aspetos merecem aqui ser alvo de reflexão: por um lado, a leitura no ecrã parece ser encarada como tarefa isenta de complexidade, o que é contrariado pela investigação recente, na qual é sublinhada a necessidade e relevância do ensino da mobilização de estratégias de compreensão na leitura específicas para tais contextos (Coiro, 2011; Dwyer, 2013); por outro lado, ao referir que o livro está ultrapassado, este estudante refletiu possivelmente o seu posicionamento como leitor no seu futuro público, associando ao livro uma representação negativa, possivelmente por preferir ler em suportes diferentes ou pelo facto do livro não ser presença habitual em eventuais práticas de literacia familiar nas quais tivesse estado envolvido;
- ii) O incremento do acesso a livros, facilitado pelo uso do computador, em contexto educacional, traduzido em afirmações como por exemplo, “Os meios informáticos estão à nossa disposição na escola para motivar para a leitura, usando o computador terão acesso a livros que poderão motivar



para a leitura.” (F15) e “Na escola podemos ler livros no computador como motivação porque as crianças gostam mais por já não andarem carregadas com livros.” (F41); o computador surge aqui como meio de acesso ao livro, aspeto que consideramos positivo; no entanto, ter acesso não é suficiente (Furtado, 2012), sendo necessária uma planificação resultante de uma reflexão cuidada sobre as atividades a desenvolver, de modo a que tal acesso seja uma via efetiva que permita chegar à desejada motivação para a leitura; “Andar carregado com livros” pode ainda ter implícita uma conotação negativa em relação ao objeto livro, jamais considerado um fardo para o leitor ávido de viajar pelas suas páginas;

- iii) A forma diferente como hoje é encarada a leitura, ilustrada na seguinte afirmação: “Irei realizar atividades em que se incluam materiais digitais porque motiva mais as crianças para lerem. Os computadores mudaram a forma como veem a leitura.” (F20); nestas palavras, surge entretecida a mudança do modo como “vemos” a leitura, quer em sentido literal (o espaço textual pode ser delimitado pelo ecrã, no qual poderão ser abertas múltiplas janelas *online* e a leitura do mesmo texto pode ser realizada, de forma síncrona, em diferentes continentes, no mesmo formato), quer em sentido figurado (olhando-a numa multiplicidade de dimensões, face à possível inclusão de materiais digitais na planificação de atividades de motivação para a leitura);
- iv) A importância dos suportes digitais enquanto veículos privilegiados ao serviço da promoção da leitura, numa panóplia diversa de recursos, patente, por exemplo, na seguinte afirmação: “Podem-se fazer atividades de leitura através do computador, criar blogues, ler histórias no computador, criar livros na Internet com histórias inventadas pelas crianças.” (F35); neste caso, a especificidade dos recursos apontados remete para práticas de colaboração, que poderão exigir, em alguns casos, conhecimentos acrescidos por parte dos profissionais da Educação (por exemplo, a criação de “livros na *Internet*”); reparámos que desta

enunciação de recursos está completamente ausente o equacionar da convivência, do seu futuro público, com materiais impressos, a par dos recursos digitais, o que nos surpreendeu.

A preferência pela utilização de suportes digitais como estratégia de motivação para a leitura do seu futuro público poderá ter várias justificações possíveis:

- i) O facto de estes estudantes estarem rodeados de suportes digitais no seu dia-a-dia, refletindo-se tais vivências pessoais no contacto com o seu futuro público;
- ii) A comodidade associada ao uso de suportes digitais, que aparentam encarar como meio de acesso rápido à leitura, porventura pelo facto da navegação na *Internet* ser uma prática corrente nos seus tempos livres (cf. Quadro 15);
- iii) A sua perceção de que o público em geral e as gerações mais jovens em particular manifestam cada vez maior interesse pela tecnologia, devendo a motivação para a leitura, em seu entender, fazer eco dessa realidade;
- iv) A sua possível preferência pela leitura mediada pelo ecrã, em detrimento de materiais impressos.

Embora seja menos referida, a estratégia *Ler histórias* pareceu-nos muito importante para alguns dos nossos inquiridos, dado que lhe associaram duas dimensões que consideraram muito enriquecedoras no âmbito da motivação para a leitura:

- i) Uma dimensão afetiva, na medida em que referiram, por exemplo: “Proporcionando momentos de leitura de histórias às crianças, podíamos ler com amor e criar momentos de carinho” (F1); “Pode-se ler histórias às crianças, para elas e com elas para as cativar, para que amem ler.” (F7); a relação de afeto promovida ao ler histórias assume aqui um papel de destaque, sendo reconhecida a sua relevância para a formação do leitor, mormente no que respeita ao “cativar os afectos das crianças pelo processo de leitura” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 13); na segunda afirmação destacada, as preposições “para” e “com” assumem um estatuto especial de grandeza afetiva, reforçando a importância do Outro

na construção de um projeto em comum, que se deseja perene – a motivação para a leitura;

- ii) Uma dimensão lúdica, dado que manifestaram a preocupação de selecionar livros da lista disponível no Plano Nacional de Leitura que fossem “divertidos”, para cativarem o seu futuro público, contrariando o tempo de crise que, na altura, fazia parte do quotidiano de todos, como ilustram as afirmações seguintes: “Acho que poderei escolher ler livros divertidos do Plano Nacional de Leitura dado que há muitos que poderão motivar as crianças e fazem esquecer a crise.” (F10); “Pode-se ler histórias divertidas para elas para as cativar, do Plano Nacional de Leitura, fazendo-as esquecer da crise que atravessa o país.” (F27); estas afirmações refletem a importância do carácter lúdico associado à leitura, mormente a seleção de obras que tornem tal experiência gratificante para o leitor em formação, promovendo a sua curiosidade para desbravar, repetidamente, novos percursos que pavimentem o seu imaginário (Marques, 2011; Mesquita, 2010).

Os estudantes terão possivelmente associado a estratégia *Ler histórias* quer a práticas de literacia familiar, quer ao seu percurso escolar, momentos em que poderão ter tido vivências gratificantes no que respeita ao saborear de histórias que porventura ainda habitam no seu imaginário. Ou, como afirma ousadamente Afonso Cruz (2012, p. 27), tal gosto poderá estar impresso indelevelmente em cada um, pois “(...) nós somos feitos de histórias, não de a-dê-ênes e códigos genéticos, nem de carne e músculos e pele e cérebros. É de histórias.”

Não menos importante, apesar das suas parcas ocorrências (4, correspondendo a 7,1%), a *Partilha de livros* na escola é também merecedora de ênfase neste contexto, dado os estudantes terem sublinhado que poderia ser uma fonte de replicação do prazer na leitura, refletida, a título de exemplo, na seguinte afirmação: “Partilhar livros na escola com outros alunos poderá ser uma fonte de motivação para que leiam mais.” (F19). A permuta de livros com alunos da mesma turma, bem como de outros anos de escolaridade, tem sido apontada como estratégia favorecedora do incremento do

interesse pela leitura (David, 2010) e o gosto de partilhar com os outros tal atividade poderá conduzir a um maior envolvimento na leitura (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009).

Merece ainda reflexão o facto de estes estudantes se terem referido exclusivamente à partilha de livros na escola, deixando de lado tal partilha em contexto extraescolar, possivelmente depreciando a leitura como prática social crescente. Como sublinham Fuller e Sedo (2013, p. 3):

From the belief in reading as an individually transformational, educational, therapeutic, creative, and even ‘civilizing’ experience, to the idea of shared reading as a way of building community and improving cross-cultural understanding in urban centers, the reading and sharing of books is an activity that is variously inscribed with the dreams, anxieties, hopes, and political goals of those who promote it.

A *Organização de visitas de estudo*, embora com apenas duas ocorrências (correspondentes a 3,6%), merece aqui alguma reflexão, pelo modo como foi encarada enquanto estratégia de motivação para a leitura:

- A afirmação “Posso organizar visitas de estudo para os motivar porque é um momento que todos apreciam, hoje em dia as visitas de estudo são frequentes nas escolas, por isso é fácil marcar e ir com as crianças a algum lado.” (F25), embora destaque a preocupação de facultar às crianças vivências prazerosas, exclui totalmente qualquer referência ao modo como a motivação para a leitura se incluiria no contexto de tal visita; nesta afirmação, lemos ainda um aparente agrado pela facilidade da realização da iniciativa, aliado à ausência de escolha de um local específico de visita e sua respetiva planificação;

- A afirmação “Para motivar o meu futuro público para a leitura, e dado que dificilmente gostarão de ler, acho que o melhor será organizar visitas de estudo porque é interessante para todos e as crianças gostam muito, acho eu.” (F53) parece sublinhar o carácter aparentemente adequado da visita de estudo, enquanto possível remédio para o desinteresse das crianças pela leitura; no entanto, o interesse de tal visita é apenas abordado em termos muito gerais.

Embora consideremos importante que as duas afirmações possam ainda ter implícitos possíveis benefícios associados a aprendizagens que ultrapassam a dimensão

do formal, cuja valorização tem sido crescente (Balula & Martins, 2010; Jacobucci, Ferreira & Santana, 2013), tal não escusa, antes exige uma planificação rigorosa de tais práticas, estando em causa o desenvolvimento de estratégias de motivação para a leitura.

As *Idas à livraria* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%) merecem ser alvo de comentário, pelos aspetos que emergem da seguinte resposta:

Ir à livraria da cidade é também uma boa estratégia para os motivar porque podem contactar com os livros e ficar interessados, hoje todas as cidades têm mais do que uma livraria é só escolher, é também prático porque não se marca nada, é só ir, portanto faz-se tudo sem problemas de maior, que é o mais importante. (F45).

Destacam-se: i) a relevância do contacto com os livros enquanto aspeto promotor do interesse pela leitura, associando à livraria a dimensão de biblioteca; ii) a comodidade da escolha, dada a diversidade de livrarias existente; iii) a facilidade da planificação, sendo sublinhado como mais relevante evitar eventuais problemas que pudessem surgir. Tal como sucedeu relativamente à organização das visitas de estudo, a deslocação à livraria não surge enquadrada em qualquer fundamentação prévia, que envolva a motivação para a leitura, parecendo não existir qualquer preocupação face à utilização do espaço escolhido ou aos objetivos que tal deslocação envolveria.

O facto de 13 estudantes (23,2%) não terem respondido a esta questão é igualmente um aspeto merecedor de reflexão, podendo-lhe subjazer as seguintes razões: i) a sua dificuldade em refletir sobre formas de desenvolverem a motivação para a leitura no seu futuro público, por não terem concedido atenção a este tópico anteriormente; ii) o seu possível cansaço, dado estarem, porventura, mais habituados, a responder a questões de escolha múltipla.

#### **5.2.1.6. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público**

Na quarta e última questão da ficha, inquiríamos os estudantes sobre formas de desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público, de modo a que pudessemos conhecer melhor eventuais estratégias que implementariam.

Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no Quadro 42:

Categorias	Freq.	%
Consulta do dicionário	15	22,1%
Seleção <i>online</i> de textos	7	10,3%
Resumo do texto	7	10,3%
Utilização do manual escolar	5	7,4%
Identificação das ideias principais do texto	5	7,4%
Reler o texto	5	7,4%
Leitura em voz alta	3	4,4%
Elaboração de inferências	2	2,9%
Ativação do conhecimento prévio	1	1,5%
Não respondeu	12	17,6%
Respostas nulas	6	8,8%
Total	68	100%

**Quadro 42 – Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura**

Da análise do quadro acima apresentado, é possível inferir que, tal como acontecia relativamente com as estratégias de motivação para a leitura do seu futuro público, também encontramos uma certa dispersão nas sugestões apresentadas pelos estudantes, o que sugere alguma falta de reflexão sobre este assunto.

Depreendemos igualmente que os estudantes referiram estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura de natureza diferente: algumas são mais abstratas (como por exemplo, *Utilização do manual escolar*), outras assumem um cariz mais concreto (como por exemplo, *Reler o texto*).

É ainda de assinalar que, neste caso, todas as sugestões apresentadas se circunscrevem ao espaço da sala de aula.

Passando agora a uma análise detalhada dos resultados apurados, começamos por constatar que a *Consulta do dicionário* (15 ocorrências, correspondendo a 22,1%) foi a estratégia mais valorizada pelos estudantes, à qual se seguem, com o mesmo número de ocorrências (7, correspondendo a 10,3%), a *Seleção online de textos* e o *Resumo do texto*.

A *Consulta do dicionário* surge associada a duas finalidades complementares:

- i) A importância do esclarecimento do significado de palavras complexas ou desconhecidas, de forma a auxiliar a compreensão do texto, e a superação de eventuais dificuldades (quer autonomamente, quer com o apoio do professor), ilustrada, por exemplo, pela afirmação seguinte: “Penso que é fundamental incitar o meu futuro público a procurar o significado das

palavras que desconhece no dicionário para esclarecer e compreender o texto” (F 9);

- ii) O desenvolvimento de atividades, de cariz lúdico, pelo professor, tendo por base a consulta do dicionário, de forma a agilizar a sua utilização em práticas educativas futuras, sempre que esteja em causa a compreensão do texto, fomentando a curiosidade das crianças; estes aspetos emergem, por exemplo, da resposta seguinte: “A consulta do dicionário será uma estratégia a desenvolver para a compreensão do texto porque a consulta pode tornar-se divertida, aumentar a curiosidade, se o professor quiser, e as crianças aprendem como fazer no futuro.” (F32).

A importância da consulta do dicionário para a monitorização da compreensão na leitura tem sido vincada (Vázquez, 2010; Welker, 2006). É associada ao desenvolvimento de estratégias que visem a clarificação do vocabulário, mormente em textos com léxico específico potenciador de dificuldades acrescidas (Sousa, 2007).

A relevância que os estudantes concederam à consulta do dicionário é congruente com a importância que anteriormente lhe atribuíram, quando inquiridos sobre a que estratégias recorriam para superar as dificuldades encontradas durante a leitura (cf. Quadro 37).

Das respostas dos estudantes emergiu também a necessidade de recorrer à *Seleção online de textos*, justificada:

- i) Pela importância de tirar partido do gosto do seu futuro público pela tecnologia, sendo os textos *online* considerados como fontes promotoras do interesse pelo aprofundamento da compreensão na leitura, tal como ilustra a seguinte afirmação: “Fazer uma seleção no computador sobre textos poderá ser uma excelente ideia para aproveitar as tecnologias e conduzirá a uma melhor compreensão do que leem.” (F2);
- ii) Pelo possível contributo de textos presentes em blogues para despoletar o interesse pela leitura e sua relação com a compreensão na leitura, pois “Ao selecionarem textos *online* de blogues têm muito mais interesse neles por

isso é uma das estratégias que utilizarei com eles para a compreensão.” (F8).

Embora seja importante adequar a seleção de textos ao gosto do público-alvo, não descurando o contributo da atual era digital, tal seleção não é, por si só, uma estratégia de desenvolvimento de compreensão na leitura. A aparente sedução pelo digital, congruente com as respostas que os estudantes deram no que se refere à motivação do seu futuro público para a leitura (cf. Quadro 40), não deverá, pois, ser vista como uma cómoda panaceia que substitua o esforço de planificação exigido no desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura.

Fazer o *Resumo do texto* foi também uma das estratégias mencionadas pelos estudantes, de forma bastante sucinta, nas suas respostas, remetendo para:

- i) A relevância da realização do resumo pelos alunos, individualmente, ilustrada na afirmação “(...) poderei pedir aos alunos que façam um resumo do texto cada um porque acho que é importante para eles.” (F32);
- ii) A vantagem de realizar coletivamente o resumo do texto, pois “Resumindo textos em conjunto com as crianças, por exemplo, elas compreenderão melhor.” (F8);
- iii) O ensino do resumo enquanto estratégia de compreensão na leitura, patente na afirmação “Poderei ensinar os alunos a resumir o texto, para que adquiram esse hábito e vejam que é importante para compreenderem melhor o texto.” (F33).

Resumir o texto, quer ao longo da leitura, quer no final da mesma, auxilia o leitor a compreender qual a informação mais relevante que posteriormente poderá mobilizar noutras leituras (Vaz, 2010). O ensino explícito do resumo tem também sido apontado como uma das estratégias mais eficazes para melhorar a compreensão na leitura dos alunos (EACEA/Eurydice, 2012; NICHD, 2000).

Fazer uma síntese do que tinham compreendido foi uma das estratégias que os estudantes afirmaram usar “poucas vezes” para superarem as suas dificuldades durante a leitura (cf. Quadro 37), o que poderá estar relacionado com as poucas referências da categoria *Resumo do texto*, reforçando a ideia de que estão pouco habituados a elaborar



resumos/sínteses daquilo que leram. Tal poderá resultar numa compreensão menos aprofundada do que seria desejável dos textos que leem, como também repercutir-se no modo como desenvolverão a compreensão na leitura no seu futuro público.

Relativamente à *Utilização do manual escolar* (5 ocorrências, correspondendo a 7,4%), os estudantes consideraram que esta poderia ser uma estratégia a desenvolver:

- i) Pela comodidade e utilidade associadas ao facto de algumas das atividades contempladas nos manuais terem como objetivo a compreensão na leitura, considerando que seria importante “(...) usar o manual na aula para aproveitar as atividades que já lá estão para desenvolver a compreensão na leitura é bom para os alunos, está tudo organizado.” (F46);
- ii) Pelo facto de os manuais conterem textos que poderiam interessar aos alunos, favorecendo a compreensão na leitura, já que “(...), através da utilização do manual os alunos podem escolher os textos que gostam mais e assim vão compreender melhor.” (F4).

Embora se reconheça que o manual de Português deveria auxiliar o docente a promover o desenvolvimento de competências no que respeita ao ensino/aprendizagem da compreensão na leitura (Martins & Sá, 2010), é igualmente apontado que este pode não privilegiar práticas de compreensão dos textos que envolvam a participação ativa do leitor na construção dos seus sentidos (Martins, 2012; Azevedo, 2007). Acresce o facto de, apesar de atualmente se fazer a certificação dos manuais escolares com o intuito de assegurar a sua qualidade científica e pedagógica, as atividades neles incluídas não deverem ser vistas com uma solução “mágica” para o desenvolvimento em compreensão na leitura, como os estudantes pareceram crer.

O uso, em exclusivo, do manual para o desenvolvimento da compreensão na leitura, apontado pela sua comodidade e utilidade, poderia ainda dificultar o contato do seu futuro público com livros ou outro tipo de suporte que pudesse favorecer o prazer de ler, o qual não deve ser dissociado de qualquer prática educativa tendo como objetivo a formação do leitor.

Sublinha-se que é igualmente necessário que se proceda ao ensino explícito de estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura, para que a fruição do texto e

a respetiva construção da rede de sentidos que proporciona possam ter lugar (Sá 2009a; Sim-Sim, 2007).

Relativamente à *Identificação das ideias principais do texto* (5 ocorrências, correspondendo a 7,4%), foi possível compreender que os estudantes atribuíam importância:

- i) Ao seu ensino explícito, tendo afirmado que tal seria relevante para a compreensão na leitura, pois, nas palavras de um deles, “Ensinar a identificar as ideias principais do texto permite que as crianças compreendam melhor, por isso é um aspeto que, penso eu, não deve ser esquecido, é muito importante.” (F5);
- ii) À sua promoção, de modo a que se torne um hábito, estando em causa a compreensão na leitura, como ilustrado, por exemplo, na seguinte afirmação: “Se formos habituando as crianças a ver quais são as ideias principais do texto estaremos a fazer com que compreendam e criado o hábito lá fica, é isso que conta, acho eu” (F7).

As afirmações dos estudantes revelaram que se referiam à identificação das ideias principais do texto de forma abstrata, o que é congruente com o modo sucinto como mencionaram a estratégia *Resumo do texto* (sem indicarem explicitamente como o ensinariam ao seu futuro público), na medida em que as duas estratégias estão relacionadas, dependendo de um bom desempenho na primeira a realização do resumo.

A identificação das ideias principais de um texto é uma tarefa que se reveste de importância no âmbito da compreensão na leitura, dado permitir ao leitor “organizar os conhecimentos do texto” (Buescu *et al.*, 2012a), facilitando-lhe resumir o que é mais relevante, de modo a que possa também refletir, de forma mais apurada, sobre o que o autor lhe pretende transmitir.

O cruzamento da análise das respostas dos estudantes às questões apresentadas nesta ficha de trabalho com as suas afirmações anteriores, quando foram indagados sobre as estratégias que utilizavam para superar dificuldades durante a leitura, no questionário inicial (cf. Quadro 37), permite compreender que a “identificação das ideias principais do texto” seria “muitas vezes” utilizada pelos estudantes, embora tal não se

reflita na sua valorização no trabalho a realizar com seu futuro público. Uma das razões que poderá explicar esta discrepância será a possibilidade de os estudantes não saberem ainda como ensinar explicitamente tal estratégia, apesar de estarem cientes da sua importância, dado já a terem utilizado com sucesso.

*Reler o texto* recebeu a mesma valorização que a estratégia anterior, tendo emergido das respostas dos estudantes a relevância que lhe atribuem para a compreensão na leitura, tal como ilustra a seguinte afirmação: “Para a compreensão uma das melhores estratégias será reler o texto várias vezes, é uma das coisas que vou aconselhar a fazer porque acho importante.” (F12).

Efetivamente, “Reler para resolver problemas de compreensão” é um dos descritores de desempenho relativos à leitura respeitante ao 1.º e 2.º anos (1.º Ciclo do Ensino Básico) apresentados nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009, p. 36). A releitura é associada aos benefícios decorrentes da atenção redobrada conferida ao texto, mormente a possibilidade de rever a sua estrutura, bem como de aceder ao seu significado de modo mais aprofundado (Vaz, 2010).

Embora seja pouco valorizada pelos estudantes enquanto estratégia para o desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, foi uma daquelas a que deram maior ênfase para a superação das suas dificuldades durante a leitura (cf. Quadro 37).

A *Leitura em voz alta* foi uma das estratégias menos valorizadas pelos estudantes (3 ocorrências, correspondendo a 4,4%), sendo, no entanto, de destacar, os seguintes aspetos:

- i) A importância da leitura em voz alta feita pelo professor, alicerçada em experiências positivas anteriores, que emerge, por exemplo, da afirmação seguinte: “Eu sempre gostei de ouvir os meus professores lerem os textos por isso acho que farei também isso, lerei aos alunos e eles assim podem compreender melhor, hoje em dia também é importante e no futuro também acho que é.” (F41);
- ii) A promoção de momentos de partilha entre as crianças e o professor, possivelmente potenciadores do seu gosto pela leitura e posterior

compreensão do texto escolhido pelas crianças, aspetos espelhados na afirmação seguinte: “Posso ler em voz alta às crianças, partilhar a leitura de algo que tenham escolhido porque gostam porque assim se gostarem depois vão compreender melhor o que foi lido” (F34).

É de referir que a leitura em voz alta feita pelo professor pode ser uma prática facilitadora da compreensão do texto (Dubin, 2012; Belo & Sá, 2005) contribuindo para o processo de formação do leitor, convidado a fruir momentos de partilha que futuramente o auxiliarão no seu relacionamento com o Outro (Gonçalves & Xavier, 2012; Rigoletto & Giorgi, 2012).

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* – nomeadamente nos conteúdos relativos à Leitura no 1º e 2º Ciclos (Reis *et al.*, 2009) – e nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) – sobretudo nos domínios da Iniciação à Leitura Literária e da Educação Literária (1º e 2º Ciclos do Ensino Básico) e da Leitura e Escrita (3º Ciclo) –, a leitura em voz alta é também valorizada.

O destaque conferido ao papel do professor por parte destes estudantes pode estar relacionado com o facto de terem anteriormente considerado as atividades de leitura com os professores com um dos incentivos para a leitura mais relevantes que receberam (cf. Quadro 32).

A *Elaboração de inferências* (2 ocorrências, correspondendo a 2,9%) e a *Ativação do conhecimento prévio* (1 ocorrência, correspondendo a 1,5%) foram as estratégias menos valorizadas pelos estudantes.

No que respeita à *Elaboração de inferências*, os estudantes afirmaram ser relevante a utilização desta estratégia para a compreensão na leitura, sendo parcos em explicações, tal como ilustram as seguintes afirmações: “(...) também poderei fazer com que estabeleçam inferências através da leitura do texto.” (F4); “Procurando que façam inferências a partir daquilo que leram porque isso é importante para que possa compreender melhor o texto em causa.” (F20).

A desvalorização desta estratégia é congruente com a pouca relevância que atribuíram ao parâmetro “*Faço inferências*”, quando inquiridos sobre quais as estratégias

a que recorriam para superarem dificuldades encontradas durante a leitura (cf. Quadro 37).

Dada a relevância crescente conferida à elaboração de inferências para a compreensão na leitura (cf., por exemplo, Barksdale, 2013; Tompkins, Guo & Justice, 2013) e ao seu contributo para a formação do leitor (Cunha, Oliveira & Capellini, 2010; Vaz, 2010), a sua desvalorização poderá repercutir-se, não só no desempenho em compreensão na leitura destes estudantes, como também nas estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público.

O facto de existir uma única ocorrência relativa à *Ativação do conhecimento prévio* – “Ativar o conhecimento prévio que o leitor tem irá ajuda-lo na compreensão.” (F28) – é congruente com a pouca relevância dada à elaboração de inferências.

A correlação entre estes dois aspetos foi apontada como relevante para o desempenho em compreensão na leitura (Sim-Sim, 2007), dado que “quanto mais ricos forem os conhecimentos/vivências dos alunos, mais facilidade terão na compreensão na leitura” (Vieira, 2013), sendo possivelmente fomentada a descoberta dos sentidos implícitos no texto.

A desvalorização da ativação do conhecimento prévio, enquanto estratégia mobilizada pelo leitor, é igualmente congruente com a pouca atenção que os estudantes lhe concederam, quando inquiridos sobre as estratégias que eles próprios utilizavam para superar dificuldades durante a leitura (cf. Quadro 37). No entanto, reconheceram que sentiam “muitas vezes” dificuldades relativamente aos “Conhecimentos relacionados com o tema do texto”, quando questionados sobre a natureza e frequência das suas dificuldades em termos de compreensão na leitura (cf. Quadro 34).

As possíveis relações entre o desenvolvimento do conhecimento prévio dos alunos e a melhoria do seu desempenho em tarefas que se associem à compreensão na leitura têm sido sublinhadas em alguns estudos (Carreira, 2000; Carreira & Sá, 2004), podendo as afirmações dos estudantes serem indiciadoras de que possivelmente tais tarefas não terão sido prática corrente do seu quotidiano escolar.

Sendo a *ativação do conhecimento prévio* uma das estratégias de compreensão na leitura às quais se atribui maior relevância na formação de todos quantos se vão

“fazendo” leitores, a sua desvalorização poderá ter uma influência negativa no desempenho em compreensão na leitura destes estudantes, repercutindo-se também nas estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público.

Tal como sucedeu relativamente à pergunta anterior da ficha de trabalho (Questão 3), há que assinalar que alguns estudantes (12, correspondendo a 17,6%) não responderam a esta última questão da ficha, provavelmente por cansaço, desconhecimento sobre o tópico em causa ou falta de reflexão apropriada sobre o mesmo.

#### **5.2.1.7. Considerações finais**

Em síntese, das respostas dadas pelos estudantes inquiridos às quatro questões incluídas na ficha de trabalho que lhes foi proposta na segunda sessão da nossa intervenção didática, foi possível inferir que:

- i) A palavra “conhecimento” assumiu um carácter central nas suas representações sobre a leitura, reforçando possivelmente a sua dimensão académica, de cariz obrigatório, o que é congruente com remeterem para a periferia as palavras “diversão”, “sonho”, “partilha”, “prazer”, “curiosidade” e “amizade”, já que estas se associam, habitualmente, a dimensões como a fruição, o lúdico e a afetividade, mais ligadas à leitura por iniciativa própria; a possível desvalorização da dimensão afetiva da leitura poderá ter-se devido às vivências dos estudantes em família e na escola, nas quais tenha estado muito presente a leitura com a finalidade central de obtenção de conhecimento;
- ii) No que respeita às competências em leitura do seu futuro público, consideraram que seria sobretudo “interessado”, apontando o gosto por livros, a aprendizagem possibilitada pela leitura e a promoção crescente da mesma como aspetos justificativos de tal interesse; no entanto, também perspetivaram o seu futuro público como “desinteressado/desmotivado”, “heterogéneo” e “virtual”, remetendo para a relação entre o possível

fascínio pela tecnologia e a falta de hábitos de leitura como razão mais plausível para tais perfis leitores;

- iii) Relativamente às estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura, as *Idas à biblioteca escolar* assumiram maior destaque, embora não tenham sido associadas a uma planificação rigorosa das atividades a realizar, de modo a que ficassem claros os seus propósitos e objetivos;
- iv) A *Consulta do dicionário* foi a estratégia de desenvolvimento de compreensão na leitura no seu futuro público que mais sobressaiu, destacando-se, pela negativa, a *Elaboração de inferências* e a *Ativação do conhecimento prévio*; sublinhamos, igualmente, que os estudantes não fizeram referências concretas à planificação e operacionalização de tais estratégias;
- v) As sugestões apresentadas pelos estudantes correspondiam mais a atividades do que a estratégias, quer para a promoção da motivação para a leitura, quer para o desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público;
- vi) Algumas das estratégias que os estudantes afirmaram utilizar “muitas vezes” para superar dificuldades durante a leitura, no questionário inicial (cf. Quadro 37), como por exemplo, a *Identificação das ideias principais do texto* e *Reler o texto*, não foram valorizadas no trabalho a realizar com seu futuro público, o que remete para a sua possível dificuldade em saber como as ensinar, de modo explícito.

## 5.2.2. Representações finais

### 5.2.2.1. Natureza da leitura numa perspetiva didática

No final do semestre, procurámos que os estudantes refletissem sobre as suas vivências durante a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, de modo a inferir se teriam ocorrido mudanças nas suas representações acerca da leitura e da sua abordagem didática, quais seriam e o que as poderia ter causado.

Para tal, realizaram uma reflexão crítica, no âmbito do seu trabalho autónomo, respondendo por escrito a seis questões, para que pudessemos compreender que representações evidenciavam nesse momento sobre:

- A leitura (Questão 1);
- O seu perfil de leitor (Questões 2.1. e 2.2.);
- As competências em leitura do seu futuro público (Questão 3.1);
- Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura (Questão 3.2.);
- Estratégias de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura nesse mesmo público (Questão 3.3.).

Assim, na primeira questão, à semelhança do que tínhamos proposto na ficha de trabalho a que tinham respondido na segunda semana da intervenção didática (cf. Quadro 39), solicitávamos aos estudantes que escrevessem quatro palavras que relacionavam com o conceito de leitura e as ordenassem segundo a importância que lhes atribuíam (da mais importante para a menos importante).

A análise das suas respostas é apresentada no Quadro 43:

Palavras indicadas	1ª posição		2ª posição		3ª posição		4ª posição	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Compreensão	12	22,6%	13	24,5%	10	18,9%	2	3,8%
Conhecimento	10	18,9%	9	17,0%	9	17,0%	4	7,5%
Motivação	9	17,0%	3	5,7%	8	15,1%	2	3,8%
Aprender	7	13,2%	3	5,7%	4	7,5%	4	7,5%
Decifração	5	9,4%	0	0,0%	2	3,8%	0	0,0%
Consciência fonológica	4	7,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Partilha	2	3,8%	2	3,8%	4	7,5%	6	11,3%
Crescer	2	3,8%	2	3,8%	1	1,9%	5	9,4%
Descobrir	1	1,9%	5	9,4%	1	1,9%	6	11,3%
Informação	1	1,9%	6	11,3%	0	0,0%	1	1,9%
Livro	0	0,0%	7	13,2%	2	3,8%	4	7,5%
Prazer	0	0,0%	3	5,7%	1	1,9%	2	3,8%
Sentir	0	0,0%	0	0,0%	4	7,5%	3	5,7%
Imaginação	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%	3	5,7%
Solidão	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	2	3,8%
Interesse	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	3	5,7%
Diversidade	0	0,0%	0	0,0%	2	3,8%	1	1,9%
Evasão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	5,7%
Acolhimento	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
Atenção	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	1,9%
TOTAL	53	100%	53	100%	53	100%	53	100%

Quadro 43 – Palavras relacionadas com o conceito de leitura ordenadas segundo o grau decrescente de



**importância (segunda lista)**

O primeiro aspeto que merece destaque é a relevância que os estudantes atribuíram à palavra “compreensão” (com 12 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 22,6%, e 13, na segunda posição, correspondentes a 24,5%), que anteriormente surgia em segundo lugar, embora com maior número de ocorrências (10 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 18,9%, e 20 ocorrências, em segunda posição, correspondendo a 37,7%) (cf. Quadro 39).

O reconhecimento de tal relevância poderia ter surgido por terem:

- i) Analisado documentos sobre estratégias didáticas de desenvolvimento da compreensão na leitura, resultando, de tal reflexão, a valorização do ensino explícito da compreensão enquanto aspeto fulcral para o sucesso na leitura, aspeto corroborado na literatura de especialidade (Sá, 2009a; Solé, 2010);
- ii) Construído, quer individualmente, quer em grupo, atividades para exploração de um álbum/obra a trabalhar, contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura) e sua fundamentação.

Constatámos que os estudantes continuavam a atribuir grande importância à relação entre a palavra “conhecimento” e o conceito de leitura, já que esta foi referida em segundo lugar. No entanto, verificou-se um decréscimo considerável do número de ocorrências face às suas representações iniciais (passou-se de 21 ocorrências, na primeira posição, correspondendo a 39,6% a 10 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 18,9%, e 9, na segunda posição, correspondentes a 17%).

Tal poderia significar que, embora encarassem a leitura enquanto forma privilegiada de obtenção de conhecimento – aspeto comumente reforçado, quer do ponto de vista do senso comum, quer na literatura (Camara, 2013; Ullastres, 2005) –, a reflexão que levaram a cabo lhes teria possibilitado associar outras finalidades ao ato de ler (como se depreende do conjunto de palavras que globalmente selecionaram).

Face às suas representações iniciais, a palavra “motivação” foi considerada mais relevante na sua relação com o conceito de leitura, já que surgiu em terceiro lugar (com 9

ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 17%, e 3, na segunda, correspondentes a 5,7%) e não em quarto, como constatámos aquando da análise dos dados relativos às representações iniciais (cf. Quadro 39).

Múltiplas razões poderiam subjazer a tal mudança:

- i) O possível aumento da sua motivação intrínseca para a leitura, que poderia ter sido favorecida pelas atividades levadas a cabo no âmbito da intervenção didática, mormente a seleção de um álbum/obra ao seu gosto, na medida em que esta lhes teria permitido alargar o seu espólio literário e fomentar a fruição estética; as potencialidades do álbum para promover a relação entre estes dois aspetos é consensualmente reconhecida (Florindo, 2012; Rodrigues, 2009, 2013);
- ii) O reconhecimento da importância de promover a motivação para a leitura no seu futuro público, mediante o recurso a estratégias didáticas especificamente focadas nesta finalidade, aspeto que teria igualmente sido objeto de reflexão atenta, quando analisaram os documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura (Sá, 2009a) e, posteriormente, a partir do álbum/obra selecionado, construíram, em grupo, atividades de motivação para a leitura para um nível de ensino selecionado;
- iii) A valorização da possível relação mutuamente benéfica entre a motivação para a leitura e o desempenho em compreensão na leitura, aspeto apontado na literatura de especialidade (Gambrell, 2011; OECD, 2013b).

O relevo atribuído à palavra “aprender” (7 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 13,2%, e 3, na segunda, correspondentes a 5,7%), na sua relação com o conceito de leitura, estaria possivelmente ligado à importância atribuída à palavra “conhecimento”, corroborando o destaque que confeririam à leitura como forma, por excelência, de adquirir conhecimentos, logo de aprender (numa conceção clássica, que exclui – ou, pelo menos, relega para segundo plano – a aquisição e o desenvolvimento de competências). Poderia igualmente decorrer da possível valorização da aprendizagem da leitura enquanto percurso inicial a trilhar pelo aprendiz de leitor e no qual poderiam vir a

ter responsabilidade acrescida no futuro (aspetos que poderão ter ficado vinculados no âmbito dos princípios didáticos de abordagem da iniciação à leitura, um dos conteúdos programáticos do módulo desta unidade curricular consagrado à Leitura).

Ao relacionarem a palavra “decifração” com o conceito de leitura (5 ocorrências, na primeira posição, correspondendo a 9,4%, e 2, na terceira, correspondendo a 3,8%), os estudantes estariam possivelmente:

- i) A atribuir relevância ao desafio da aprendizagem da decifração e a vincar o seu carácter determinante na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2006, 2009);
- ii) A reconhecer a importância do seu papel, enquanto futuros profissionais da Educação, no ensino da decifração, de modo a proporcionarem ao seu futuro público uma experiência prazerosa na entrada formal do mundo das letras; como sublinha Sim-Sim (2009, p. 7): “As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura”;

A relação entre a expressão “consciência fonológica” e o conceito de leitura teria provavelmente implícita a importância do seu desenvolvimento para a aprendizagem da leitura e da escrita, corroborada pela literatura de especialidade (Freitas, 2007; Silva, 2004). Embora essa relevância se tenha manifestado de forma tímida (4 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 7,5%), é de salientar o facto de os estudantes terem estabelecido esta relação nas suas representações finais, provavelmente tendo em conta o papel que poderão vir a desempenhar nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, que exigem um trabalho explícito e sistemático para o desenvolvimento da consciência fonológica, ao qual ao qual se tem vindo a atribuir relevo crescente (Fröhlich, Petermann & Metz, 2013; Valtin, 2012).

A palavra “partilha” merece especial atenção, já que foi anteriormente relacionada com o conceito de leitura apenas uma vez, em quarta posição (cf. Quadro 30), sendo-lhe, desta feita, atribuída maior relevância: surgiu duas vezes na primeira e na segunda

posições (3,8%), quatro vezes em terceira posição (7,5%) e seis vezes em quarta posição (11,3%).

Esta alteração poderá dever-se:

- i) À análise de documentos apresentando exemplos de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura, nos quais eram realçadas, entre outros aspetos, modalidades de leitura com ênfase na partilha e seus possíveis benefícios (Ministério da Educação, s/d; Sá, 2009a,2009b);
- ii) À possível multiplicação e partilha das suas experiências de leitura, como resultado do percurso individual e coletivo que realizaram para a planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura;
- iii) À possível valorização da leitura, em termos pessoais, enquanto partilha gerada através da interação leitor/texto, construindo percursos de fruição literária anteriormente não trilhados.

Ao relacionarem a palavra “crescer” (2 ocorrências, na primeira e na segunda posição, correspondendo a 3,8%, 1 em terceira, correspondendo a 1,9%, e 5, em quarta, correspondendo a 9,4%) com o conceito de leitura, os estudantes estariam possivelmente a reconhecer:

- i) A importância da leitura para o desenvolvimento pessoal e profissional dos cidadãos, em geral, e do seu futuro público em particular, por lhes permitir, de forma crescente, participar em exercícios de cidadania ativos e responsáveis (Diniz, 2007; Sardinha, 2007);
- ii) O facto de a leitura fazer parte do processo de crescimento de cada um, quer pela via académica, quer por práticas de literacia familiar, sendo abertas portas para “criar leitores” (Morais, 2012), num processo que se espera que decorra em permanente progressão.

À relação que os estudantes estabeleceram entre o conceito de leitura e a palavra “descobrir” (1 ocorrência na primeira posição, correspondente a 1,9%); 5, na segunda

posição, correspondentes a 9,4%; 1 na terceira, correspondente a 1,9%; 6 na quarta, correspondentes a 11,3%), poderão subjazer:

- i) Uma dimensão pessoal, pelo possível reconhecimento do facto de que a leitura permite ao leitor enveredar por um processo de descoberta de si mesmo e do mundo que o rodeia, enriquecido, por exemplo, pelo seu encontro com o texto literário, fonte inesgotável de possibilidade de abertura ao Outro (Azevedo, 2007); este percurso poderia ter sido favorecido pela descoberta do álbum/obra que os estudantes tiveram oportunidade de realizar, quer individualmente, quer em grupo, na terceira e quarta semanas da intervenção didática em que participaram;
- ii) Uma dimensão de futuro profissional da Educação, tendo os estudantes possivelmente valorizado o seu papel de mediadores da descoberta do princípio alfabético que o aprendiz de leitor realiza - caminhada essa caracterizada por múltiplas outras descobertas que terão um papel muito relevante na sua formação de leitores (Morais, 1997; 2012) - e a relação intrínseca entre a conjugação do verbo *descobrir* e a do verbo *ler* (que poderá vir a germinar do modo como motivarão o seu futuro público para a leitura, bem como do desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura nas crianças a seu cargo).

Uma vez que os estudantes não tinham anteriormente relacionado o conceito de leitura com a palavra “descobrir”, depreendemos que tal poderá indiciar o contributo positivo do percurso que realizaram neste âmbito durante a frequência da unidade curricular, nomeadamente a partir das atividades do módulo consagrado à leitura, o que se poderá repercutir, quer no seu perfil de leitor, quer nas suas futuras práticas pedagógico-didáticas neste domínio.

A importância atribuída à palavra “informação” (1 ocorrência em primeira posição, correspondendo a 1,9%, 6 em segunda, correspondendo a 11,3%, e 1 em quarta, correspondendo a 1,9%) estaria provavelmente relacionada com uma das finalidades mais comumente apontadas à leitura: a obtenção de informação. A leitura com fins informativos é uma prática crescente no universo social dos cidadãos, assumindo maior

relevo pelo aumento dos fluxos comunicacionais favorecidos pelo advento da tecnologia (Castells, 2013), aspecto esse que os estudantes terão possivelmente valorizado. O reconhecimento da possível relação entre o conceito de leitura e a palavra “informação” poderia também ter emergido por os estudantes terem tido consciência da relevância de fazerem sínteses do que iam lendo para ultrapassarem eventuais dificuldades de compreensão na leitura, de modo a aferir a relevância da informação. Este é um aspecto que se poderia ter revelado particularmente importante em práticas de leitura com fins acadêmicos que levaram a cabo, nomeadamente a análise de documentos sobre estratégias de motivação para a leitura e de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que realizaram no âmbito da intervenção didática que desenvolvemos.

Relacionar a palavra “livro” com o conceito de leitura fará porventura parte do quotidiano do leitor ávido em se embrenhar na exploração de percursos permanentemente apelativos a seus olhos. Esta palavra foi referida com algum relevo (7 ocorrências na segunda posição, correspondendo a 13,2%, 2 na terceira, correspondendo a 3,8%, e 4 na quarta, correspondendo a 7,5%), o que representa um progresso face às suas primeiras representações sobre a leitura, das quais estava ausente.

Embora, como afirma Furtado (2000, p. 9), a palavra livro seja “*um termo perigosamente polissémico*”, pela multiplicidade de aceções que tem vindo a ganhar ao longo do tempo, a sua valorização por parte dos estudantes poderá estar relacionada com o papel privilegiado que lhe atribuem, não só como veículo de transmissão do saber, mas também como meio de promoção da motivação para a leitura, ao convidar o leitor a viajar por universos diversificados e maravilhosos – porventura à semelhança de Francisco, o protagonista de *O canteiro dos livros*, que repara que “No canteiro das hortênsias, ao fundo do quintal, tinham começado a sair da terra moles pedaços de folhas com pedaços de folhas de palavras impressas e mesmo algumas lombadas de livros” (Letria, 2007, p. 3), maravilhando-se com eles.

A palavra “prazer”, que teve uma presença tímida nas representações iniciais dos estudantes (apenas 1 ocorrência em quarta posição, correspondendo a 1,9%), surgiu com um pouco mais de expressão nas suas representações finais (3 ocorrências na segunda

posição, correspondendo a 5,7%, 1 na segunda, correspondendo a 1,9%, e 2 na terceira, correspondendo a 3,8%). Esta alteração poderia dever-se à possível evolução do perfil de leitor dos estudantes, porventura valorizando, ainda que de forma incipiente, o prazer de ler com fins recreativos.

Apesar da sua presença tímida (4 ocorrências, em terceira posição, correspondendo a 7,5%, e 3 em quarta, correspondendo a 5,7%), a palavra “sentir” merece ainda destaque porque, ao ter surgido nas representações finais dos estudantes, poderia indiciar uma alteração no seu perfil de leitor, se considerarmos que nela habita a partilha do leitor com o que lê, tendo implícitos vínculos afetivos que poderiam ter favorecido o aumento do seu interesse pela leitura.

De facto, ao relacionarem a palavra “sentir” com o conceito de leitura, os estudantes estariam possivelmente a valorizar:

- i) Os aspetos afetivos presentes em práticas de leitura a desenvolver com o seu futuro público, pois, como refere Moraes (1997, p. 165), “a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entoação e de significado, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica”;
- ii) A panóplia de sensações que podemos associar à leitura, tais como o tato – manuseando o livro, folheando-o, sentindo diferentes texturas do papel –, o olfato – privilegiado em livros com cheiro a baunilha (Vieira, 2007), morango (Vieira, 2006) e chocolate (Vieira, 2005), por exemplo –, o gosto – saboreando histórias (Grejniec, 2003) –, a audição – através da leitura em voz alta (Belo & Sá, 2005; Lopes, 2015), de *audiobooks*, etc. – e a visão – quando o olhar se perde nas ilustrações do livro ou deambula através da mancha gráfica presente no ecrã.

A palavra “imaginação” (1 ocorrência, na terceira posição, e 3, na quarta posição, correspondendo respetivamente a 1,9% e 5,7%) foi depreciada pelos estudantes, que possivelmente continuavam a ter dificuldade em a relacionar com o conceito de leitura, tal como tinham evidenciado as suas representações iniciais (cf. Quadro 39).

Este foi um aspeto que nos surpreendeu, já que, no âmbito da intervenção didática na qual participaram, tiveram oportunidade de realizar percursos individuais

potenciadores da valorização da imaginação, nomeadamente a seleção de um álbum/obra que os teria mergulhado no universo da literatura para a infância. Tal poderá indiciar que a motivação extrínseca recebida não teria sido suficiente para a sua entrada, em pleno, na leitura literária, enquanto lugar onde a imaginação habita.

“Solidão” (2 ocorrências, em terceira e quarta posição, correspondentes a 3,8%) e leitura podem associar-se pelo prazer do convívio solitário com o livro ou o ecrã, estabelecendo-se pactos de fruição do texto diversificados, pelos suportes adotados, mas cujo resultado poderá ser idêntico enriquecimento. A leitura pode igualmente ser um meio para combater a solidão, porquanto permite ao leitor conhecer companheiros de viagem com os quais poderá dialogar quando e como quiser. Ao relacionarem a palavra “solidão” com o conceito de leitura, os estudantes estariam, pois, possivelmente, a valorizar os benefícios que daí poderão advir para o leitor, que poderá criar com o texto pactos de fruição diversificados, fruto da leitura autónoma que realiza.

A palavra “interesse” é facilmente associada à leitura pelos leitores que gostam de ler. Surpreendeu-nos, pois, a sua aparente desvalorização pelos estudantes (2 ocorrências, em terceira posição, e três, em quarta, correspondendo respetivamente a 3,8% e a 5,7%), já que estes tinham anteriormente afirmado, em número elevado, gostar de ler (cf. Gráfico 15) e terem sido incentivados a ler (cf. Gráfico 16). Tal poderá indiciar que associavam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos, sendo depreciada porventura a importância do desenvolvimento de estratégias para suscitar o interesse pela leitura, associando-a a uma prática prazerosa.

Ao relacionarem o conceito de leitura com a palavra “diversidade” (2 ocorrências em terceira posição, correspondentes a 3,8%, e 1, em quarta, correspondente a 1,9%), os estudantes estariam possivelmente a atribuir relevância aos benefícios associados à diversificação de experiências de leitura, tendo em conta o suporte utilizado, mas também os tipos/géneros textuais selecionados para o desenvolvimento da consciência fonológica (Correia & Gonzalez, 2012) e da compreensão na leitura (Azevedo & Souza, 2012).

A palavra “evasão”, à qual os estudantes tinham dado relevo nas suas representações iniciais (9 ocorrências, na primeira posição, correspondendo a 17%; cf.



Quadro 39), foi por eles depreciada nas suas representações finais (3 ocorrências, em quarta posição, correspondendo a 5,7%), o que poderá explicar-se pela valorização da relação do conceito de leitura com palavras/expressões que associaram à sua futura prática profissional (por exemplo “decifração”, “consciência fonológica”, entre outras), possivelmente pela maior proximidade da conclusão da sua licenciatura em Educação Básica.

A associação da palavra “acolhimento” ao conceito de leitura (1 ocorrência, em quarta posição, correspondente a 1,9%) merece ser comentada pela teia de afetos envolta em tal representação. Entender a leitura como espaço que nos acolhe, abrigando-nos do mundo lá fora – por exemplo, nas páginas de um livro ou nas palavras que repousam no ecrã, iluminando-o – é possivelmente sinónimo de gostar de ler. Embora seja relevante o aparecimento desta palavra nas representações dos estudantes, a escassez de ocorrências da mesma poderá ser indiciadora de que estes associavam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos, lendo por obrigação.

A palavra “atenção” (1 ocorrência, em quarta posição, correspondente a 1,9%) foi desvalorizada pelos estudantes, que possivelmente não a relacionaram com o conceito de leitura, por terem dificuldades em refletir, de forma aprofundada e atenta, sobre o que leem, o que é congruente com terem anteriormente afirmado que ler o texto com atenção seria uma das estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura que mais utilizariam (cf. Quadro 37).

Globalmente a leitura do Quadro 35 revela-nos que, no final da unidade curricular, os estudantes associaram à leitura mais palavras do que revelaram as suas representações iniciais, desvelando, possivelmente, uma maior riqueza das diferentes vertentes da mesma.

Na Figura 5, apresentamos a análise das dimensões que emergiram da escolha das palavras que os estudantes associaram ao conceito de leitura:

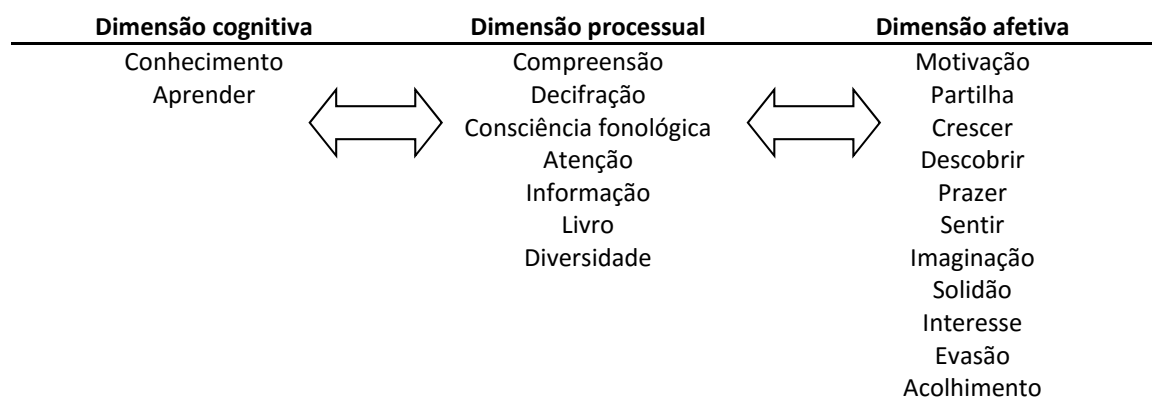


Figura 5 – Dimensões da leitura indicadas nas reflexões críticas individuais

Esta figura revela-nos que, nas representações finais dos estudantes, a leitura é possivelmente encarada enquanto atividade mais complexa do que nas suas representações iniciais, já que nela implicaram mais vertentes neste segundo momento do que no primeiro:

- Continuaram a valorizar a palavra “conhecimento”, embora com menor centralidade, à qual se juntou a palavra “aprender”, conferindo relevância à aquisição do conhecimento e à aprendizagem através da leitura, possivelmente na vertente de obrigação;

- Conseguiram identificar e dar alguma importância a processos de decodificação, representados pela palavra “decifração” e pela expressão “consciência fonológica”, anteriormente ausentes das suas representações, apesar de serem inerentes à tarefa de ler;

- Concederam maior relevo à compreensão, vista como “o objetivo final da leitura” (Cruz, 2007, p. 69), a que tem sido dada relevância crescente na literatura de especialidade (Carvalho & Sousa, 2011; Sim-Sim, 2007);

- Conferiram importância à palavra “livro”, o que poderá apontar para uma maior associação aos aspetos afetivos gerados através do encontro do leitor com este, dimensão que a tecnologia não teria ainda possibilitado imitar; tal seria congruente com o ligeiro aumento do número de palavras incluídas na vertente da afetividade, bem como o maior número de ocorrências que cada uma delas registou, alargando-se porventura o caminho à leitura por prazer.

Uma das razões que poderia ter concorrido para a teia de sentidos que envolve a dimensão da afetividade patente na Figura 5 (onde moram novas palavras como “crescer”, “sentir”, “solidão” e “acolhimento”) seria o percurso realizado pelos estudantes relativo à seleção de um álbum/obra de que gostassem, a partir do qual planificariam um conjunto de atividades orientadas para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Tal percurso poderia ter gerado afetos resultantes do contacto individual com um maior número/variedade de livros e da partilha com os colegas com os quais discutiram gostos e álbuns/obras que se foram cruzando nos seus caminhos.

#### 5.2.2.2. Perfil de leitor dos estudantes

Na segunda questão orientadora da reflexão individual, solicitávamos aos estudantes que, recordando a forma como se viam como leitores, quando tinham respondido ao questionário que dera início ao módulo sobre a Leitura da unidade curricular, indicassem o que se teria modificado no seu perfil de leitor, em termos de motivação e de desempenho.

Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no Quadro 44:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Perfil de leitor alterado	Leitor muito motivado	17	32,1%	33	62,3%
	Leitor estratégico	8	15,1%		
	Leitor em evolução	4	7,5%		
	Leitor assíduo	4	7,5%		
Perfil de leitor inalterado	Leitor ocasional	6	11,3%	16	30,2%
	Leitor desinteressado	5	9,4%		
	Leitor assíduo	5	9,4%		
Não respondeu		4	7,5%	4	7,5%
Total		53	100%	53	100%

Quadro 44 – Alterações ao perfil de leitor dos estudantes em termos de motivação e de desempenho

A sua leitura permite-nos inferir que a maioria dos estudantes (62,3%) afirmou que o seu perfil de leitor se tinha alterado, destacando-se as subcategorias *leitor muito motivado* (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%), *leitor estratégico* (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%) e ainda *leitor em evolução* e *leitor assíduo* (com 4 ocorrências cada, correspondendo a 7,5%).

A subcategoria *leitor estratégico* (anteriormente ausente das representações dos estudantes) corresponde aos enunciados respeitantes a possíveis alterações relativas ao seu desempenho em compreensão na leitura, nomeadamente quando liam com fins recreativos, académicos e informativos.

A subcategoria *leitor em evolução* corresponde aos enunciados reveladores de possíveis mudanças em curso no perfil de leitor dos estudantes, às quais atribuíram justificações diversificadas, indiciadoras de que lhes estaria subjacente um processo reflexivo que consideramos positivo.

Foi igualmente possível depreender que 16 estudantes (correspondendo a 30,2%) consideraram que o seu perfil de leitor não se tinha alterado, tendo sido identificada a manutenção de três perfis (*leitor ocasional*, *leitor desinteressado* e *leitor assíduo*), de entre os quais se destacou ligeiramente o de *leitor ocasional* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%). Nesta subcategoria foram contemplados os enunciados que apontavam para práticas de leitura pouco frequentes e de carácter ocasional que os estudantes afirmavam manter.

É também de referir que 4 estudantes (correspondendo a 7,5%) não responderam a esta questão, o que poderá indiciar que não atribuíram relevância a eventuais mudanças que possam ter ocorrido no seu perfil de leitor ou que, não tendo tais mudanças ocorrido, preferiram não o revelar.

No âmbito da categoria *leitor muito motivado*, foi possível inferir que os estudantes consideravam que as mudanças operadas no seu perfil de leitor se deviam a um conjunto diversificado de razões:

- i) O reconhecimento das possíveis repercussões positivas da sua motivação para a leitura no seu futuro público, como ilustrado, por exemplo, no seguinte enunciado:

O meu perfil modificou-se, agora sou uma leitora muito motivada porque sendo a leitura muito importante nos primeiros anos de vida de uma criança adquirindo modelos e motivações para também aprenderem a ler, para mim isso agora é uma motivação, de ser o modelo de um futuro leitor. (RI37)

O papel do profissional da Educação enquanto modelo/mediador no percurso do leitor aprendiz é apontado na literatura como muito relevante para a futura consolidação da sua formação ao longo da vida (Viana & Martins, 2009);

- ii) A importância que passaram a conceder à leitura com fins académicos, tendo aumentado a sua motivação para adquirirem mais conhecimentos no âmbito da sua formação, ilustrada nas seguintes palavras:

Sem dúvida que o meu perfil de leitor se modificou (...) Estou mais motivada, tendo passado a dar importância à leitura académica, pois se outrora essa acontecia por obrigação, nos dias de hoje ocorre voluntariamente e com vontade de aprender mais sobre a minha área de formação. (RI49)

Dadas as múltiplas transformações que têm ocorrido na arena educativa, a vontade de aprender mais pode hoje ser considerada uma mais-valia imprescindível aos futuros profissionais da Educação, chamados a intervir em contextos cada vez mais diversificados;

- iii) O incremento do seu conhecimento sobre obras e autores que desconheciam, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento de práticas de leitura com o seu futuro público, destacando-se a tomada de consciência da relevância da literatura para a infância, explicitado no enunciado seguinte:

Alterou-se, hoje tenho muito mais interesse em ler, particularmente, histórias de caráter infantil de obras e autores que não conhecia, já que fortaleci a ideia que essa atividade torna-se imprescindível (...) ao meu futuro, como licenciada em educação básica para o desenvolvimento de atividades com os alunos.” (síc.) (RI7)

Esta alteração estará possivelmente relacionada com duas das atividades realizadas pelos estudantes no decurso da intervenção didática, nomeadamente a seleção do álbum/obra e a subsequente planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público;

- iv) Terem passado a ler por prazer e não apenas por obrigação, aspeto vincado, por exemplo, de forma singela, nas seguintes palavras “(...) veio ainda mais vincular-me o prazer pela leitura, não leio apenas por obrigação...” (RI22); merece relevo o uso do verbo “vincular” por expressar o possível desenvolvimento de uma união indelével do leitor ao ato de ler, que caracteriza os bons leitores;
- v) A relação positiva que possivelmente identificaram entre o aumento do seu gosto pela leitura e a capacidade de motivarem outras pessoas a fazer o mesmo, ilustrada no seguinte enunciado: “(...) sinto-me mais motivada (...) e tento, sempre que posso, motivar as pessoas que me rodeiam a iniciarem (de igual forma) a prática e gosto pela leitura.” (RI27); o reconhecimento de que a leitura se faz por contágio é importante, por acentuar o papel de cada um na sua promoção;
- vi) O reconhecimento da possível interdependência entre o incremento da motivação para a leitura e os benefícios que daí poderiam resultar para o seu futuro desenvolvimento pessoal e profissional, como revela, por exemplo, o seguinte enunciado:

(...) consegui perceber (mais profundamente) o quão importante é ler, sendo que este é um ato valioso para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. (...) ler é capaz de mudar a nossa vida e hoje sinto-me mais do que nunca motivada para a leitura. (RI17)

No que diz respeito à categoria *leitor estratégico*, depreendemos que as alterações que se teriam verificado no perfil de leitor dos estudantes se relacionariam com o seu desempenho, tendo sido apontadas possíveis diferenças:

- i) Nas suas práticas de leitura com fins recreativos, pela utilização de estratégias que afirmaram ter passado a adotar regularmente, daí resultando, em seu entender, uma melhoria no desempenho, como ilustrado nos enunciados seguintes:

Na leitura que estou a fazer do livro “Pedaços de ternura” de Dorothy koomson emprego as aprendizagens de adoção de estratégias em contexto de pré leitura,

leitura, e pós leitura que adquiri (...) sou uma leitora mais competente a vários níveis, hoje consigo adotar estratégias em momentos diferentes da leitura. (RI22);

“(...) o meu perfil alterou-se, agora leio melhor porque quando estou a ler um livro apenas por gosto utilizo algumas das estratégias que aprendi” (RI44); embora as estratégias adotadas não sejam referidas concretamente, o reconhecimento da importância da sua adoção, em distintos momentos de leitura, poderá vir a favorecer o desempenho em compreensão na leitura destes estudantes;

- ii) Nas suas práticas de leitura com fins informativos, pelo aumento da atenção com que passaram a ler, procurando extrair a informação relevante dos textos e pelo reconhecimento da sua importância para a melhoria no desempenho, patente, por exemplo, nos seguintes enunciados: “[Penso] que me tornei uma leitora muito mais atenta e profunda, tentando sempre procurar a informação principal dos textos, usando as estratégias mais adequadas.” (RI19); “Na verdade leio com muito mais atenção e retiro as ideias principais de cada parágrafo, entre outras estratégias, quando leio textos de cariz informativo.” (RI40);
- iii) Nas suas práticas de leitura com fins académicos, que cruzaram com a leitura enquanto prática social, dado terem referido o seguinte: “(...) acho que consigo ter melhor desempenho, (...) não só para as unidades curriculares na leitura de documentos, como também em textos no mundo em que estamos inseridos.” (RI20); “(...) usando algumas estratégias consigo ter um melhor desempenho, e isto vale não só para as unidades curriculares na leitura de documentos, como também em textos do dia-a-dia.” (RI43);
- iv) No modo como encaravam o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo-se referido ao aumento do conhecimento relativo ao emprego de estratégias de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura e suas possíveis repercussões: “O meu perfil de leitor modificou-se (...) conheço novas estratégias de motivação e compreensão de leitura, que poderei não só usar pessoalmente mas também a nível profissional.” (RI13); embora tal conhecimento seja

importante, não é suficiente para uma melhoria do desempenho do leitor; saber quando e como utilizar essas estratégias é que distingue os bons leitores (Vieira, 2010).

Relativamente à categoria *leitor em evolução*, foi possível depreendermos que havia estudantes que sentiam que as alterações do seu perfil de leitor estavam em curso, tendo cada um deles apontado possíveis razões pelas quais tal acontecia:

- i) Não ter sido motivado para a leitura no seio da família, o que possivelmente explicará o esforço acrescido da sua parte para adquirir hábitos de leitura, como se infere das palavras seguintes:

Quando respondi ao questionário acho que disse que não gostava muito de ler mas (...) a minha opinião pela leitura modificou-se um pouco pois apesar do facto de não ter sido motivada quando era criança, estou a tentar incutir esse hábito no dia-a-dia, por isso o meu perfil leitor está-se a modificar (RI1);

embora se trate de uma mudança tímida, poderá vir a ser o início do seu crescimento como leitor(a);

- ii) O reconhecimento da necessidade de alargamento de práticas de leitura literária, de modo a poderem erguer pilares sólidos para a sua formação enquanto leitores, como ilustra o enunciado seguinte:

Relativamente ao meu perfil de leitor, o que considero que se modificou foi perceber que teria que alargar o meu conhecimento literário, conhecer obras e autores e agora estou a evoluir na minha formação/perfil de leitora, penso eu. Espero não ficar por aqui. (RI9);

Esta representação vai possivelmente ao encontro da importância crescente concedida à Educação Literária na formação de leitores (Buescu *et al.*, 2012a), podendo ter emergido do trabalho relativo à seleção do álbum/obra que os estudantes realizaram; como refere Ceia (2008, p. 7-8), “Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou.”;

- iii) A consciência da necessidade de estabelecer objetivos de leitura mais ambiciosos, com metas bem definidas, de modo a promover uma possível mudança de hábitos de leitura, exemplificadas pelo ânimo que parece percorrer as palavras deste estudante:



O meu perfil de leitor alterou-se, está a evoluir para melhor (...) estou a tentar fazer com que os meus hábitos de leitura evoluam um pouco mais e ao mesmo tempo mudem. Hoje em dia, tenho uma lista de livros que pretendo ler durante este ano. (RI4);

- iv) A possível existência de tímidos sinais indiciadores de ter sido despoletado o gosto pela leitura, revelado através das seguintes palavras: “Houve alterações no meu perfil de leitor (...) eu não tinha gosto pela leitura, mas (...) esse gosto de ler foi surgindo, acho que estou a evoluir aos poucos...” (RI13).

Os estudantes que colocaram a ênfase na assiduidade, como aspeto que se teria alterado no seu perfil de leitor, afirmaram ler livros com maior regularidade por associarem os benefícios de tal prática ao incremento da motivação para a leitura do seu futuro público. Dois enunciados merecem especial destaque:

- O enunciado

(...) mudei os meus hábitos de leitura, pois era raríssimo ler, a não ser documentos da escola e notícias, e agora tornei-me uma leitora assídua, comecei a ler livros, um pouco todos os dias, pois percebi que como profissional da educação, se não gostar de ler e não demonstrar gosto pela leitura, nunca vou conseguir transmitir para as crianças o gosto pela leitura, que serão o meu futuro público. (RI13)

aponta para: i) uma possível mudança, quer do suporte, quer da finalidade com que se lia – os documentos da escola e notícias, leitura com fins académicos e informativos, deram lugar à leitura de livros; ii) o reconhecimento da necessidade de revelar interesse pela leitura, de modo a possivelmente poder “contagiar” o seu futuro público;

- O enunciado

O meu perfil de leitor alterou-se porque sou uma leitora assídua e antes não; leio mais livros neste momento por já saber que o docente é um modelo que as crianças seguem, e se o docente mostrar que não gosta de ler, o aluno também não vai ter esse gosto e terá menos oportunidades na vida. (RI45)

vinca a possível responsabilidade do professor na formação de futuros cidadãos bem-sucedidos, reforçando a interdependência entre tornar-se leitor e ser cidadão, num processo evolutivo que se pretende perene.

No âmbito da categoria *perfil de leitor inalterado*, foi possível inferir a existência de três subcategorias:

- O *leitor ocasional* que afirmou: i) ler quando a ocasião se apresentava, não fazendo qualquer esforço pessoal para ir ao encontro da leitura, tal como ilustrado no enunciado “Acho que o meu perfil leitor não se alterou, é o mesmo, conforme a ocasião se apresentar.” (RI35); ii) ler apenas ocasionalmente o jornal, possivelmente encarado como pouco relevante para a construção do seu perfil de leitor, como se infere do enunciado “O que mudou no meu perfil leitor? Nada se modificou, leio ocasionalmente o jornal, faço o que fazia antes, não houve mudanças.” (RI36); esta desvalorização da leitura do jornal como contributo válido para o perfil de leitor de cada um é congruente com a valorização da leitura de livros que emergiu anteriormente das respostas dos estudantes (cf. Quadro 32);

- O *leitor assíduo*, que considerou não se ter registado qualquer alteração no seu perfil de leitor por se ter mantido a assiduidade com que lia, o que é ilustrado pelas palavras “Nada mudou no meu perfil leitor, é o mesmo, sou uma leitora assídua.” (RI28);

- O *leitor desinteressado*, que relacionou tal desinteresse: i) com o facto de não ter sido motivado para a leitura enquanto criança, parecendo manter-se o distanciamento gerado pela sua “história” de leitor, fortemente ancorado no enunciado “Nunca foi um hábito ler em casa (...) e continua o meu desinteresse talvez por isso e não posso dizer que o meu perfil de leitor se alterou, nada disso, é o mesmo. (RI48); ii) com a identificação da leitura apenas como obrigação, o que emerge das palavras “Mantém-se inalterado, não tenho interesse pela leitura, leio porque tenho que ler e acho que é normal.” (RI34).

Como refere Manguel (1999, p. 35), “Talvez a história da leitura seja, em última instância, a história de cada um dos seus leitores”, uma soma das suas vivências habitadas por práticas de literacia em leitura, quer familiares, quer escolares, que poderão implicar percursos pessoais de leitor nos quais os profissionais da Educação deverão procurar caminhar lado a lado – um dos aspetos positivos que emergiu em algumas respostas dos estudantes que afirmaram que o seu perfil se alterou.

Na Questão 2.2., inquirimos os estudantes sobre o possível contributo da unidade curricular para a transformação do seu perfil de leitor, caso esta tivesse ocorrido, para

podermos compreender, mais aprofundadamente, o que poderia estar subjacente a tal alteração.

Os resultados da análise das respostas dos estudantes são apresentados no Quadro 45:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Cidadania	Leitura como prática social	9	17,0%	17	32,1%
	Desenvolvimento pessoal e profissional	6	11,3%		
	Leitura do mundo	2	3,8%		
Abordagem didática da leitura	Papel do professor-leitor	8	15,1%	20	37,7%
	Seleção adequada de textos	6	11,3%		
	Interação leitor/texto	4	7,5%		
	Relação leitura/escrita/oralidade	2	3,8%		
Não respondeu		16	30,2%	16	30,2%
Total		53	100	53	100%

**Quadro 45 – Contributo da unidade curricular para a transformação do perfil de leitor**

Um primeiro aspeto que emerge da análise do quadro acima é o elevado número de estudantes que não respondeu a esta questão (16, correspondendo a 30,2%). Tal poderá ter ocorrido: i) por considerarem que a unidade curricular não teria contribuído para a transformação do seu perfil de leitor; ii) por terem dificuldade em se posicionar criticamente no que respeita aos conteúdos da unidade curricular, de modo a poderem inferir o seu eventual contributo para a transformação do seu perfil de leitor.

Passando a uma análise mais detalhada, é possível inferir que os estudantes consideraram que a unidade curricular tinha contribuído sobretudo para a (re)construção de duas dimensões do seu perfil de leitor, destacando-se ligeiramente a categoria *Abordagem didática da leitura* (20 ocorrências, correspondentes a 37,7%) em relação à categoria *Cidadania* (17 ocorrências, correspondentes a 32,1%).

No âmbito da categoria *Abordagem didática da leitura* foi possível inferir que os estudantes atribuíram maior relevo à relação entre o seu perfil de leitor e de futuro profissional da Educação, destacando-se:

- i) O *papel do professor-leitor* enquanto mediador privilegiado da leitura e a sua possível contribuição para o desenvolvimento da motivação para a leitura, ideia ilustrada, por exemplo, pelo enunciado “Se um docente tiver motivação e se for um bom leitor é capaz de transmitir isso aos seus alunos.

(...) Como futura docente espero motivar os meus alunos e a transmitir-lhes o gosto pela leitura.” (RI39); a importância do professor na sua condição de leitor é apontada na literatura como relevante para motivar futuros leitores, já que “a sua relação com o que ensina é determinante à construção da relação do aluno com a leitura em si.” (Barbosa, 2011, p. 13), podendo favorecer o prazer de ler (Camara, 2013; Viana & Martins 2009);

- ii) Os possíveis benefícios da *seleção adequada de textos*, aos quais se referiram, quer de forma abstrata – “(...) ensinou-me a importância de selecionar os textos de acordo com o meu futuro público.” (RI26) – quer, mais concretamente, vincando a relevância de ir ao encontro dos gostos do seu futuro público, de forma a motivá-lo para a leitura – “Na UC pude ver que é importante selecionar bem os textos ao gosto das crianças para as motivar.” (RI12); a importância dos aspetos focados pelos estudantes, cujas respostas foram incluídas nesta subcategoria, é corroborada na literatura de especialidade (Camara, 2013; David, 2010), sendo sublinhado que escolhas inadequadas poderão, por exemplo, afastar a criança do livro (Camara, 2013; Tozzi, 2012); a afirmação “(...) percebi que devo brincar com as palavras, com rimas, lengalengas, só assim selecionando textos desde a pré-escola motivamos os futuros leitores.” (RI14) merece particular reparo por valorizar escolhas concretas que favorecem, entre outros aspetos, a exploração da sonoridade da língua e da sua dimensão lúdica, considerados propícios a uma primeira “experiência prazenteira aos infinitos cambiantes de que a língua é capaz” (Bastos, 2005);
- iii) A relevância da *interação leitor-texto* no âmbito do processo complexo de leitura, pelas suas possíveis repercussões na formação de leitores na sua prática profissional futura, aspetos que emergem, por exemplo, das afirmações “ (...) consegui perceber que esse processo caracteriza-se pela sua complexidade devido à interação entre o leitor e o texto, aspeto que temos que conhecer se quisermos vir a formar leitores.” (RI7) e “A unidade curricular presente permitiu-me focalizar a leitura e entender toda a sua

complexidade, aspeto útil para poder contribuir para a formação do meu futuro público.” (RI19); embora omitam o fator *contexto* – também ele importante para a compreensão na leitura (Carvalho & Sousa, 2011; Giasson, 1993) – as afirmações dos estudantes parecem apontar para uma consciência mais aguda dos fatores que consensualmente estão no cerne da leitura como processo interativo; uma das razões de tal mudança poderia ter sido o trabalho que realizaram na segunda e terceira semanas da intervenção didática, já que tiveram oportunidade de analisar documentos sobre estratégias didáticas de desenvolvimento da compreensão na leitura (com exemplos de atividades) e de construir atividades para a exploração de um texto previamente selecionado (contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação);

- iv) A valorização da *relação leitura/escrita/oralidade*, tendo os estudantes destacado dois aspetos; o primeiro prendia-se com as possíveis repercussões positivas de tal valorização no seu perfil de leitor, pela consciência de que ler mais poderia levar a falar e a escrever melhor, como se vê no enunciado

(...) no decorrer de toda a unidade foi adquirindo novos conhecimentos, novas perspectivas, sobre os domínios com relação de dependência mutua com o domínio da leitura, nomeadamente a oralidade e a escrita, isto é, descobri que um bom leitor releva-se bom falante, consequentemente bom escritor, ou seja, quem lê bem fala bem e escreve bem (*sic.*) (RI41);

o segundo aspeto relacionava-se com o possível papel da obra literária como mais-valia na sua futura abordagem didática da leitura, por possibilitar a exploração dos domínios da oralidade e da escrita, como se pode ler no enunciado “Esta unidade curricular fez-me perceber que através das obras literárias podemos trabalhar diversificadas competências, como, por exemplo, conjugar a leitura, a oralidade e a escrita.” (RI50).

No que respeita à categoria *Cidadania*, os estudantes destacaram os seguintes aspetos:

- i) A valorização da *leitura como prática social*, por terem reconhecido a sua crescente centralidade na vida dos cidadãos, quer em virtude dos desafios lançados por uma sociedade em permanente mudança, – aspetos ilustrados, por exemplo, pelo enunciado

Esta unidade curricular fez-me ver o valor da leitura nos dias que decorrem (...) com a minha participação nas aulas fiquei a conhecer mais sobre a importância da leitura como prática social no dia-a-dia de um indivíduo, visto que, é necessário responder às exigências de uma sociedade em constante mudança. (RI45)

–, quer pela inter-relação permanente entre tudo o que nos rodeia e a leitura – como se pode depreender do enunciado “Isto porque hoje em dia socialmente tudo gira à volta da leitura...” (RI4); como afirmam Martins e Sá (2008a, p. 239), “Um ensino/aprendizagem eficaz da leitura apoia-se no sentido de prática social e cultural que esta possui.”; tal reconhecimento por parte dos estudantes poderá, pois, vir a ter repercussões positivas no modo como motivarão o seu futuro público para a leitura;

- ii) Os benefícios e importância da leitura para o seu *desenvolvimento pessoal e profissional*, quer de um ponto de vista global, quer, mais especificamente, pela pluralidade de finalidades que lhe associaram (tais como a obtenção de informação, alargamento de conhecimentos e incremento do vocabulário), ideias que emergem, por exemplo, do enunciado “(...) A unidade curricular fez-me perceber que ler é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, é uma forma de ter acesso a informações que amplia os nossos conhecimentos, aumenta o nosso vocabulário e que por isso se torna essencial.” (RI12);
- iii) A necessidade de refletir crítica e aprofundadamente sobre porquê e para quê ler, pela atualidade da sua relevância cidadã, em vez de o fazer mecanicamente, com carácter obrigatório, aspetos que ressaltam do enunciado seguinte:

Antes de passar por esta unidade curricular devo admitir que não tinha o interesse devido pela leitura, lia simplesmente por ler e porque tinha de ser, nunca tinha parado e pensado de um modo aprofundado sobre o “porquê ler?” ou “para quê

ler?”. Agora entendo que a leitura é uma actividade crucial a nível social para todos os cidadãos. (*sic.*) (R138);

Conceder estatuto à leitura é, como referem Martins e Viana (2009, p. 25), “uma importante via para a promover”;

- iv) A compreensão de uma das dimensões porventura mais entusiasmantes da leitura – a descoberta –, apontando possivelmente para o papel da ativação do conhecimento prévio no desenrolar de tal processo, como ilustra o enunciado “O contributo da unidade curricular foi perceber que a leitura é como que um processo de descoberta e que cada um relaciona o que lê com o que conhece do mundo.” (R19); acreditamos, como Manguel (1999, p. 21), que “Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos.”

### 5.2.2.3. Competências em leitura do seu futuro público

Na Questão 3.1., inquirimos os estudantes sobre como imaginavam o seu futuro público no que se referia à leitura, tendo em conta o que tinham aprendido acerca da mesma no módulo da unidade curricular consagrado à Leitura, de modo a podermos inferir se teriam ocorrido em relação às suas algumas mudanças representações iniciais sobre este aspeto, quais seriam e o que as poderia ter causado.

Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no Quadro 46:

Categorias	Freq.	%
Público interessado/motivado	18	34,0%
Público desinteressado/desmotivado	9	17,0%
Público heterogéneo	6	11,3%
Público exigente/curioso	3	5,7%
Público culturalmente diversificado	1	1,9%
Não respondeu	13	24,5%
Respostas nulas	3	5,7%
Total	53	100%

Quadro 46 – Competências em leitura do seu futuro público indicadas nas reflexões críticas individuais

Antes de mais, é de referir o número elevado de estudantes que não respondeu a esta questão (13, correspondendo a 24,5%). Tal poderá ter ocorrido por terem tido

dificuldade em refletir sobre as competências em leitura do seu futuro público, apesar do percurso realizado ao longo da unidade curricular (que se esperaria que lhes tivesse facultado matéria de ampla reflexão sobre tais competências).

Há também a assinalar respostas nulas (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%), na medida em que apontam possivelmente:

- Para a importância de ler, em termos pessoais, diariamente, quer em quantidade – “Quanto mais ler melhor para mim.” (RI31) –, quer em qualidade – “Todos os dias à noite antes de dormir vou dedicar algum tempo para ler algum livro, uma notícia ou um documento académico.” (RI20); apesar de não responderem à pergunta, os estudantes valorizam a leitura, ainda que em moldes distintos, o que poderá repercutir-se no desenvolvimento de competências em leitura do seu futuro público;

- Para a tomada de consciência do seu papel na motivação para a leitura do seu futuro público, evidenciada no enunciado “Como futura educadora/professora de alunos de faixas etárias tão jovens, e sendo nestas idades que se devem incutir valores pois as crianças mostram-se mais predispostas a assimilá-los, torna-se importante promover o gosto.” (RI10).

Da análise detalhada do Quadro 46, depreendemos que as representações dos estudantes sobre as competências em leitura do seu futuro público se mantiveram positivas, na medida em que a categoria *Público interessado/motivado* continua a destacar-se (18 ocorrências, correspondendo a 34%). Importa ainda sublinhar o decréscimo de ocorrências relativas à categoria *Público desinteressado/desmotivado* (9 ocorrências, correspondendo a 17%) face às suas representações iniciais (15 ocorrências, correspondendo a 27,3%). No entanto, o somatório das categorias *Público heterogéneo* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) e *Público desinteressado/desmotivado* é quase idêntico ao correspondente à categoria *público interessado/motivado*.

Destacam-se ainda duas categorias anteriormente ausentes das representações dos estudantes: *Público exigente/curioso* (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) e *Público culturalmente diversificado* (1 ocorrência, correspondendo a 1,9%), revelando representações positivas adicionais sobre o seu futuro público.



Relativamente à categoria *Público interessado/motivado*, foi possível inferir que os estudantes concederam particular importância ao seu papel ativo, enquanto futuros profissionais da Educação, para a promoção de tal interesse/motivação, papel que compreenderia:

- i) A valorização da importância da leitura e sua relação com o desenvolvimento de um exercício de cidadania ativo, destacada no enunciado “Acho que o meu futuro público será motivado porque a leitura assume um papel de suma importância para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa, tal como eu lhes mostrarei.” (RI51);
- ii) O desenvolvimento de estratégias didáticas de motivação para a leitura e de compreensão na leitura, tendo possivelmente reconhecido a importância do seu ensino e suas repercussões no seu futuro público, como depreendemos do enunciado:

Depois de ter aprendido tantas técnicas de motivação e compreensão para a leitura, espero conseguir fazer com que o meu público-alvo seja contagiado pelo ‘bichinho’ da leitura e que acima de tudo se torne num bom leitor e que a leitura seja um prática constante na sua vida. Pelo menos é assim que eu imagino que ele seja, motivado e interessado. (RI11);

- iii) O reconhecimento do carácter complementar entre a motivação para a leitura e a compreensão na leitura enquanto aspetos que concorrem para a formação do leitor, patentes no enunciado:

Serão motivados e interessados (...) quando estiver a lecionar irei proporcionar aos meus alunos tudo o que estiver ao meu alcance para os motivar para a leitura mas também utilizar estratégias de compreensão, pois ler sem compreender não faculta nada de novo para eles (RI15).

Um dos enunciados produzidos pelos estudantes merece particular destaque pela sua riqueza:

Imagino que o meu futuro público irá gostar de ler, de sentir gosto quando lê, de ter interesse em querer saber mais, em estar mais informado, em querer alargar o seu vocabulário, os seus conhecimentos, em querer aprender mais, ter o desejo de querer aprender a ler (...), em partilhar os conhecimentos que adquire enquanto leitor com a família, na escola e com o meio onde está inserido. Pois foi assim que aconteceu comigo, eu não tinha gosto pela leitura, mas ao longo da leção desta Unidade Curricular esse gosto de ler foi surgindo, e penso que o mesmo irá acontecer com o meu futuro público, pois irei mostrar a importância

da leitura na sociedade em que vivemos e o que esta traz de positivo para o nosso presente e futuro. (RI13)

Na sintética narração do percurso trilhado, o desenho do interesse e da motivação para a leitura agiganta-se no tecido rico das palavras selecionadas, sendo possível descortinar: i) uma invulgar perspectiva holística da relevância perene da leitura na vida dos cidadãos; ii) um reconhecimento muito claro da interação entre a família, a escola e o meio em que o seu futuro público estará inserido, para a partilha proveitosa de conhecimentos; iii) um testemunho pessoal de um leitor em (re)construção, que afirma pretender fazer germinar o gosto pela leitura no seu futuro público.

No que se refere à categoria *público desinteressado/desmotivado*, verificámos que, à semelhança do que acontecia nas suas representações iniciais, os estudantes continuavam a associar a falta de interesse e de motivação para a leitura do seu futuro público:

- i) À possível preferência que exibiriam pela tecnologia, nomeadamente face a “ (...) meios tecnológicos de comunicação e de informação - computador, televisão, consolas de jogos, CD’s e DVD’s ... - (TIC’s) que apelam a outros saberes e a outras competências e afastam as crianças do ato de ler em jornais, revistas, livros, ...” (RI18);
- ii) À falta de hábitos de leitura, que associaram aos avanços da tecnologia e consequente abandono do livro, aspeto evidenciado, por exemplo, no enunciado “Infelizmente espero do meu futuro público, um público em que pouco contacta com os livros e com poucos hábitos de leitura devido aos desenvolvimentos tecnológicos...” (*sic.*) (RI25).

Em ambos os enunciados, ficou evidenciado que os estudantes teriam dificuldade em encarar a tecnologia como adjuvante de práticas de leitura, olhando-a, de forma vincada, enquanto possível obstáculo à leitura de livros. As representações dos estudantes contrariam os estudos de especialidade, nos quais se destaca a convivência benéfica do impresso com o digital e não a sua oposição (Cardoso, Ganito & Ferreira, 2012), na medida em que poderão conjugar práticas de leitura diversificadas, fomentando possivelmente o hábito de ler (Zickuhr, Rainie & Purcell, 2013).

O enunciado “(...) os alunos de hoje em dia não estão nada motivados para a prática da leitura acabando por não dar importância à mesma e atrasando a sua aprendizagem não só no português mas em todas as temáticas.” (RI34) merece relevo por apontar para as possíveis repercussões negativas da desmotivação das crianças para a leitura em todas as áreas disciplinares, reconhecendo a importância da transversalidade da língua portuguesa, crescentemente valorizada (Sá, 2013; Sá & Martins, 2008).

No âmbito da categoria *Público heterogéneo*, cujo número de ocorrências se manteve quase idêntico ao das representações iniciais dos estudantes (cf. Quadro 40), foram apontados os seguintes aspetos:

- i) A possível relevância de práticas de literacia familiar e o seu papel no desenvolvimento da motivação para a leitura, como se depreende do enunciado “Uns lerão muito, outros nada: vejo que poderá haver alguns motivados porque a família os motivou, outros não.” (RI23);
- ii) A valorização do papel do professor enquanto mediador fundamental na motivação para a leitura (que consideraram decisiva), como emerge do enunciado “Será um público heterogéneo porque uns foram mais motivados pelos professores, outros não, e isso faz a diferença.” (RI4);
- iii) O contraste entre leitura por prazer e a leitura por obrigação, estando esta última associada a práticas escolares, aspetos que emergem do enunciado seguinte:

Imagino dois públicos diferentes, os que têm uma grande paixão e motivação pela leitura e fazem-no por prazer e outros que não gostam nada de ler e fazem-no por pura obrigação, visto que, a escola assim o exige e também a sociedade em que está inserido. (RI45).

O emergir da categoria *Público exigente/curioso*, apesar do parco número de ocorrências, pareceu-nos importante, por os estudantes terem sublinhado:

- i) O papel que poderiam vir a desempenhar no desenvolvimento das competências em leitura do seu futuro público, associando-lhes uma dimensão de descoberta e fruição pessoal, particularmente presente no enunciado “Imagino um público exigente e curioso porque espero fazer de

cada caminhada na leitura com os alunos, uma descoberta de segredos, de desafios, de atalhos e vivências que se vão desvendando enquanto a leitura decorre.” (RI22);

- ii) Eventuais incentivos que poderiam dar às crianças, para alimentar a sua natural curiosidade pela leitura, como se lê nos enunciados “[Serão] crianças muito curiosas em relação à leitura porque as incentivarei a isso.” (RI26) e “ (...) imagino então um futuro público (...) com mais vontade de aprender, mais curioso, mais exigente, (...) porque o incentivarei a ler.” (RI41); embora tais incentivos sejam apenas sublinhados de forma abstrata, a valorização da curiosidade é um aspeto importante, pois, como referem Viana e Martins (2009, p. 26), “O leitor é um curioso dos outros e do mundo. A motivação para a leitura também se consegue aguçando a natural curiosidade das crianças.”

A categoria *Público culturalmente diversificado*, apesar de registar apenas uma ocorrência, assume particular relevo por apontar para a necessidade de abertura ao Outro, retratada no enunciado que a ela foi associado: “O meu futuro público serão crianças provenientes de diversas culturas, com realidades diferentes e individuais tenho de me encontrar preparada para desenvolver a motivação à leitura de todas elas...” (*sic.*) (RI19). A consciência da importância do respeito pela diferença de cada um e a pluralidade de matizes culturais que lhes podem estar associadas assumem hoje importância crescente, retratada na literatura infantil (Azevedo, 2007; Balça, 2010). Como sublinha Cadório (2001, p. 41), “A aceitação da alteridade e a maior abrangência da capacidade de conhecer, compreender e lidar com os outros é incontestavelmente uma das delícias da leitura.”

#### **5.2.2.4. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura**

Procurámos igualmente compreender que estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura pareciam mais adequadas aos estudantes no âmbito das suas práticas educativas futuras (Questão 3.2.), tendo em conta o que teriam aprendido sobre a leitura na unidade curricular.

A análise das suas respostas é apresentada no Quadro 47:

Categorias	Freq.	%
Ler em voz alta	13	23,6%
Promover o contacto com o livro	10	18,2%
Utilizar suportes digitais	6	10,9%
Dar o exemplo como professor-leitor	5	9,1%
Variar as experiências de leitura dos alunos	3	5,5%
Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças	3	5,5%
Idas à biblioteca	3	5,5%
Escolher de obras literárias de qualidade	2	3,6%
Não respondeu	10	18,2%
Total	55	100%

**Quadro 47 – Estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura consideradas mais adequadas pelos estudantes**

Da leitura do quadro acima, depreendemos que *Ler em voz alta* (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%) foi a estratégia a que os estudantes deram maior relevo, surgindo, em segundo lugar, *Promover o contacto com o livro* (10 ocorrências, correspondendo a 18,2%) e, em terceiro lugar, *Utilizar suportes digitais* (6 ocorrências, correspondendo a 10,9%).

Merece também reparo o facto de 10 estudantes (correspondendo a 18,2%) não terem respondido a esta questão, o que poderia ter ocorrido por terem dificuldade em especificar quais as estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que considerariam mais adequadas. Este foi um aspeto que nos surpreendeu, dado que tinham tido oportunidade, não só de analisar documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura (com exemplos de atividades), como também de realizar um trabalho em grupo que lhes possibilitou uma reflexão ampla sobre tais atividades e respetiva mobilização de estratégias.

Relativamente às suas representações iniciais (cf. Quadro 41), destacaram-se dois aspetos: i) a maior alteração prende-se com a desvalorização da categoria *Idas à biblioteca*, que anteriormente surgia como primeira escolha dos estudantes (20 ocorrências, correspondendo a 35,7%); ii) o carácter central do livro, patente, de forma explícita, em três categorias que emergiram da nossa análise (*Promover o contacto com o livro*, *Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças* e *Escolher obras literárias de qualidade*).

No âmbito da categoria *Ler em voz alta*, os estudantes destacaram sobretudo três dimensões:

- A leitura em voz alta pelo professor, na escola, tendo justificado tal opção: i) pelo possível papel que desempenhariam a mescla de curiosidade e de afetividade geradas através de ouvir ler, na medida em que o professor poderia “(...) tomar uma atitude ativa variando a sua entoação, criando expectativa em relação ao texto, destacando pormenores e criando empatia com as personagens.” (R19); ii) pela importância do professor como modelo para as crianças, funcionando como interlocutor privilegiado para a apreensão da importância e interesse associados à leitura, visível no enunciado “O professor ler alto para os alunos é importante (...) porque aqui a criança está em contacto com o leitor, pois se for um bom leitor a criança poderá criar nele um modelo, desenvolvendo o interesse pela leitura...” (R121);

- A leitura em voz alta pelo educador de infância, destacando a importância da criação da rotina de ler histórias às crianças, despertando paulatinamente o gosto pela leitura, aspetos que emergem do enunciado

(...) se nos primeiros anos de ensino pré-escolar o educador tiver como rotina ler em voz alta uma história/conto para os alunos, estes para além de ficarem com aquela situação constante de ouvir uma história e mais tarde quererão ser eles a ler, terão vontade de serem eles a contar a história onde antes eram eles a ouvir. (R129);

- A leitura em voz alta por um convidado (familiar, amigo ou outro) na escola, por considerarem que tal poderia facilitar i) o contágio pela vontade de ler, possivelmente alimentado pelo interesse que outros manifestavam pela leitura, pois “ (...) O facto de ter alguém conhecido a ler para o aluno e para os colegas, vai mostrar ao aluno que há alguém interessado pela leitura e isso poderá despertar mais o seu interesse.” (R125), mormente no caso dos pais e dos avós “(...) sendo que nestas idades muitas vezes os ídolos das crianças são os pais e os avós.” (R111); ii) o reconhecimento do carácter essencial da leitura para o dia-a-dia e para o desenvolvimento profissional de cada um

(...) para os alunos verem que não são apenas as pessoas que trabalham num contexto escolar que precisam e que utilizam esta componente do Português. Os alunos assim irão entender que esta é uma componente essencial para qualquer profissão e para as mais diversas atividades do dia-a-dia. (R14).

A valorização da leitura em voz alta nas dimensões referidas remete possivelmente para o seu contributo para a motivação para a leitura por prazer, dados os benefícios que têm sido associados a tal prática, quer no diálogo entre o leitor precoce e o livro (Almeida, 2007), quer em contexto escolar (Gambrell, 2011). O reconhecimento da sua importância por parte dos estudantes poderá, assim, ter repercussões no desenvolvimento de estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura do seu futuro público.

Relativamente à categoria *Promover o contacto com o livro*, os estudantes destacaram a sua possível contribuição:

- i) Para o desenvolvimento do gosto pela leitura, mormente de forma voluntária, sendo destacado, por exemplo, que “(...) o contacto com o livro é o mais importante para depois terem prazer em ler.” (RI28);
- ii) Para a identificação das funções da leitura e da sua utilidade, como ilustram os enunciados “(...) Os alunos ao terem contacto com este objeto (...) facilita a apropriação das funções de leitura.” (RI4) e “O poder contactar com os livros, folheá-los é muito importante para que percebam a utilidade da leitura.” (RI12);
- iii) Para alimentar o desejo de aprender a ler, sendo sublinhado, por exemplo, que “Deve ser valorizado o papel fundamental do livro, através do contacto com o mesmo (...) para a descoberta do desejo de aprender a ler.” (RI14);
- iv) Para possibilitar a criação de uma relação identitária entre leitor e livro, bem descrita através do enunciado

Uma estratégia importante será [promover] o entusiasmo de manusear [o livro], visto que na minha opinião existe uma ligação entre o livro e o leitor, experiência que nunca se perde, devido à identificação que pode surgir entre o leitor e o livro. (RI21);

- v) Para despoletar sensações múltiplas, sintetizadas nas recordações de infância que ecoam na resposta de um estudante, quando sublinha a importância de “ (...) passar o livro para as mãos da criança, para ela ter

contato com ele, ver as figuras, e até cheirar o livro. (Eu lembro-me que em miúda adorava abrir os livros ao meio e cheirar as folhas).” (RI31);

- vi) Para o reconhecimento, desde cedo, da importância do ato de ler, tendo frisado a relação entre a motivação para a leitura e o posterior desenvolvimento de competências necessárias à participação ativa na sociedade, como se pode ver no enunciado seguinte:

É essencial promover o contacto com os livros desde cedo, acho que é a melhor estratégia para os motivar (...) para que desta forma, consigamos ter uma sociedade mais ativa e mais motivada no que concerne ao ato de ler e, posteriormente, uma sociedade com mais competências, visto que, a leitura é um requisito básico para fazer face às exigências de uma sociedade em mudança.” (RI45).

A associação que os estudantes fazem entre *leitura* e *livro* pareceu-nos importante, dado que os enunciados acima apontam para uma relação quase unívoca e interdependente entre a motivação para a leitura e o contacto com o livro em suporte impresso. Embora o contacto com o livro seja importante, as representações parecem ter implícitas o depreciar de outras práticas de leitura também relevantes (por exemplo, de textos não literários) em suportes cada vez mais diversificados.

Esta valorização do livro, aspeto que emerge, várias vezes, nas suas representações (cf. por exemplo, Quadro 32, bem como algumas das alterações que teriam ocorrido relativamente ao seu perfil de leitor) poderá refletir-se no modo como os estudantes desenvolvem estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura do seu futuro público.

No que diz respeito à categoria *Utilizar suportes digitais*, os estudantes valorizaram aspetos idênticos aos que emergiram das suas representações iniciais (cf. Quadro 41), pondo em destaque a necessidade de ir ao encontro da apetência que as crianças manifestam para utilizar a tecnologia no seu dia-a-dia, patentes, por exemplo, no enunciado seguinte:

De acordo com a atualidade, penso que a utilização de novas tecnologias deve estar presente, uma vez que a maioria das crianças tem contacto permanente com este tipo de recursos em suas casas: telemóvel, computador, consolas, etc. Por isso, é de ter em conta que este tipo de materiais as chama à atenção, não menosprezando todos os outros recursos didáticos. (RI15).



Embora a utilização dos suportes digitais não deva ser menosprezada, os estudantes continuaram a sublinhar apenas, de forma abstrata, a sua importância, não especificando estratégias didáticas de motivação para a leitura que pudessem ser operacionalizadas a partir de tais suportes. Apontam para o mero acesso ao livro, sem qualquer referência a aspetos diretamente relacionados com a motivação para a leitura, tal como é particularmente visível no enunciado “(...) podemos mostrar um livro aos alunos através das tecnologias de informação e comunicação. Penso que esta é uma boa forma já que hoje em dia as crianças estão mais ligadas à tecnologia.” (RI37).

A forma como estes estudantes veem o papel desempenhado pelas tecnologias de informação e comunicação na Educação merece destaque, já que parece apontar para representações do senso comum que sobrevalorizam a vertente tecnológica como forma de resolução de qualquer desafio educacional. Tais representações poderão estar relacionadas com o trabalho que os estudantes realizam geralmente ao longo das aulas, do qual estará ausente uma metodologia favorecedora do germinar de uma perspetiva holística da integração da tecnologia na Educação. Como frisa Sá (2015, s/p):

(...) será indispensável usar uma metodologia baseada em projetos, que, sendo delineados pelos alunos, transferem para as suas mãos uma certa liberdade de escolha – que reforça a motivação –, mas também uma parte da responsabilidade pela concretização do trabalho previsto – que contribui para que estes desenvolvam competências e autonomia, ao mesmo tempo que se habituem a trabalhar colaborativamente.

Relativamente à categoria *Dar o exemplo como professor-leitor* (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%), os estudantes valorizaram o papel crucial que poderiam vir a desempenhar na motivação para a leitura do seu futuro público. Dois enunciados merecem particular relevo:

- O enunciado “ (...) acima de tudo, o professor (eu, no futuro) deverá ser o principal responsável por demonstrar esse sentimento [a motivação], por exemplo, ao comentar sobre os livros preferidos, ao recomendar títulos, ao levar exemplares para a escola, entre outras situações.” (RI7) destaca a importância da partilha com o seu futuro público das suas possíveis experiências de leitura, apontando, em concreto, para atividades a realizar em contexto de sala de aula;

- O enunciado

O exemplo do professor que lê, como farei, é importante; independentemente do público com que me vá deparar, existirá sempre algum livro – seja poesia ou prosa – que irá gerar interesse na criança, juntamente com a importância que se transmitirá à mesma da existência da leitura e as funções na sua vida futura. (RI19)

não só sublinha a relevância do professor ler, como também evidencia a preocupação de ir ao encontro dos interesses da criança, de modo a favorecer o despertar da associação de funções à leitura, reforçando a sua importância.

A valorização do seu perfil de leitor enquanto futuros professores, embora tivesse emergido de forma tímida, é possivelmente reveladora do germinar de uma matriz identitária plural na construção da sua profissionalidade, pelo reconhecimento da necessidade de mostrarem que gostam de ler, de modo a formar leitores mais motivados que partilhem tal caminhada a seu lado. Como refere Solé (2010, p. 22),

La accesibilidad de una amplia oferta de libros y documentos variados en todos los formatos incide en la motivación por la lectura; sin embargo, ello no sirve de mucho si los docentes no muestran ellos mismos su interés por leer mediante lo que dicen y, sobre todo, lo que hacen.

*Variar as experiências de leitura dos alunos* (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%) foi uma estratégia pouco destacada pelos estudantes, sendo, no entanto, relevante que tenham reconhecido:

- i) A sua importância para a descoberta das diferentes finalidades dos textos, de modo a potenciar o alargamento do seu conhecimento sobre tipos/gêneros textuais distintos, como é referido no enunciado

(...) variar as experiências de leitura dos alunos levando-os a comparar um texto lido com outros gêneros textuais (...) levando-os a perceber que os textos não têm todos as mesmas finalidades, permite que os leitores tenham uma maior noção do universo de leitura que existe, que se apercebam que nem só aquilo que leem é o que existe, fazendo deste modo com que adquiram mais competências e conhecimentos. (RI2)

- ii) O seu contributo para a possível fruição das tonalidades da língua por parte do leitor, através da valorização da poesia em geral e das lengalengas em particular, como se depreende do enunciado “A leitura de textos diversificados para além dos narrativos, como a poesia, por exemplo, também se torna interessante, como por exemplo as lengalengas, que chamam a atenção das crianças por serem engraçados e diferentes.” (RI12).

*Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças* foi considerado relevante apenas por um parco número de estudantes (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%), sendo sublinhado, por exemplo, que tal poderia promover a leitura por prazer, como é referido no enunciado “Devemos procurar ir de encontro ao gosto dos pequenos leitores, adequando a escolha de livros à faixa etária, para que estes leiam algo que realmente lhes dê prazer.” (RI6).

#### O enunciado

(...) considero que a adequação do livro à faixa etária e ao gosto de cada criança é essencial para que estes se mantenham interessados e motivados para lerem o texto em questão. É para isto, essencial que o docente conheça muito bem a turma em questão. (RI34)

merece destaque, por apontar para a importância do professor conhecer, de forma aprofundada, os gostos dos alunos, um dos aspetos considerados relevantes no âmbito da motivação para a leitura (Gamboa, 2013; David, 2010).

Desta vez, a categoria *Idas à biblioteca* foi pouco valorizada pelos estudantes (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%), embora um dos enunciados que a ela associámos mereça particular atenção pelo reconhecimento do contributo da biblioteca para a promoção do contacto com materiais diversificados de leitura, o que poderá potenciar e alimentar o gosto pela mesma:

Idas à biblioteca são fundamentais para o sucesso escolar da criança e consequentemente para ter êxito na leitura. É importante para que as crianças tenham sempre disponível livros, revistas, jornais, jogos, pois assim desperta e estimula o gosto pelo contato com a leitura. (*sic.*) (RI27).

A diminuição visível, face às suas representações iniciais, do número de ocorrências associadas à categoria *idas à biblioteca* poderia ter ocorrido por terem compreendido que existiam estratégias didáticas de motivação para a leitura diversificadas, não sendo “ir à biblioteca” uma estratégia em si mesma, mas antes uma atividade, no âmbito da qual se poderiam operacionalizar estratégias variadas, de acordo com objetivos previamente traçados.

A categoria *Escolha de obras literárias de qualidade*, pese embora a sua presença tímida (2 ocorrências, correspondendo a 3,6%), pareceu-nos relevante. O enunciado “A melhor estratégia de motivação será a escolha de uma boa obra literária. Porque, a obra

literária quando bem seleccionada, indo de encontro aos interesses dos alunos pode tornar-se uma ferramenta de trabalho poderosa.” (*sic.*) (R116) destaca-se por apontar para: i) a valorização da leitura literária, cuja importância é evidenciada nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), nas diretrizes do Plano Nacional de Leitura (Ministério da Educação, s/d) e, mais recentemente, nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a); ii) os possíveis benefícios de uma seleção pensada de acordo com o gosto do seu futuro público, apontada como muito relevante para a adesão das crianças à leitura (Balça & Pires, 2012; Gambrell, 2011).

O reconhecimento da importância destes aspetos poderá estar relacionado com a reflexão que os estudantes tiveram oportunidade de realizar, no âmbito quer do seu trabalho autónomo, quer colaborativo, sobre a seleção de um álbum/obra e a construção de atividades para exploração do texto selecionado (contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura) e sua fundamentação.

O interesse pelo texto literário timidamente evidenciado nas representações dos estudantes merece ainda reflexão por ir ao encontro da valorização concedida à Iniciação à Educação Literária (1.º ciclo) e à Educação Literária (1.º, 2.º e 3.º ciclos) nas *Metas Curriculares de Português* para o Ensino Básico, valorização essa que tem continuidade nas metas propostas para o ensino/aprendizagem da área curricular disciplinar de Português, no Ensino Secundário, e os programas a elas associados.

A análise das respostas dos estudantes à luz das estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que trabalharam no âmbito da intervenção didática que realizámos revelou ainda que:

- Depreciaram, por completo, a estratégia *Criar materiais para a leitura*, nomeadamente ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno, provavelmente por tal estratégia não ter sido parte integrante do seu percurso escolar, no qual poderá ter sido valorizado a centralidade do professor na construção do conhecimento em detrimento da participação do aluno;

- Entenderam que *Rodear as crianças de um universo de leitura* se limitaria ao contacto com o livro; trazer para a aula outros elementos de promoção da leitura (CDs e

DVDs, entre outros) foi um dos aspetos que aparentaram desvalorizar; tal surpreendeu-nos, na medida em esta foi uma das estratégias sobre a qual refletiram no âmbito da intervenção didática realizada, tendo sido igualmente sublinhada a necessidade de partilhar com as crianças práticas de leitura que as envolvem quotidianamente – podendo, assim, constituir uma forma de motivação acrescida para a leitura;

- Desvalorizaram a estratégia *Variar as experiências de leitura dos alunos*, tendo dado pouco relevo à leitura de diferentes tipos/gêneros de textos e com diferentes finalidades (para obter informação, para seguir instruções, para aprender, por prazer, etc); tal poderá estar relacionado com práticas de leitura autónoma que realizem (nomeadamente com fins académicos), desvalorizando uma abordagem holística favorecedora de leituras plurais necessárias ao atual exercício de cidadania;

- Não encararam como relevante a estratégia *Partilhar experiências de leitura* através de atividades como

(...) discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto e cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar, mimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes). (Sá, 2009a, s/p)

A ausência de tais aspetos das representações dos estudantes aponta possivelmente:

- i) Por um lado, para a manutenção da sua dificuldade em promover atividades nas quais se cruzem vários domínios como a Oralidade e a Leitura e Escrita, tirando partido dos benefícios de tal interação;

- ii) Por outro lado, para a possibilidade de não terem tomado consciência da relevância do cruzamento de outras formas de expressão com a leitura, o que poderá estar relacionado com concepções tradicionais de motivação para a leitura que estes estudantes teriam, associadas a práticas que privilegiariam, quase em exclusivo, o uso do livro, e depreciando outras leituras do mundo (que permanentemente despertam e se renovam do encontro das palavras com formas de expressão plurais que as alimentam).

### 5.2.2.5. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público

Através da última questão que colocámos aos estudantes (Questão 3.3.), procurámos conhecer quais as estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura no seu futuro público que viam como mais adequadas, no final da unidade curricular.

Apresentamos a análise das suas respostas no Quadro 48:

Categorias	Freq.	%
Trabalhar a Identificação das ideias principais dos textos lidos	13	23,6%
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos	5	9,1%
Consulta do dicionário	5	9,1%
Resumo do texto	5	9,1%
Ativação do conhecimento prévio	4	7,3%
Sublinhar elementos do texto	3	5,5%
Tomar notas	2	3,6%
Não respondeu	18	32,7%
Total	55	100%

Quadro 48 – Estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura consideradas mais adequadas pelos estudantes

Dos resultados obtidos, depreendemos que *Trabalhar a Identificação das ideias principais dos textos lidos* (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%) foi a estratégia que os estudantes mais destacaram, surgindo, em segundo lugar, *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* e a *Consulta do dicionário* (cada uma com 5 ocorrências, correspondendo a 9,1%)

Relativamente à estratégia *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos*, os estudantes valorizaram:

- i) O seu possível contributo para a avaliação do desempenho em leitura do aluno, por parte do professor, destacando, por exemplo, “(...) trabalhar a identificação das ideias principais de textos lidos porque permite ao professor perceber se o aluno compreendeu aquilo que leu.” (RI1);
- ii) A sua importância para a clarificação de dúvidas que tivessem surgido ao longo da leitura, promovendo, possivelmente, uma leitura mais atenta do texto, como foi possível depreender do enunciado seguinte:

(...) trabalhar a identificação das ideias principais veiculadas pelos textos lidos, considero que é algo que deve ser implementado, pois desse modo os discentes poderão envolver-se em atividades que permitam (...) esclarecer eventuais dúvidas que não ficaram esclarecidas numa primeira leitura. (R17);

- iii) Atividades centradas na identificação do tema do texto, às quais associaram benefícios de aprendizagem a longo prazo, aspetos que emergem, por exemplo, do enunciado abaixo:

As estratégias didáticas que me parecem mais adequadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura é a identificação das ideias principais dos textos lidos, através de actividades centradas na identificação do tema (...) porque vão ser através delas que os alunos vão obter mais aprendizagens sobre os temas. (síc.) (R145);

- iv) Atividades centradas na identificação das ideias principais e secundárias dos textos lidos, destacando-se a elaboração do resumo do texto, como se pode ver no enunciado deste estudante:

Em relação as estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura destaquei as seguintes: fazer o resumo do texto e levar os alunos a formular perguntas sobre o texto. Esta opção provém do papel que desempenha o resumo na compreensão de um texto, pois este permite organizar e orientar as ideias principais e secundárias do texto, permitindo assim, a sua compreensão. (R121).

Também foi sublinhada a importância de recorrer à estratégia *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, após a leitura do texto, tendo emergido os seguintes aspetos:

- i) A importância de formular questões sobre o lido e tentar encontrar uma resposta para as mesmas, numa partilha colaborativa com os colegas e com o professor, como refere o enunciado:

Penso que, trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, após a leitura, é bastante importante (...) ainda no que diz respeito a esta estratégia, atividades que podem ser realizadas no âmbito de estimular a o desenvolvimento da compreensão da leitura é por exemplo os alunos formularem questões acerca do texto lido, e procurarem as respostas junto do professor ou dos colegas, comparando-as com as suas.” (R14);

- ii) O reconhecimento da necessidade de realizar várias atividades, em conjunto, que promovessem a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos, como revela o enunciado:

Após a leitura: fazer atividades centradas em elementos do texto (palavras, frases, parágrafos), ordenar elementos do texto, e atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto, como parafrasear ou recontar o texto, responder a questões (orais ou escritas) sobre o texto (formuladas pelo professor ou pelos colegas). Estas são as atividades que, realizadas em conjunto, considero mais adequadas, pois são aquelas que nos indicam o nível de compreensão do texto que o aluno atingiu. (RI11)

No que respeita à estratégia *Consulta do dicionário*, depreendemos que, embora os estudantes continuassem a valorizar a sua importância para a descoberta do significado de palavras desconhecidas e subsequente alargamento do léxico das crianças – referindo, por exemplo, “As estratégias que o desenvolvimento da compreensão da leitura são a orientação das crianças para consultarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender no dicionário (...) o que leva a um melhor entendimento do texto e à aquisição de novo vocabulário...” (RI50) –, já não consideravam tal atividade crucial, como as suas representações iniciais evidenciavam (cf. Quadro 42).

Esta alteração poderá ter ocorrido por os estudantes terem passado a valorizar menos a utilização de materiais de referência, concedendo maior relevância ao ensino explícito da compreensão na leitura, associado a estratégias do leitor, provavelmente por terem tomado consciência do facto de que uma das características do leitor proficiente é “(...) a capacidade e a disposição de usar o contexto, as pistas lexicais, semânticas e sintáticas e o conhecimento prévio para inferir o significado das palavras não familiares (...) o dicionário deve ser o último recurso.” (Silveira, 2005, p. 115).

Tal mudança poderá estar relacionada com a formação recebida pelos estudantes no âmbito da intervenção didática, podendo ter resultado da conjugação da análise de documentos sobre estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura com as atividades que tiveram que planificar para o nível de escolaridade que previamente selecionaram, daí resultando uma reflexão mais atenta sobre o papel ativo que poderiam vir a desempenhar junto do seu futuro público.



A *Ativação do conhecimento prévio* (4 ocorrências, correspondendo a 7,3%), embora ainda com uma presença tímida, ganhou um pouco mais de relevo nas representações finais dos estudantes. Anteriormente, tínhamos registado apenas uma ocorrência relativa a este aspeto (cf. Quadro 42).

Os estudantes que produziram enunciados associados a esta categoria, sublinharam:

- i) Os possíveis benefícios resultantes da interação entre a mobilização do conhecimento anterior e a aquisição de novo conhecimento, contribuindo para a sua consolidação - a longo prazo - como referido no enunciado:

As crianças ao ativarem o conhecimento que já têm sobre determinado assunto, fazem uma relação do que já sabem com o que vão aprender, ou seja, pode ser uma forma de elas perceberem melhor do que se trata mas também de interiorizar melhor esse novo conhecimento, não ficando por um passageiro mas sim algo que se irão lembrar a longo prazo. (RI15);

- ii) A relevância da valorização do conhecimento prévio do aluno como forma de o motivar para o assunto do texto, possivelmente despertando a sua curiosidade sobre o mesmo, como depreendemos do enunciado:

Acho importante o leitor adquirir um conhecimento prévio sobre o assunto, de modo que o leitor sente-se motivado e interessado em conhecer mais sobre determinado assunto (...) É importante valorizar a opinião e os conhecimentos prévios do aluno. Se possível partir desse conhecimento prévio ao aluno, mostrando a importância que o seu conhecimento tem, sendo esta uma forma de o manter interessado e atento sobre o assunto. (RI20);

- iii) A importância de ativar o conhecimento prévio através de atividades de pré-leitura, incidindo nomeadamente sobre o título e as imagens, como sucintamente refere um estudante no enunciado “(...) ativar conhecimento prévio do aluno sobre o tema do texto, facilitando assim a antecipação de conteúdos com base no título ou imagens.” (RI28).

Embora as afirmações dos estudantes evidenciassem algum progresso relativamente às suas representações iniciais, as atividades que realizaram ao longo da intervenção didática poderão não ter contribuído para destacar a importância da ativação

do conhecimento prévio enquanto estratégia de grande valor no âmbito da compreensão da leitura. Este aspeto surpreendeu-nos, na medida em que tal estratégia foi destacada durante a análise de documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura e compreensão na leitura, que foram objeto de reflexão em contexto de sala de aula, tendo sido facultados esclarecimentos aos estudantes sobre os mesmos sempre que estes os solicitaram.

O *Resumo do texto* (5 ocorrências, correspondendo a 8,9%), à semelhança do ocorrido nas suas representações iniciais, foi mencionado de forma muito sucinta, tendo os estudantes frisado:

- i) A importância da sua elaboração na fase da pós-leitura, considerando que poderia favorecer a monitorização da compreensão do texto, como é referido no enunciado “(...) é necessário ver se as crianças conseguem compreender o contexto do texto, podendo fazer um resumo após a leitura do mesmo, tirando dúvidas.” (RI37);
- ii) A sua relevância, em termos globais, para promover a compreensão do texto, que é mencionada, por exemplo, no enunciado “(...) é importante que os alunos façam um resumo, após a leitura, com o objetivo de compreenderem melhor o texto.” (RI36).

*Sublinhar elementos do texto* (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%) é uma estratégia que recebeu pouca atenção por parte destes estudantes. Os que a referiram destacaram:

- i) O importante papel desempenhado pelo professor para a sua prossecução, de forma a garantir a identificação de vocabulário desconhecido/complexo e seu posterior esclarecimento, como depreendemos do enunciado “Durante a leitura, o professor deve orientar os seus alunos para sublinharem palavras eventualmente difíceis ou que não conheçam o seu significado porque é uma estratégia importante para melhorar a compreensão.” (RI9);
- ii) A sua relevância para a identificação das ideias mais importantes do texto, aspeto que emerge do enunciado “Pedir-lhes para sublinhar durante a

leitura porque os sublinhados são muito úteis, obrigam a uma leitura mais atenta por parte do aluno quando lê o texto e permitem destacar os aspetos fundamentais de um texto.” (RI22).

*Tomar notas* (2 ocorrências, correspondendo a 3,6%) também é uma estratégia depreciada pelos estudantes. No entanto, o seguinte enunciado destaca-se pelo reconhecimento dos possíveis benefícios associados a tal prática:

(...) para a melhor compreensão do assunto a ler, será importante (...) ao longo da leitura ir tomando notas dos aspetos mais relevantes. Com esse registo é mais fácil notar os aspetos importantes, as dúvidas a esclarecer, tornando-se mais simples posteriormente poder explicar o assunto.” (RI43).

*Sublinhar elementos do texto* e *Tomar notas* durante a leitura são atividades consideradas relevantes para destacar informação, que o leitor deverá relembrar e localizar mais tarde (Balula, 2007; Sim-Sim, 2007). Permitem, ainda, elaborar, com maior apuro, resumos do que foi lido. A sua desvalorização poderá ter repercussões nas práticas de leitura autónoma dos estudantes – mormente a leitura com fins académicos, de cariz mais exigente (Pinho, 2013).

É de referir que algumas das estratégias didáticas indicadas pelos estudantes coincidem com as estratégias do leitor visadas pelas atividades propostas no âmbito da pré-leitura (categoria *Ativação do conhecimento prévio*), da leitura (por exemplo, categorias *Sublinhar elementos do texto* e *Tirar notas*) e da pós-leitura, cuja relevância tem sido sublinhada na literatura de especialidade (Sá, 2014; Sim-Sim, 2007).

O Quadro 49 apresenta uma síntese das estratégias do leitor mais destacadas pelos estudantes:

Estratégias mais destacadas		
Pré-leitura	Leitura	Pós-leitura
- Ativar o conhecimento prévio	- Sublinhar - Tomar notas	- Tentar identificar as ideias principais do texto; - Consultar o dicionário; - Resumir o texto.

Quadro 49 – Estratégias do leitor mais destacadas pelos estudantes antes, durante e após a leitura

A leitura do quadro revela-nos que estes estudantes valorizaram pouco as estratégias do leitor a operacionalizar antes da leitura, estando ausentes, por exemplo, formular hipóteses sobre o texto e formular questões sobre o texto (Sá, 2014).

Este foi um aspeto que nos surpreendeu, dado que os estudantes tiveram oportunidade de refletir sobre a relevância de tais estratégias do leitor, de forma colaborativa, em contexto de sala de aula, e ainda no âmbito do seu trabalho autónomo.

Constatámos igualmente que estes estudantes referiram poucas estratégias a operacionalizar durante a leitura, apesar de terem tido oportunidade de refletir sobre elas, de variadas formas, ao longo da intervenção didática que realizámos. Tal desvalorização poderá estar relacionada com o seu percurso escolar, ao longo do qual as atividades de compreensão na leitura realizadas possam ter-se cingido às facultadas no manual escolar, podendo ter sido privilegiadas estratégias a utilizar após a leitura. Na análise de manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico que realizou, Martins (2012, p. 262) destaca que

a fase de pós-leitura é a mais trabalhada, estabelecendo-se nos três projetos rotinas de interpretação que valorizam mais a identificação de informação explicitamente expressa no texto e muito menos a identificação da informação implícita (através da construção de inferências), o seu resumo ou a expressão de opiniões sobre os textos lidos.

Em suma, podemos concluir que valorizaram sobretudo as estratégias a utilizar após a leitura. Tal poderá indiciar que, apesar de ter possivelmente existido algum progresso relativamente às suas representações iniciais – nas quais a atividade mais destacada era a consulta do dicionário –, teria sido necessário:

- i) Em termos globais, dedicar a esta intervenção didática um período de tempo mais longo, para que pudessem refletir, de forma mais aprofundada, sobre a relevância das estratégias do leitor e seu contributo para o desenvolvimento da compreensão na leitura;
- ii) Em termos mais específicos, a realização de mais atividades, com grupos mais pequenos de estudantes, que lhes permitissem compreender as vantagens inerentes à utilização de tais estratégias, de modo a que, mais tarde, esse trabalho se pudesse repercutir no seu futuro público.

Estes aspetos são possivelmente corroborados pelo facto de 18 estudantes (correspondendo a 32,7%) não terem respondido a esta questão, embora tal pudesse também ter decorrido algum cansaço e/ou desinteresse da sua parte, pelo facto de a unidade curricular estar a terminar.

A análise das respostas dos estudantes à luz das estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura que trabalharam no âmbito da intervenção didática que realizámos, possibilitou também compreender que:

- No âmbito da estratégia *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, depreciaram a importância de *fazer inferências* e *fazer previsões*, o que poderá ter ocorrido pelo facto de, nas suas práticas de leitura autónoma (por exemplo, com fins académicos ou recreativos), não realizarem tais atividades, não lhes concedendo a relevância merecida; teria sido possivelmente necessário que a intervenção didática fosse mais longa, de modo a possibilitar uma reflexão mais aprofundada, que favorecesse o reconhecimento da sua relevância e o desejável despoletar de eventuais mudanças;

- No que respeita à estratégia *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*, foi desvalorizado o desenvolvimento de *atividades centradas na identificação das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido* (Sá, 2009a), como, por exemplo, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste ou completar textos lidos respeitando a sua estrutura; tal depreciação poderá ser o reflexo do parco contacto dos estudantes, ao longo do seu percurso escolar, com tipos/géneros textuais diversificados (por exemplo, o texto informativo, o texto argumentativo), que lhes tivessem permitido inferir o modo como a realização de tais atividades acrescentaria valor à compreensão do texto, complementando o aprofundamento do seu conteúdo.

#### **5.2.2.6. Considerações finais**

A reflexão que os estudantes realizaram no final da unidade curricular – individualmente e por escrito – permitiu-nos compreender que teriam ocorrido algumas alterações relativamente às representações iniciais por eles evidenciadas.

No que se refere ao conceito de *leitura*, as suas representações finais:

- Caracterizam-se por uma maior dispersão relativamente às palavras relacionadas com ele, que aponta, possivelmente, para o reconhecimento da sua multidimensionalidade, encarada porventura de forma mais holística;

- Associam-lhe predominantemente as palavras “compreensão”, “conhecimento”, “motivação” e “aprender”, tendo a palavra “conhecimento” deixado de ser a sua primeira escolha, embora continuasse a assumir relevância;

- Valorizam mais os aspetos afetivos, apesar destes continuarem a ser os menos valorizados (tal como nos tinham já revelado as suas representações iniciais); o seu carácter periférico tornou-se menos acentuado, tendo aumentado ligeiramente o número de palavras indiciadoras de tais elos de afetividade: é de destacar a relevância dada à palavra “partilha”, que antes surgia em quarto lugar (com apenas 1 ocorrência, correspondendo a 1,9%) e, nas suas representações finais, registou 14 ocorrências (correspondendo a 26,4%), distribuídas da primeira à quarta posição: tal poderá indiciar que os estudantes passaram a valorizar um pouco mais a leitura por prazer, aspeto que consideramos positivo, não só do ponto de vista da (re)construção do seu percurso pessoal como leitores, mas também pelas suas possíveis repercussões na sua futura prática educativa.

Estas alterações poderão dever-se ao conjunto de atividades que tiveram oportunidade de realizar no âmbito da intervenção didática levada a cabo, que, na sua globalidade, lhes terão permitido refletir, de forma mais aprofundada, sobre a leitura e também a importância do recurso a estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

No que diz respeito à evolução do perfil de leitor dos estudantes, é de referir que:

- Muitos (62,3%) afirmaram que este se tinha alterado, tendo identificado uma panóplia de aspetos reveladora do seu enriquecimento (refletida nos perfis de leitor “muito motivado”, “estratégico”, “em evolução” e “assíduo”);

- No entanto, houve estudantes (30,2%) que afirmaram que o seu perfil de leitor não se tinha alterado, justificando tal facto com a manutenção da assiduidade com que liam, a falta de hábitos de leitura que reconheçam que se mantinha ou com o facto de só lerem ocasionalmente.

Relativamente ao possível contributo da unidade curricular para tal alteração, os estudantes destacaram dois aspetos principais:

- A abordagem didática da leitura, que os teria levado a reconhecer a relação intrínseca entre o seu perfil de leitor e de futuros profissionais da Educação;
- A cidadania, no âmbito da qual sobressaíram a valorização da leitura como prática social, bem como o reconhecimento da sua relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um.

No que respeita às competências de leitura do seu futuro público:

- As representações dos estudantes continuaram a revelar-se positivas, tendo sobressaído a categoria “público motivado” e emergido as categorias “público exigente/curioso” e “público culturalmente diversificado” (embora de forma tímida);
- No entanto, continuaram a associar-lhe as dimensões “heterogéneo” e “desinteressado”, o que poderia estar relacionado com a manutenção da sua possível falta de motivação para a leitura, que se iria repercutir no modo como trabalhariam com o seu futuro público, e a necessidade de refletirem, de forma mais aprofundada, sobre o papel que poderiam vir a desempenhar na promoção e consolidação do gosto pela leitura no seu futuro público.

Quando abordaram o tópico relativo às estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura a adotar no trabalho com o seu futuro público:

- Os estudantes inquiridos mostraram-se mais capazes de referir atividades com elas relacionadas;
- Privilegiaram sobretudo a leitura em voz alta e todas as atividades que promovessem o contato com o livro;
- Centraram-se essencialmente no contexto escolar, à semelhança do que revelavam as suas representações iniciais, o que aponta para a manutenção da sua valorização enquanto caminho que encarariam como privilegiado para a motivação para a leitura.

Relativamente às estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura do seu futuro público, nesta reflexão final:

- Ao contrário do que revelavam as suas representações iniciais, os estudantes inquiridos conseguiram identificar e reconhecer a relevância de algumas delas, tendo dado particular destaque à identificação das ideias principais do texto;

- Algumas estratégias identificadas pelos estudantes correspondem a estratégias do leitor (por exemplo, ativação do conhecimento prévio, sublinhar elementos do texto); é de referir, em particular, a depreciação concedida à ativação do conhecimento prévio, o qual se reveste de grande relevância para a compreensão na leitura;

- Globalmente, as estratégias que os estudantes mais valorizaram dizem respeito à pós-leitura, sendo concedida menor atenção às fases da pré-leitura e da leitura.

A evolução das representações dos estudantes, impressa nas suas reflexões finais, possibilitou-nos compreender que, na extraordinária riqueza do tornar-se/ser-se profissional da Educação, habitam histórias de leitura diversificadas, das quais germinaram diferentes perfis de leitores que poderão auxiliar o crescimento de muitos leitores em devir, na medida em que consigam desenvolver, de forma fundamentada, estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento de competências neste domínio.



## Capítulo 6 – Motivação para a leitura

Enquanto a leitura for para nós a iniciadora cujas chaves mágicas nos abrem no fundo de nós próprios a porta das habitações onde não teríamos conseguido penetrar, o papel dela na nossa vida será salutar. (Proust, 2011, p. 34)

Na terceira semana da intervenção didática, na sequência do trabalho anteriormente realizado com os estudantes, procurámos recolher dados sobre a sua motivação para a leitura, de modo a compreender como se manifestaria, dadas as possíveis repercussões na forma como motivariam o seu futuro público para essa atividade.

Para tal, escreveram um depoimento individual, no âmbito do seu trabalho autónomo, sobre o processo de seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura, na Educação Pré-Escolar ou no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, que cada grupo apresentaria, oralmente, na quarta semana da intervenção didática e, por escrito, no âmbito do seu trabalho autónomo (no final do semestre).

Neste texto, cada estudante deveria:

- i) Apresentar o percurso que teria realizado, indicando as leituras que tinham antecedido a escolha do álbum/obra;
- ii) Explicitar razões que o teriam levado a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo;
- iii) Apresentar álbuns/obras consultados individualmente durante o processo de seleção do álbum/obra retido pelo grupo de trabalho de que fazia parte.

### 6.1. Percurso realizado

No que respeita à apresentação do percurso realizado, os estudantes destacaram dois aspetos complementares: i) a pesquisa feita, explicitando as características de que se revestiu; ii) as leituras que tinham antecedido a escolha do álbum/obra.

### 6.1.1. Pesquisa feita

No Quadro 50, apresentamos os resultados da análise das respostas dadas pelos estudantes, relativas à pesquisa que tinham levado a cabo:

Categorias	Freq.	%
Pesquisa na <i>Internet</i>	22	40,0%
Pesquisa em casa	12	21,8%
Pesquisa na biblioteca da instituição de Ensino Superior frequentada	10	18,2%
Pesquisa na biblioteca municipal da cidade sede da instituição de Ensino Superior frequentada	10	18,2%
Pesquisa na biblioteca da escola básica do local de residência	1	1,8%
Não respondeu	0	0,0%
Total	55	100%

**Quadro 50 – Locais onde foi feita pesquisa pelos estudantes**

Da análise do quadro acima apresentado, é possível inferir que os estudantes referiram ter pesquisado sobretudo na *Internet* (40%), destacando-se, em segundo lugar, a *Pesquisa em casa* (21,8%).

Depreendemos ainda que os estudantes deram relevo a três espaços de natureza diferente: i) o espaço virtual, através da pesquisa na *Internet*; ii) a biblioteca (da escola e do município onde estudavam e também da escola básica do local de residência) e iii) a sua casa. O somatório das ocorrências referentes ao espaço físico “biblioteca” nas três categorias apresentadas (21, correspondendo a 38,2%) é quase idêntico ao da categoria *Pesquisa na Internet*, o que é congruente com o destaque que os estudantes concederam às idas à biblioteca nas suas representações iniciais sobre a leitura (cf. Quadro 32 e Quadro 41).

No que respeita à categoria *Pesquisa na Internet*, foi possível distinguir quatro aspetos principais:

- i) A pesquisa de carácter global, tendo apenas como objetivo a eventual descoberta de álbuns/obras, que pudessem ser selecionados, como é referido nos enunciados “Procurei na *internet* várias obras/álbuns de modo a poder escolher.” (DA2) e “Na minha pesquisa do álbum/obra, fui à *Internet* ver que livros havia que pudesse ler.” (DA45); ambos revelam a ausência de um critério prévio de pesquisa, indiciando possíveis dificuldades na busca de informação, o que tem sido sublinhado em alguns

- estudos tendo como público-alvo estudantes do Ensino Superior (Silva, Martins, Azevedo, Pinto, Marcial & Guedes, 2010; Silva, Melão & Balula, 2013);
- ii) A pesquisa em *sites* que, de alguma forma, estivessem relacionados com a leitura, como se depreende, por exemplo, dos enunciados “(...) comecei a pesquisar na *internet* vários sites que tivessem livros para ver se chegava a alguma obra.” (DA14) e “(...) depois de muito pesquisar na *internet* por muitos sites que tinham livros, selecionei também algumas obras para ler.” (DA19); apesar de já revelarem alguma preocupação na seleção dos *sites*, estes enunciados apontam para a falta de uma linha orientadora de pesquisa que permitiria realizar a tarefa pretendida mais facilmente e com maior proveito;
  - iii) A pesquisa na biblioteca de livros digitais, alojada no *site* do Plano Nacional de Leitura, como é referido nos enunciados “Para selecionar um livro para esta tarefa, iniciei a procura na *internet*, no sítio do Plano Nacional de Leitura, mais especificamente na biblioteca de livros digitais.” (DA30) e “Pesquisei na *internet* para visitar o *site* do plano nacional de leitura, à biblioteca de livros digitais, onde facilmente qualquer pessoa tem acesso a uma vasto leque de obras.” (DA53); esta opção dos estudantes pode ter-se prendido não só com a facilidade de acesso à leitura das obras, como também com o seu conhecimento prévio da biblioteca de livros digitais, recurso referido na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita e também, possivelmente, na de Literatura para a Infância I (2º ano, 1º semestre) – ou em outras unidades curriculares em que tenha sido pertinente fazê-lo;
  - iv) A pesquisa, em exclusivo, nas listas de livros recomendados no *site* do Plano Nacional de Leitura, tendo por base o critério de qualidade inerente às mesmas, como inferimos dos enunciados seguintes: “Pesquisei na *internet* especificamente nas listas de livros *online* do Plano Nacional de Leitura que se encontram previamente selecionadas. Estas foram escolhidas por serem

adequadas, estando salvaguardada a sua qualidade.” (DA40); e “Pesquisei na *internet* e consultei todas as listas de livros disponíveis recomendados pelo Plano Nacional de Leitura porque já passaram por uma escolha prévia, sendo álbuns/obras de qualidade.” (DA51).

Os estudantes teriam associado o critério de qualidade às listas de livros recomendados no Plano Nacional de Leitura: i) por estas terem possivelmente sido indicadas por algum dos seus professores; ii) por terem familiares mais novos a frequentar o Ensino Básico e/ou o Ensino Secundário, aos quais tivessem sido recomendadas obras saídas dessas listas; iii) por terem consultado os critérios que tinham presidido à elaboração de listas de títulos passíveis de leituras orientada e/ou autónoma que constam do próprio *site* do Plano Nacional de Leitura, que enfatiza o cuidado na seleção de um *corpus* “adequado aos diferentes níveis de competência e interesses da massa leitora e que potencia a educação do gosto e o amor à Língua Portuguesa.” (Plano Nacional de Leitura, 2013b).

*A Pesquisa em casa* assumiu um carácter multifacetado, tendo emergido:

- i) A sua relação com práticas de literacia familiar, possivelmente relevantes para a motivação para a leitura dos estudantes, como evidenciam, por exemplo, as seguintes palavras, plasmadas de afeto:

Fiz as minhas escolhas a partir de álbuns/obras que tinha em casa e que já me eram conhecidas, devido ao facto de ter um irmão com seis anos de idade e de lhe ler, desde muito pequenino, à hora de ir dormir. (DA9)

O hábito de ler histórias em/com (a) família é considerado um dos aspetos que poderá possibilitar o germinar de leitores para a vida, pela criação de vínculos duradouros com a leitura (Mata, 2008; Reese, Sparks & Leyva, 2010), podendo as práticas mencionadas pelo estudante ter repercussões positivas na motivação para a leitura do seu futuro público;

- ii) O revisitar de memórias da infância nas quais o livro teria desempenhado um papel importante, como revela o enunciado “Refugiei-me ainda, umas horas em casa, no meu escritório, com o objetivo de encontrar obras que lia quando era ainda de tenra idade com as quais sonhava. Acho que tenho boas memórias desse tempo.” (DA49); neste enunciado, o escritório surge

como local de acolhimento privilegiado da leitura (bem expresso no verbo “refugiar”), sendo ainda sublinhado o prazer de ler, embrulhado em memórias que o estimam, denunciadoras de possíveis hábitos de leitura duradouros;

- iii) A valorização da casa enquanto espaço privilegiado onde os livros habitam, sendo uma possível fonte de motivação para a leitura, como retratam as palavras “(...) decidi ver os muitos livros que tinha cá por casa porque tenho aqui os livros de que gosto e leio.” (DA48); a quantidade de livros existentes em casa é um dos aspetos que permite caracterizar o ambiente de literacia familiar (Mata, 2006; Pacheco & Mata, 2013), podendo indiciar a existência de práticas desenvolvidas com os pais, que, possivelmente, teriam tido repercussões benéficas no despoletar da motivação para a leitura e na sua consolidação.

No âmbito da categoria *Pesquisa na biblioteca da instituição de Ensino Superior frequentada*, os estudantes referiram a importância da sua proximidade enquanto aspeto favorecedor da realização da pesquisa do álbum/obra nesse local, como revelam, por exemplo, os enunciados “Fui procurar obras na biblioteca da escola porque está mais próxima e permite pesquisar vários livros.” (DA29) e “(...) [pesquisei] na biblioteca da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV) porque está mais à mão para escolher um livro que me agrada” (DA38).

Embora a proximidade seja um aspeto a considerar quando se pesquisa um álbum/obra, tal critério traz também consigo algo redutor, por várias razões:

- i) Num mundo global, não só o espaço físico da biblioteca, como o espaço virtual oferecem amplas oportunidades de novas descobertas de leituras prazerosas;
- ii) Por maior que seja a riqueza do espólio da biblioteca da instituição de Ensino Superior frequentada, esta não pode satisfazer plenamente um leitor verdadeiramente motivado, que possivelmente procuraria outras fontes de seleção do álbum/obra.

*A Pesquisa na biblioteca municipal da cidade sede da instituição de Ensino Superior frequentada*, em alguns casos, possibilitou aos estudantes vivências inesperadas que foram despoletadas pelo contacto com um manancial de obras a descobrir, como exemplificam os enunciados “Na biblioteca municipal pesquisei muitos livros porque havia lá coisas que nem esperava, livros que já nem me lembrava que li.” (DA28) e “Fui à biblioteca municipal de Viseu que me surpreendeu porque pensava que tinha pouca coisa e afinal tem muitos livros, está tudo bem organizado, convida à leitura!” (DA35).

Merecem destaque:

- i) No primeiro enunciado, a valorização da descoberta inesperada de um espaço que convida a revisitar práticas de leitura tecidas em outros tempos;
- ii) No segundo, a surpresa do encontro com a leitura, favorecida pela quantidade de livros e pela organização próprias de uma biblioteca, pesquisa que se teria revestido de um carácter muito positivo (e, ao mesmo tempo, inesperado) para o estudante.

Embora com apenas uma ocorrência (correspondendo a 1,8%), a categoria *Pesquisa na biblioteca da escola básica do local de residência* merece também reparo, pelos aspetos que ecoam no único enunciado recolhido: “ (...) dirigi-me à biblioteca (...) da escola básica da terra onde vivo porque achei que era o lugar ideal para procurar o álbum/obra. Também queria encontrar algo ao gosto das crianças dessa faixa etária, daí ir lá.” (DA36). Neste enunciado lemos a possível relação intrínseca estabelecida entre a leitura e a escola, cuja importância sobressai particularmente na expressão “lugar ideal”, e a relevância atribuída ao gosto do seu futuro público enquanto possível critério de seleção do álbum/obra, com possíveis repercussões na sua motivação para a leitura.

A preferência pela biblioteca como espaço físico de (re)descoberta da leitura que emergiu das respostas dos estudantes, poderia ter implícita:

- i) Uma dimensão pessoal, relacionada com práticas de leitura associadas ao espaço biblioteca, enquanto “guardiã” do livro como suporte privilegiado para a leitura, a qual poderá ter sido favorecida pelo cruzamento de práticas de literacia familiar e escolar;

- ii) Uma dimensão profissional, relacionada com a sua preferência pelo livro impresso, no que respeita à motivação para a leitura do seu futuro público, o que vai ao encontro do referido num recente estudo realizado nos Estados Unidos sobre hábitos de leitura em distintos suportes, em que se sublinha que “By a huge 81%-9% margin, those who have read in both kinds of book formats in the past year say printed books are better for reading with a child.” (Rainie, Zickuhr, Purcell, Madden & Brenner, 2012, p. 51).

A biblioteca pública tem igualmente sido encarada como facilitadora do germinar do “amor” pela leitura e pelo livro por parte das crianças, sendo particularmente valorizada pelos pais (cf., por exemplo, Cruz, Ribeiro & Viana, 2012; Miller, Zickuhr, Rainie & Purcell, 2013).

#### 6.1.2. Leituras que antecederam a escolha do álbum/obra

No âmbito do percurso individual realizado, os estudantes referiram igualmente as leituras que tinham antecedido a escolha do álbum/obra. Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no Quadro 51:

Categorias	Freq.	%
Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura	14	26,4%
Leitura de álbuns/obras de autores portugueses	6	11,3%
Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância	6	11,3%
Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos	4	7,5%
Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português	3	5,7%
Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal	3	5,7%
Tipos/géneros textuais mais apreciados	2	3,8%
Cidadania	6	11,3%
Não respondeu	9	17,0%
Total	53	100%

**Quadro 51 – Leituras que antecederam a escolha do álbum/obra**

Um dos aspetos que mais sobressai da análise do quadro acima é a dispersão das categorias que emergiram das respostas dos estudantes, apontando para práticas de leitura diversificada que teriam antecedido a escolha do álbum/obra.

A categoria *Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura* (14 ocorrências, correspondendo a 26,4%) destacou-se das restantes, seguindo-se a *Leitura da(s) obra(s)*

*favorita(s) na infância*, a par com a *Leitura de álbuns/obras de autores portugueses* e com a categoria *Cidadania* (6 ocorrências cada, correspondendo a 11,3%).

Merece também destaque o facto de 9 estudantes (correspondendo a 17%) não terem referido quaisquer leituras que tivessem antecedido a escolha do álbum/obra, o que poderá ter sucedido por não estarem motivados para a leitura, pelo que, possivelmente, se limitaram a aceitar as sugestões dos restantes elementos dos grupos a que pertenciam.

No que respeita à *Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura*, foi possível compreender que esta se revestiu de diferentes facetas:

- Leitura direcionada para o nível de ensino em que pretendiam trabalhar, referida, quer de forma global – “Li uma série de obras das listas do Plano Nacional de Leitura em primeiro lugar para ver qual seria a selecionada para o 1.º Ciclo.” (DA13) – quer, especificamente, através da enumeração das obras lidas no âmbito de tal nível:

Nas leituras que antederam a escolha da obra, feitas através do Plano Nacional de Leitura, na biblioteca digital, foram “O Nuno escapa à gripe A”, e “O pirata das ilhas da bruma” e “O bebé que...não gostava de ver televisão”, obras para a Educação Pré-Escolar e para o 1.º Ciclo. (DA16)

A opção referida pode ter-se igualmente prendido com a comodidade associada à possibilidade de ler, na íntegra, as obras citadas, disponíveis na biblioteca de livros digitais do *site* do Plano Nacional de Leitura e organizadas pela faixa etária a que se adequam;

- Leitura cuidada de várias obras, ditada por critérios diversificados, como expressa o enunciado “Depois da pesquisa, as leituras que fiz foram das listas do Plano Nacional de Leitura, li a sinopse de algumas obras, analisando a história e as ilustrações de cada uma até escolher “O piquenique do Tomás” de Helena Simas.” (DA10); este enunciado indicia a possível motivação para a leitura deste estudante, pelo carácter detalhado e faseado do percurso realizado, contemplando aspetos textuais (como a história) e paratextuais (as ilustrações), ambos valorizados;

- Leitura especificamente direcionada para o cumprimento dos objetivos do trabalho a realizar, o que se reflete, por exemplo, no enunciado

Antes de escolher o álbum/obra andei a ler várias obras do Plano Nacional de Leitura para ver qual seria a mais indicada para a tarefa, já que achei que seriam obras mais adequadas para ir ao encontro dos objetivos do trabalho, mas não li muitas. (DA53)



Embora consideremos positiva a vontade expressa de satisfazer os requisitos do trabalho proposto, da expressão “mas não li muitas” parece estar ausente a motivação intrínseca para a leitura, o que consideramos relevante pelas suas possíveis repercussões no desenvolvimento de estratégias de motivação para a leitura do seu futuro público.

Relativamente à *Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância*, vários aspetos importantes emergiram da análise dos enunciados dos estudantes:

- As marcas indeléveis deixadas por um livro favorito, cujas boas memórias ainda permeariam o seu imaginário, bem impressas, por exemplo, no enunciado:

Sobre as leituras que antecederam a escolha do álbum/obra, apenas li o que estava já escolhido devido ao facto de ter lido imensas vezes quando era criança. A obra “Zuzu e zizi vão ao parque” faz-me sempre lembrar os meus tempos de criança em que saía com as minhas amigas e fazíamos um lanchinho juntas fora de casa, traz memórias agradáveis. (DA1)

Deste enunciado, emergem dois aspetos de idêntica relevância que se prendem com o prazer da releitura da obra, feita inúmeras vezes, possível testemunho do encantamento redobrado a cada virar de página, e o cruzamento entre aspetos da história narrada e as vivências do leitor na infância, enquanto elemento favorecedor da sua adesão à obra, reforçando, possivelmente, a motivação para a leitura;

- O possível interesse que as obras lidas na infância poderiam continuar a despertar o seu futuro público, como inferimos do enunciado seguinte:

Para a escolha da obra individual, através de uma retrospectiva escolhi reler 3 obras que me eram predilectas enquanto criança, são elas: o capuchinho vermelho, a pequena sereia e o Pinóquio. Achei que as crianças também poderiam gostar delas, tal como eu. (sic.) (DA38)

A releitura das obras referidas, consideradas clássicos da literatura infantil e juvenil, “porque entendidos como modelos memoráveis, ao ponto de os leitores adultos não só apreciarem fortemente a sua leitura, como, igualmente, a recomendarem às gerações mais jovens” (Azevedo, 2013, p. 18), é indiciadora da existência de laços perenes entre leitor e livro, possivelmente fortalecidos em cada nova leitura;

- A recordação marcante do primeiro livro “maior” que lhes teriam lido e cujo fascínio continuaria a estar muito presente na sua memória, o que fica patente no enunciado “Escolhi esta obra [“Alice no país das maravilhas”] pois foi o primeiro livro maior que me leram, e definitivamente é minha obra favorita. A história é fascinante e cativa as crianças desde a primeira linha pois é cheia de aventuras.” (DA35);

possivelmente uma das obras que ainda povoa a imaginação de muitos adultos – que a puderam visitar, em 2010, no filme produzido pelo Disney e que regressará em 2016 (*Alice in Wonderland*, 2) -, *Alice no país das maravilhas* reveste-se de um fascínio especial para o estudante, marcando o início de uma nova etapa do seu percurso de leitura, recordada com particular gosto.

No que respeita à *Leitura de álbuns/obras de autores portugueses* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), foi possível inferir que alguns estudantes consideraram que o prestígio do autor seria, por si só, garantia de uma escolha proveitosa no âmbito do trabalho a realizar, como ilustra, por exemplo, o enunciado “ (...) no meu caso as leituras feitas foram [apenas] desse autor [António Torrado] por considerar que é um autor de português de destaque e que seria uma escolha acertada para este trabalho.” (DA7); embora o mérito reconhecido de um autor seja um critério legítimo de seleção de uma obra literária para a realização do trabalho, importa considerar outros aspetos, que têm também relevo em tal escolha, nomeadamente o gosto das crianças e a sua faixa etária, entre outros (David, 2010; Veloso, 2003); acresce ainda que, ao limitarem as suas leituras a um autor, os estudantes estariam a perder a oportunidade do enriquecimento resultante de leituras que lhes possibilitassem uma maior partilha com Outros, alargando o seu conhecimento do mundo.

Os estudantes justificaram igualmente a sua preferência por estes autores portugueses pela importância atribuída ao contacto das crianças com tal espólio, como inferimos do enunciado seguinte: “Outra das razões da escolha da fada Oriana foi por a autora do livro ser portuguesa, o que leva a que as crianças tenham contacto com autores nacionais, o que também acho importante neste trabalho.” (DA48). Tal contacto é considerado proveitoso, quer nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2012a), quer nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), embora se revista de contornos mais amplos, sendo sublinhado o seguinte:

A leitura de *autores portugueses e estrangeiros* permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo. É de particular relevância a leitura de autores de países de língua oficial portuguesa, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas. (Reis et al., 2009, p. 64; *itálico dos autores*)

A preferência manifestada pelos estudantes relativamente aos autores que selecionaram poderá também dever-se:

- i) Ao conhecimento de algumas das suas obras, propiciado ao longo do percurso escolar realizado, bem como em possíveis práticas de literacia familiar;
- ii) Ao prestígio nacional e internacional dos autores, aspeto que poderá ter tornado mais apelativa a sua escolha.

No âmbito da categoria *Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos* (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), foi possível depreendermos que alguns estudantes não teriam realizado quaisquer leituras prévias antecedendo a escolha do álbum/obra:

- Por terem optado, desde logo, por uma obra que teria feito parte de um projeto no qual teriam anteriormente participado, aspeto ilustrado, por exemplo, no enunciado “Não houve leituras anteriores porque eu já tinha conhecimento da obra, pois no ano passado desenvolvi um projeto onde a obra utilizada foi o macaco de rabo cortado.” (*sic.*) (DA21); neste enunciado, sem qualquer referência à motivação para a leitura da obra selecionada, transparece possivelmente apenas a vontade de replicação e/ou desenvolvimento de atividades já planificadas;

- Por terem tido conhecimento da obra no âmbito de uma unidade curricular frequentada no ano anterior, destacando que a leitura da mesma lhes teria agradado, para o que aponta o enunciado seguinte:

Não se verificou um processo de leituras prévias porque já sabia a obra que queria escolher por a conhecer de outra unidade curricular, no ano letivo anterior, ‘A história da árvore Elvira’. Acho que poderá ser utilizada para a planificação de atividades que me proponho fazer nesta unidade curricular. (DA32)

A opção do estudante por não ler poderá ter implícitos hábitos de leitura precários que não teriam alimentado o prazer associado a leituras diversificadas, aspeto reforçado pela razão da escolha da obra que emerge no enunciado.

As afirmações: “ (...) foi a obra para um projeto, não houve necessidade de ler mais nada.” (DA42) e “ (...) só pesquisei por pesquisar na biblioteca digital (...) era já uma obra já conhecida e utilizada por mim noutro projeto.” (DA44) merecem também reparo por

indiciarem a possível falta de motivação intrínseca para a leitura destes estudantes, aparentando ter apenas como objetivo a realização acrítica da tarefa proposta.

A *Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português*, embora igualmente com uma presença tímida (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%), indicia práticas de leitura distintas:

- i) Leitura breve e porventura global de tais listas, sem qualquer indicação relativa ao ano de escolaridade sobre o qual teria incidido, como ilustra o enunciado “Nas leituras antes da escolha do álbum/obra, dei uma vista de olhos às listas de obras das Metas Curriculares de Português.” (DA23);
- ii) Leitura especificamente direcionada para o nível de ensino no qual o estudante pretendia trabalhar – 1.º Ciclo do Ensino Básico – face ao seu interesse pessoal, patente no enunciado “Consultei a lista das obras das Metas Curriculares de Português relativas ao primeiro ciclo por ser o que mais me atrai.” (DA33).

Embora a consulta das referidas listas possa ser um ponto de partida para a descoberta das obras/textos indicados, a ausência de referências específicas à leitura das obras propriamente ditas poderá indiciar menor interesse do que seria desejável pela leitura por prazer, o que poderá dever-se à inexistência de hábitos de leitura que tivessem contribuído para a sua valorização.

No que respeita aos *Tipos/gêneros textuais mais apreciadas* (2 ocorrências, correspondendo a 2,8%), depreendemos que este foi, para alguns estudantes, o único critério que teria ditado as leituras que antecederam a escolha do álbum/obra, tendo emergido, da análise das suas respostas:

- i) A preferência pela poesia, que acabaria por influenciar a escolha final da obra, como é referido no enunciado seguinte:

Nas leituras que fiz, restringi-me a livros que tinham a vertente da poesia que prefiro e gosto muito de ler. Selecionei alguns primeiramente como por exemplo, “A charada da bicharada” de Alice Vieira, “Poemas da mentira e da verdade” e “A gata tarefa e outros poemas levados da breca”, de Luísa Ducla Soares, o qual escolhi mais tarde. (DA28);

- ii) A preferência pela narrativa, patente no enunciado:

As leituras antes da escolha do álbum/obra foram “A história da menina Tuxa e da bruxa trapalhona” de Maria Teresa Sena de Vasconcelos e “A que sabe a lua”, tendo lido os dois porque são narrativas e apelam-me mais que a poesia, sempre gostei mais de narrativas. (DA47).

As preferências evidenciadas pelos estudantes, alicerçadas no seu gosto particular por um dado tipo/género textual – impresso, por exemplo, em palavras como *gosto*, *prefiro* e *apelam-me* – poderão ter resultado do cruzamento de práticas de leitura realizadas em contexto escolar e familiar, nos quais a poesia ou a narrativa tenham sido privilegiadas, podendo repercutir-se no modo como motivarão o seu futuro público para a leitura.

No entanto, o facto de terem cingido apenas a um tipo/género textual, não abraçando a diversidade textual requerida por uma visão mais ampla do mundo e, porventura, não tendo vontade de explorar novos trilhos de leitura que poderiam ser compensadores, poderá repercutir-se não só nas suas práticas de leitura, como também no modo como motivarão o seu futuro público para a leitura.

A categoria *Leitura ditada pelo gosto pessoal*, apesar da sua presença igualmente tímida (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%), permite pôr a descoberto a motivação para a leitura dos estudantes, expressa:

- Através do uso abundante de adjetivos na justificação da opção pela leitura das obras, como ilustra o enunciado “Optei por ler primeiro “Gabriela e a espreitadela” de Jim Helmore e “O coelhinho branco” de António Torrado, porque as considero divertidas, curiosas e viciantes, no sentido de eu nunca as cansar de ler.” (DA9); o entusiasmo que emerge do enunciado é possivelmente indiciador da motivação do estudante para a leitura com fins recreativos, associada à consolidação de hábitos de leitura ao longo da vida (Parlette & Howard, 2010; Wiesendanger, Braun & Perry, 2009);

- Nas memórias de leituras anteriores, cuja fruição possivelmente não se desvaneceu, como indicia o enunciado seguinte:

As leituras que fiz antes da escolha da obra foram as que vieram logo à cabeça por gosto pessoal que me ficaram na memória: “AEIOU – História das cinco vogais” de Luísa Ducla Soares e o romance “O mundo em que vivi” de Ilse Losa embora este seja talvez mais para adolescentes. (DA45)

Neste enunciado, as leituras mencionadas (correspondendo a duas etapas distintas do percurso de leitor do estudante, com crescente autonomia), ao fazerem parte do seu espólio de memórias, poderão ter contribuído para o crescimento do seu gosto pela leitura, continuando possivelmente a alimentá-lo;

- Na replicação do prazer de ler, que ecoa no enunciado seguinte:

Comecei logo a pensar qual o livro que iria escolher. Veio-me imediatamente dois livros à cabeça de que gosto particularmente de reler. Um deles foi de “O bebé que não gostava de televisão” de Rui Zink e o outro “O dia em que o galo não acordou” de Rosário Alçada Araújo. (DA40)

Quem relê renova o prazer que sente na leitura, descobrindo, possivelmente, novas razões para continuar a (re)ler; este é também um dos “direitos” do leitor, como sublinha Pennac (1992).

No que se refere à categoria *Cidadania* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), compreendemos que às leituras feitas pelos estudantes teria subjazido uma dimensão educacional acentuada, tendo como propósito fundamental a futura transmissão de vários aspetos essenciais à vida em sociedade, tendo-se destacado:

- A possível contribuição da leitura da obra para a promoção de comportamentos germinadores de harmonia social, aspeto ilustrado no enunciado seguinte:

Uma das leituras que antecedeu a minha escolha foi “A cobra marilú” porque é uma obra que pode educar, tem uma mensagem de fundo de grande relevância do ponto de vista social, que é não julgar as pessoas pelas aparências, aspeto importante para os cidadãos em geral, mas sobretudo para as crianças mais novas, respeitarem. (DA3)

A valorização do respeito pelo próximo e a aceitação da diferença, que emergem do enunciado, são hoje reconhecidos como requisitos fundamentais ao exercício de cidadania responsável, numa sociedade que crescentemente nos desafia a abraçar a diversidade;

- O possível papel da leitura no exercício global de cidadania, mormente na vertente do comportamento individual de cada um e da sua repercussão no Outro, como ilustra o enunciado:

As leituras que antecederam a escolha do livro foram “O nabo gigante” de Alexis Tolstoi e “O pequeno livro do bom comportamento” de Christine Coirault, uma vez que podemos ensinar/educar as boas maneiras e comportamentos às crianças para que estas saibam comportar-se corretamente uns com os outros em qualquer situação que se possa surgir no mundo que nos rodeia, como cidadãos responsáveis. (DA20)

Deste enunciado emerge possivelmente que “Aquele que exerce a cidadania também a representa” (Fagundes, Zanella & Torres, 2012, p. 64), podendo a leitura coadjuvar tal tarefa, pelo seu relevo cada vez maior enquanto prática social (Comissão Europeia, 2012);

- O papel que cabe aos profissionais da Educação Pré-Escolar, enquanto parceiros da família no que respeita a formação das crianças, papel também exercido através da seleção das obras a trabalhar com as mesmas, como inferimos deste enunciado:

O que antecedeu a escolha da obra foi a leitura de livros que transmitissem a importância de educar as crianças como cidadãos no futuro (...) assim li “A princesa malcriada” de Mariana Magalhães e “O pequeno livro do bom comportamento” de Christine Coirault. Na sociedade de hoje, as crianças estão mais tempo fora de casa, o que aumenta a responsabilidade dos profissionais nas creches e Jardins de Infância em relação à educação e formação de uma personalidade, inclusive nas regras de boas maneiras, daí as leituras feitas. (DA31)

A preocupação com a formação dos apelidados “cidadãos do futuro”, que emerge do enunciado, e o contributo da leitura para tal formação são possivelmente indícios de uma visão de Educação enquanto “caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2009, p. 55);

- O papel da leitura na educação para a saúde, refletindo-se no comportamento cidadão, bem expresso no enunciado seguinte:

Do meu ponto de vista pessoal, era importante que as leituras antes de escolher o álbum fossem algo que deve chegar às crianças relativamente ao seu comportamento na sociedade, para saberem como agir como cidadãos de responsabilidade. Li “O Nuno escapa à gripe A” de Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, livro relacionado com a gripe A pois pensei que crianças adquirem conhecimentos sobre o que a gripe normal e a gripe A, como se transmite a doença, como prevenir a gripe A, e o que fazer quando se sentem os primeiros sintomas. (sic.) (DA39)

A associação entre a promoção da leitura e a promoção da saúde tem sido um dos objetivos do Plano Nacional de Leitura, nomeadamente através do projeto *Ler+ dá saúde*; a sua relação com o exercício responsável de cidadania, vincada no enunciado, indicia possivelmente a valorização do papel dos futuros profissionais da Educação em tal labor.

Na Figura 6, apresentamos os resultados da análise das dimensões que emergiram das leituras que antecederam a escolha do álbum/obra por parte dos estudantes:

Motivação intrínseca	Motivação extrínseca
Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância	Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura
Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal	Leitura de álbuns/obras de autores portugueses
Tipos/géneros textuais mais apreciados	Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos
	Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português

Figura 6 – Dimensões da motivação para a leitura revelada pelos estudantes

Da leitura da Figura 6 pode depreender-se que a motivação extrínseca se sobrepõe – mas ligeiramente – à motivação intrínseca, no que se refere à leitura. Tal poderá explicar-se pelo facto de a seleção do álbum/obra se destinar à execução de um trabalho no âmbito da unidade curricular, aspeto que os estudantes teriam valorizado.

Tendo presente que “um indivíduo está intrinsecamente motivado para ler quando realiza esta atividade pelo prazer que, por si só, ela lhe proporciona” (Viana & Martins, 2009, p. 22), inferimos que tal emergiu de algumas leituras realizadas, nomeadamente: i) o prazer pelo tipo de leitura, associado, neste caso, à categoria *Tipos/géneros textuais mais apreciadas*; ii) o prazer da releitura, na revisitação da *Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância* e na *Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal*.

## 6.2. Razões da escolha do álbum/obra

A explicitação das razões que teriam levado cada elemento do grupo a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo assumiu múltiplas facetas, sendo a sua análise apresentada no Quadro 52:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Elementos textuais	Tema do texto	12	21,1%	25	43,9%
	Extensão do texto	7	12,3%		
	Vocabulário	5	8,8%		
	Tipo/género textual	1	1,8%		
Elementos paratextuais	Ilustrações	19	33,3%	32	56,1%
	Título	11	19,3%		
	Tamanho da letra	2	3,5%		
Não respondeu		0	0,0%	0	0,0%
Total		57	100%	57	100%

Quadro 52 – Razões que teriam levado cada elemento a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo



Da análise do quadro acima, depreendemos que as razões que teriam levado cada elemento a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo se relacionaram essencialmente com as características das obras, que abrangem dois aspetos:

- i) Os *Elementos textuais* (43,9%), tendo o *Tema do texto* (com 12 ocorrências, correspondendo a 21,1%) largamente sobressaído, seguindo-se-lhe a *Extensão do texto* (7 ocorrências, correspondendo a 12,3%) e o *Vocabulário* (5 ocorrências, correspondendo a 8,8%);
- ii) Os *Elementos paratextuais*, com um número de ocorrências ligeiramente superior (56,1%); as *Ilustrações* (19 ocorrências, correspondendo a 33,3%) destacam-se claramente das outras duas subcategorias (*Título* e *Tamanho da letra*), sendo a razão principal pela qual os estudantes afirmaram ter escolhido o álbum/obra retido ou terem aceitado a decisão do grupo.

Passando a uma análise mais detalhada das subcategorias que emergiram das respostas, depreendemos que o *Tema do texto* foi uma das razões que teriam levado, quer à escolha do álbum/obra retido, quer à aceitação da decisão do grupo, tendo os estudantes sublinhado:

- A sua atualidade, como depreendemos, por exemplo, do enunciado:

Concordei com a escolha do grupo porque achei que o tema principal de “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha” de Manuel Pires era muito interessante por abordar a importância de poupar, um tema atual de interesse para as crianças. (DA4)

A escolha da obra teria sido possivelmente influenciada pela situação económica difícil que o país estaria a atravessar, uma realidade que faria igualmente parte do quotidiano das crianças – aspeto ao qual o estudante não seria alheio –, podendo despertar o seu interesse acrescido pela leitura;

- O carácter invulgar da combinação temática explorada no álbum/obra, ilustrado, por exemplo, no enunciado seguinte:

Em “Porque é que os animais não conduzem?” o modo como o autor relaciona os dois temas: as características dos animais com as regras de trânsito tem muito interesse para as crianças porque não é vulgar associar as duas coisas, daí a seleção do mesmo quer por mim, quer pelo grupo. (DA11)

Deste enunciado sobressai a valorização do cruzamento de temas que, permitindo alimentar a curiosidade natural das crianças, poderia motivá-las mais para a leitura, contribuindo para alicerçar o seu percurso de leitores;

- A possibilidade da promoção de valores importantes, como a liberdade, enquanto tema central da obra, aspeto bem evidenciado no enunciado:

O tema de “O tesouro” de Manuel António Pina é estimulante (li-o duas vezes) porque fala do valor da liberdade como tesouro, tendo interesse para as crianças perceberem a sua importância; por essa razão preferi a minha obra retida, uma vez que este é um tema que considero que tem muita importância. (DA15)

Daqui emergem sobretudo dois aspetos: i) a reiterada relevância intemporal da liberdade e a valorização da sua compreensão por parte das crianças, enquanto tesouro inestimável que importa preservar, “(...) um tesouro tão grande e tão valioso que sem ele não podiam ser felizes” (Pina, 2013, p. 14); ii) o interesse pela obra, possivelmente renovado pela replicação da leitura, o que sugere que tal poderá repercutir-se no modo como este estudante motivará o seu futuro público para a leitura;

- A possível familiarização das crianças com os temas abordados, o que, em seu entender, poderia promover a compreensão dos mesmos, como ilustra, por exemplo, o enunciado:

A história da árvore Elvira é uma obra que contém um vasto leque de temáticas, como é o caso das estações do ano e de tudo que a natureza nos oferece. Estes temas são familiares às crianças, daí a sua fácil compreensão por parte destas, daí a minha escolha e a do grupo coincidirem. (DA36)

É reconhecido que a compreensão beneficia do conhecimento que o leitor tem sobre o mundo (Sim-Sim, 2007), plasmado pelas suas vivências, o que poderá ser favorecido pela escolha de temas que lhe são próximos;

- A possibilidade de o tema abordado facilitar a interligação com outras áreas disciplinares, destacando o seu futuro papel de profissionais da Educação na promoção de tal abordagem, como se depreende do enunciado:

Preferi a minha escolha porque o tema do texto “Rato do campo e rato da cidade” dá para interligar a área do Português com a área do Estudo do Meio, por exemplo, enquanto professores podíamos, no que diz respeito ao Português, trabalhar a área vocabular de cidade e campo e na área de Estudo do Meio trabalhar as diferenças entre campo e cidade. (DA52)

Este enunciado revela-nos, possivelmente, para além de uma leitura atenta da obra selecionada, um processo de reflexão apurada sobre o tema, valorizando uma futura planificação de atividades, quer no domínio da Leitura e Escrita, quer no âmbito das inter-relações entre espaços (relativamente ao Estudo do Meio);

- A possibilidade de o tema ser uma forma de promover o desenvolvimento de diferentes modalidades de leitura, quer em contexto familiar, quer em contexto escolar, o que é ilustrado pelo enunciado:

Achei que o tema era um bom elemento para desenvolver uma atividade que motivasse o público-alvo a ler, porque acho que ‘A gata tareca e outros poemas levados da breca’, de Luísa Ducla Soares, teria temas muito bons para trabalhar em grande grupo, na escola, ou para leitura em família, o que não acontecia com a obra escolhida pelo grupo [A casa da mosca fosca], preferindo assim a minha. (DA28)

Deste enunciado emerge possivelmente uma representação da leitura como parte integrante do universo social dos indivíduos, não se cingindo à Escola, aspeto reiteradamente vincado na literatura de especialidade (Martins & Sá, 2012; Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011);

- A relação intrínseca entre o tema abordado e a leitura e a escrita, aspeto ilustrado nos enunciados “Ao ler a história “Uma flor chamada Maria” de Alves Redol achei o tema muito interessante para as crianças, por isso a escolhi, porque o texto gira em torno das letras do alfabeto.” (DA29) e “Então optei pela obra ‘AEIOU – História das cinco vogais’, onde faz referência à formação das vogais (...) apresenta de uma forma engraçada para aprender o «aeiou».” (DA45); a seleção de temas relacionados com a aprendizagem da leitura e da escrita na escola poderá ser um elemento acrescido de motivação para melhor ler e escrever, na medida em que possibilitará reiterar a sua importância, adicionando-lhe momentos prazerosos.

A *Extensão do texto* mereceu também a atenção dos estudantes, sendo valorizada pelas seguintes razões:

- i) Poder facilitar a planificação de atividades adequadas à faixa etária e ao nível de ensino selecionados pelos estudantes, o que é ilustrado, por exemplo, pelo enunciado “Escolhi esta obra [Zuzu e zizi vão ao parque] preferencialmente à do grupo por não se demonstrar uma obra muito

extensa, facilitando a planificação futura das atividades para o 1.º ciclo.”  
(DA1);

- ii) Ser encarada como um elemento favorecedor da motivação as crianças para a leitura, mantendo o seu interesse e atenção e, possivelmente contribuindo para o germinar da sua curiosidade em ocasiões futuras, aspetos patentes no enunciado:

A história da árvore Elvira é uma história curta e isso é importante porque as crianças estão mais motivadas e atentas também e assim numa oportunidade próxima também já vão querer ler porque gostaram de outras vezes, o que todas achámos ser muito importante.  
(DA36)

É de referir que a extensão do texto é um dos aspetos contemplados:

- Nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a), no domínio da Leitura e Escrita – por exemplo, nos objetivos “Ler textos diversos”, do 1º ao 3º ano de escolaridade, e “Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada” (Buescu *et al.*, 2012a, p. 9) – e nos domínios da Iniciação à Educação Literária e da Educação Literária – por exemplo, no objetivo “Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma” (Buescu *et al.*, 2012a, p. 31);

- Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009), por exemplo, relativamente, ao 1º e 2º anos, no objetivo “Ler para apreciar textos variados”: “Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas” (Reis *et al.*, 2009, p. 37).

No que respeita ao *Vocabulário*, os estudantes sublinharam:

- A sua possível adequação à planificação de atividades de exploração do texto, por ser do conhecimento dos alunos, como é possível inferir do enunciado seguinte:

Ao ler esta obra pensei que seria adequada para o efeito que se pretendia de exploração do texto, isto pois a maior parte do vocabulário utilizado ao longo da obra “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha” é do conhecimento dos alunos. Esta foi outra das razões pelas quais concordei com o grupo. (*sic.*) (DA4)

Embora seja um critério a ter em conta na seleção dos textos, também deverão existir desafios à compreensão e à descodificação, que possam refletir-se em oportunidades de aprendizagem renovadas (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011);

- O seu possível contributo para a compreensão da história por parte dos alunos, na fase inicial de descoberta do mundo da leitura, sendo realçado, por exemplo, que “O álbum “O pequeno livro do bom comportamento” é de fácil de leitura e as crianças do pré-escolar compreendem assim melhor a história porque o vocabulário facilita, tendo eu concordado com o grupo.” (DA20); a necessidade de conceder uma atenção redobrada ao vocabulário, tendo em consideração o tipo/género textual do texto selecionado, é reconhecida como relevante para a motivação para a leitura de crianças em idade pré-escolar (Ramos, 2007; Rigolet, 2009), podendo contribuir para compreensão do texto e sua fruição (Viana, 2012);

- As possíveis vantagens da descoberta de novas palavras, alimentando a curiosidade das crianças e motivando-as para a leitura, sendo sublinhado o seguinte:

Ao longo de toda a obra [Trava-línguas] vão surgindo palavras que se pensa serem novas para crianças desta idade, permitindo novas descobertas. Deste modo, penso que este álbum/obra escolhido pelo grupo pode ser mais agradável para trabalhar a motivação para a leitura. (DA43)

A importância dos trava-línguas, que sobressai deste enunciado, é reconhecida nas *Metas Curriculares de Português*, já que, no domínio da Iniciação à Educação Literária (1.º ano), relativamente ao objetivo “Dizer e contar, em termos pessoais e narrativos”, é mencionado “Dizer trava-línguas e pequenas lengalengas” (Buescu *et al.*, 2012a, p. 11); destaca-se também, neste enunciado, a preocupação com a criação de atividades que proporcionem o prazer de ler, tendo como matéria-prima os trava-línguas.

Merece ainda atenção a categoria *Tipo/género textual* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), por dar voz ao texto poético enquanto tela privilegiada de encantamento pela palavra saboreada verso a verso:

“Os animais fantásticos” de José Jorge Letria é uma obra onde aproxima o leitor pela magia do texto poético através das palavras e esse aspeto deve sempre ser destacado porque suscita interesse na leitura e adequa-se a várias atividades. Por essa razão preferi a obra que escolhi à escolha do grupo. (*sic.*) (DA46)

Consideramos relevante este interesse manifestado pelo texto poético, dado que é sublinhada a possibilidade de ser uma fonte de motivação para a leitura, permitindo a planificação de atividades diversificadas para o seu desenvolvimento. No entanto, a escassez de referências ao texto poético é também possivelmente indiciadora:

- i) Da sua ausência ao longo do percurso escolar dos estudantes, em detrimento de outros tipos/géneros textuais, o que poderá ter dificultado o crescimento do gosto pelo mesmo;
- ii) Das dificuldades acrescidas que poderão associar à planificação de atividades didáticas orientadas para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento da compreensão na leitura, tendo esse tipo de texto como matéria-prima.

No que respeita aos *Elementos paratextuais*, as *Ilustrações* foram o aspeto ao qual os estudantes concederam maior atenção, sublinhando:

- A sua possível contribuição, do ponto de vista global, para a motivação para a leitura, revelada, por exemplo, no enunciado seguinte:

Saliento as ilustrações de todo o livro 'A vaca da vizinha é mais gorda que a minha', dado que neste livro digital são bastante elucidativas, o que cativa ainda mais os alunos para a leitura. Também por isso aceitei a decisão das colegas. (DA4)

A importância crescente da ilustração no âmbito dos elementos paratextuais, nomeadamente a sua clareza, facilitando a compreensão da obra, tem sido sublinhada na literatura de especialidade, (Cunha & Rangel, 2012; Ramos, 2007), destacando-se, entre as suas possíveis funções, atrair, cativar a atenção das crianças; no entanto, a sua utilização em suporte digital poderá também colocar reptos acrescidos aos leitores (Pinto, Zagalo & Coquet, 2012), devendo ser alvo de particular atenção por parte dos profissionais da Educação;

- O seu papel para a possível melhoria da compreensão do texto, nomeadamente no que respeita às crianças mais novas, como se depreende do seguinte enunciado:

Um dos motivos que também me levou a optar por este livro "Porta-te bem!" de José Jorge Letria é o facto de ter excelentes ilustrações, pois nesta faixa etária (2.º ano de escolaridade) as crianças associam muito as imagens ao que lhes é dito, assim entendem melhor a mensagem que se pretende transmitir. Foi consensual no grupo, sem problemas. (DA50)

O contributo da ilustração para a compreensão do conteúdo do texto é comumente apontado na literatura de especialidade, quer no que respeita aos álbuns narrativos destinados aos mais novos (Silva, 2010), quer em obras de potencial receção juvenil (Tomé & Bastos, 2010);

- A sua capacidade para despertar a atenção das crianças, abrindo-lhes a porta a mundos diferentes do seu e contribuindo para o enriquecimento das suas vivências, aspetos que ecoam nas seguintes palavras, plenas de entusiasmo:

A ilustração presente em “Corre, corre cabacinha” cria personagens com muita força e personalidade, acentuando a sua expressividade, o que iria despertar atenção das crianças para o mundo fantástico. As ilustrações permitem que a criança crie mais entusiasmo na leitura, assim como retire ilações sobre o que leu, isto porque normalmente estas são muito representativas do texto que lhes surge incorporado. Assim, por estas razões preferi a minha obra retida à do grupo. (DA22)

A valorização da ilustração enquanto elemento representativo da informação contida no texto e o seu possível contributo para o estabelecimento de inferências por parte do leitor, melhorando a compreensão do que lê, são reconhecidos na literatura de especialidade (Brookshire, Scharff & Moses, 2002; Pike, Barnes & Barron, 2010), podendo facilitar igualmente uma experiência estética prazerosa;

- O seu possível contributo para o desenvolvimento da imaginação das crianças, como é frisado no enunciado “O lápis do André é um livro muito ilustrado também pode suscitar a imaginação da criança que ainda não sabe ler e pode criar uma história através das imagens que são apresentadas, daí a minha preferência por este livro.” (DA34); como sublinham Oliveira e Lopes (2012, p. 348),

(...) illustration is a vehicle for the inclusion of children who do not know how to read, because they interpret the images that complement the story and can partially understand what is told. Thus, illustration made for children has its own language that aims to stimulate children’s imagination through the images they see.

Ao valorizar a ilustração, relacionando-a com a atividade de criação de uma história, o estudante implica-se também no processo que descreve, revelando possivelmente o papel que poderá vir a desempenhar no desenvolvimento da motivação para a leitura do seu futuro público;

- As suas dimensões generosas, enquanto aspeto possivelmente facilitador da caracterização das personagens apresentadas, como depreendemos do enunciado “No livro ‘Os animais fantásticos’ de José Jorge Letria destaco, com grande presença, as ilustrações de grandes dimensões e visualmente reforçando os animais apresentados. Por este motivo achava a obra melhor que a do grupo, preferindo assim a retida.” (DA46);

- As suas cores chamativas, possivelmente contribuindo para uma maior adesão à leitura por parte das crianças, o que emerge com detalhe do enunciado seguinte:

Um outro aspeto que me levou a escolher esta obra preferencialmente [‘O piquenique do Tomás’] foram as ilustrações vistosas e coloridas. Após um primeiro contato com o livro detetei que estas eram chamativas, devido à sua variedade de cores e ao *design* dos próprios desenhos apresentados, o que possivelmente poderia suscitar mais interesse da parte da faixa etária (1.º ciclo) para quem pretendíamos posteriormente planificar atividades. (DA10)

A cor pode ser um dos elementos que influenciam a motivação para a leitura em álbuns/obras destinadas a crianças em idade pré-escolar (Coelho, 1997; Rigolet, 2009); tal não impede que a sobriedade cromática tenha também sido encarada enquanto mais-valia em alguns álbuns para crianças (Silva, 2010).

No que respeita ao *Título* (11 ocorrências, correspondendo a 19,3%), os estudantes sublinharam a sua relevância pelas seguintes razões:

- Marcar pela diferença, possivelmente despertando maior curiosidade nas crianças, o que poderia ser um contributo para as motivar para a leitura, como depreendemos do enunciado seguinte:

A minha escolha recaiu sobre o livro ‘O Dromedário’, pois achei o título muito mais interessante que o do grupo [‘Camila apaixonou-se’], é um título diferente do habitual, sendo que este nome pode não ser conhecido pela maioria das crianças, despertando o seu interesse, a sua curiosidade, podendo motivá-las. (DA5)

O título é, geralmente, um dos elementos paratextuais que mais sobressai na capa de um livro, podendo suscitar expectativas iniciais e despertar interesse no leitor, convidando-o a embrenhar-se no universo da ficção, quer em família, quer na escola, mormente no âmbito da realização de atividades de antecipação de sentidos promovidas antes da leitura (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007), no âmbito das quais se poderia explorar a possível novidade da palavra “dromedário”;

- Permitir estabelecer uma relação com as vivências das crianças no seu dia-a-dia, o que poderia ser uma fonte de motivação para a leitura, como ilustra o enunciado “A minha escolha recaiu por este álbum, porque por entre vários que tinha ao meu dispor, este [O Tiago vai ao restaurante] chamou-me à atenção com o seu título, achei-o interessante, por remeter para o dia-a-dia das crianças.” (DA8); ao reconhecerem rotinas e comportamentos com os quais facilmente se identificam, as crianças poderão mais



facilmente projetar-se nas situações propostas pela obra (Ramos, 2007), sendo promovido o desejo de ler aliado ao prazer na leitura;

- Haver a possibilidade de cruzamento com vivências da sua infância, revisitando memórias recuperadas através do título do livro selecionado, plasmadas no enunciado seguinte:

Associei o título do livro, “Desculpa!” de Nobert Landa, às situações que vivemos com 6/7 anos, lembrei-me das zangas com os amigos que tanto nos magoam e a importância da palavra “desculpa”, recordei momentos da minha infância, daí ter gostado mais do título por mim selecionado do que de “O sapo apaixonado” escolhido pelas colegas. (DA30)

Se “Cada um de nós deve começar a ler, conhecer e amar aquilo que lhe suscita espontaneamente essa vontade” (Hesse, 2010, p. 12), o título, pórtico de entrada de uma obra, poderá ser uma das razões pelas quais os leitores se sintam motivados para a leitura, lançando possíveis sementes para o crescimento do leitor para a vida (Fillola, 2008).

A categoria *Tamanho da letra*, apesar da sua presença tímida (2 ocorrências, correspondendo a 3,5%) permitiu chamar a atenção para a possibilidade de este ser um aspeto acrescido de motivação para a leitura, mormente pela sua maior legibilidade, como depreendemos dos enunciados “O tamanho de letra usado na obra ‘A cobra marilú’ é grande o que pode motivar as crianças para a leitura para além dos outros aspetos do livro.” (DA3) e “A letra é bastante visível, aspeto importante porque a letra mais pequena pode não convidar tanto à leitura.” (DA12).

A articulação do discurso verbal com a atenção dada ao tamanho dos caracteres pode ser encarada como fator de valorização à receção positiva da obra por parte do leitor (Ramos, 2007; Veloso, 2003), complementando aspetos como a dimensão da mancha gráfica e a ilustração.

Apesar dos elementos paratextuais que emergiram dos enunciados serem importantes para promover a motivação para a leitura, importa destacar também a ausência da referência explícita a outros elementos como, por exemplo, a capa, a contracapa, a lombada e a página de rosto do livro, cujo contributo é apontado na literatura de especialidade como promotor de um diálogo mais proveitoso com o leitor (Fillola, 2008; Ramos & Silva, 2014). Como sublinha Lluch (2006, p. 218), “(...) um leitor

competente em plena fase formativa pode realizar hipóteses interpretativas sobre o texto literário, a partir da informação que estes paratextos lhe facultam e uma adequada aprendizagem desta informação ajudará a uma melhor compreensão do texto.”

### 6.3. Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente

Na parte final do seu depoimento individual, os estudantes apresentaram os álbuns/obras consultados individualmente durante o processo de seleção do álbum/obra retido.

Os resultados da análise das suas respostas são apresentados no quadro abaixo:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total.	%
Apresentação do resumo do álbum/obra	Tema	12	22,6%	17	32,0%
	Tipo/género textual	5	9,4%		
Apresentação do autor(a) do álbum/obra	Autores portugueses	4	7,5%	8	15,0%
	Autores estrangeiros	4	7,5%		
Apresentação do ilustrador(a) do álbum/obra	Ilustradores portugueses	2	3,8%	4	7,6%
	Ilustradores estrangeiros	2	3,8%		
Não respondeu		24	45,3%	24	45,3%
Total		53	100%	53	100%

Quadro 53 – Apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente

O aspeto que mais se destaca neste quadro é o número elevado de estudantes que não apresentou os álbuns/obras consultados individualmente (45,3%).

Tal poderá ter sucedido pelas seguintes razões:

- Não terem lido na íntegra os álbuns/obras que consultaram, tendo-lhes concedido menor atenção do que seria desejável, o que teria dificultado ou impossibilitado a sua apresentação;

- Terem dificuldade em apresentar o resumo/síntese dos álbuns/obras consultados, tendo optado por não o fazer; tal é congruente com o facto de terem anteriormente afirmado que fazer uma síntese do que compreenderam seria uma das estratégias menos utilizadas como forma de superar dificuldades durante a leitura (cf. Quadro 37);

- Estarem pouco habituados a realizar tarefas deste género, possivelmente por lerem mais com fins académicos do que por prazer; este aspeto já tinha emergido das respostas dos estudantes, quando afirmaram ler frequentemente com fins académicos (cf. Gráfico 20) e, nas suas representações iniciais, relacionaram, de forma tímida, a

palavra “leitura” com a palavra “prazer” (cf. Quadro 39), relação essa que também foi valorizada, ainda que de forma incipiente, nas suas representações finais (cf. Quadro 43).

É consensualmente reconhecido que a elaboração de um resumo é uma atividade complexa (Amor, 1993; Assis, 2005), exigindo a compreensão plena do texto (Sardinha & Relvas, 2009). As dificuldades na sua elaboração poderão dever-se a possíveis lacunas no que respeita ao seu ensino explícito ao longo do percurso escolar que realizaram, aspeto que tem vindo a ser abordado em estudos que visaram caracterizar a escrita dos estudantes do ensino superior (Carvalho, 2013; Lea & Street, 2000).

Relativamente à *Apresentação do resumo do álbum/obra* (32,0%), foi possível inferir que os estudantes deram maior destaque ao *Tema* (12 ocorrências, correspondendo a 22,6%), tendo igualmente concedido alguma atenção ao *Tipo/género textual* (5 ocorrências, correspondendo a 9,4%).

No que diz respeito ao *Tema*, os estudantes sublinharam a sua relevância e atualidade para as crianças, destacando os seguintes aspetos:

- A entreajuda e a socialização em grupo, que emergem do enunciado seguinte:

O livro fala-nos do piquenique que o Tomás e os seus amigos fizeram junto ao pequeno lago. Todos brincavam menos o João, que não queria pois tinha vergonha de não saber jogar à bola e achava-se desajeitado. Todos ensinaram o amigo e divertiram-se. Brincaram às escondidas, deram um passeio e até descobriram uma casa de madeira no topo de uma árvore. O tema abordado incute na criança a importância do grupo como fator de socialização, entreajuda, o que é importante e muito atual nos dias que correm. (DA10);

- As primeiras paixões, destacadas no resumo de *Camila apaixona-se*, de Aline de Pétigny, o que transparece no seguinte enunciado:

(...) este álbum tem como temáticas as primeiras paixões e o seu peso significativo na construção da personalidade das crianças; neste sentido a exploração deste tema pode ser extremamente positivo para a desconstrução de determinados complexos e dúvidas existentes nestas idades (1.º ciclo). (DA17);

- O respeito pelo Outro e pela diferença ilustrado, por exemplo, no enunciado:

A obra ‘Controla a asma’, segunda obra consultada, é uma obra que tem um tema educativo e informativo, na medida em que os alunos devem respeitar as diferenças e saber lidar com estas. O tema desenvolvido ao longo da obra torna-se assim apelativo pela sua atualidade e pela informação transmitida. (DA43)

Deste resumo sobressai a necessidade de ler com fins informativos, possivelmente valorizando a importância do leitor se manter atualizado, a par das práticas de leitura

com fins recreativos que possa realizar, sendo ambas relevantes no quotidiano (Tarchi, 2010; Viana, 2009);

- A sua relação com a leitura e com a escrita, expressa através dos resumos das obras *Uma flor chamada Maria*, de Alves Redol, e *O lápis do André*, de Inês Pupo; no primeiro caso, é evidenciado o papel da escola na aprendizagem da leitura e da escrita, destacando como estas seriam moldadas pela imaginação do autor, aspetos presentes no enunciado seguinte:

“Uma Flor chamada Maria” é um livro em que o autor joga com as palavras, num misto de grande imaginação, que vai dar vida às letras do alfabeto que Maria aprende na escola e também com o Chim. Ao longo deste livro encontra-se uma recriação do processo de aprendizagem vivido na escola, próxima da realidade escolar atual, em que se aprende a ler e a escrever, o que poderá ser importante para as crianças se aperceberem da importância destas atividades. (DA27)

No que respeita à segunda obra, é referido o possível carácter impulsionador do tema para a motivação para a leitura e para a escrita das crianças mais novas, sendo vincado o seguinte:

Na obra “O lápis do André” e Inês Pupo, o tema permite ser um grande incentivo à escrita e à criação de uma relação imaginária com o material necessário para a mesma. A criança, que ainda não sabe ler nem escrever pode começar a ter um interesse por estas duas acções e uma nova proximidade com o material apresentado: o lápis. (*sic.*) (DA34)

De forma mais ou menos sintética, estes estudantes revelam valorizar aspetos recreativos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, reiterando a reciprocidade entre ambas;

- O seu pendor educacional, vincando a importância das boas maneiras em geral, sendo frisado, por exemplo, o seguinte:

O outro livro consultado, ‘A joaninha resmungona’, data de 1977 e é todo ele uma lição de boas maneiras. O tema principal é a má educação da protagonista que contrasta com a amabilidade da sua congénere. As palavras obrigada e por favor não fazem parte do seu vocabulário, e muito menos a acção de partilhar. Mais uma vez se destaca a importância do tema abordado para as crianças. (*sic.*) (DA31)

- A sua diversidade, podendo convocar a exploração interdisciplinar dos vários temas abordados, como é ilustrado, por exemplo, no resumo de *Alice no país das maravilhas*, em que se escreve:

Esta obra conta-nos a história de uma menina chamada Alice que cai numa toca de coelho que a transporta para um lugar fantástico, povoado por criaturas peculiares, revelando uma

lógica do absurdo característica dos sonhos. O livro tem várias referências interessantes a matemática, a língua francesa e a história, portanto não só promove a leitura como outras disciplinas igualmente importantes que se podem cruzar com esta. (DA35)

A valorização de uma abordagem holística da obra por parte do estudante é um aspeto que poderá repercutir-se no modo como motivará o seu futuro público para a leitura, ao mesmo tempo que revela possivelmente uma leitura atenta da obra consultada; semelhante ilação poderá igualmente ser retirada no que respeita ao seguinte excerto do resumo de *A flor vai ver o mar*, de Alves Redol, onde se pode ler “Também são desenvolvidos vários temas que poderão ser posteriormente explorados pelo jovem leitor, como por exemplo, temas desde os elementos da natureza ligados à Terra, Lua, Sol e Mar até à metamorfose dos animais (no caso da Rã).” (DA27);

- O seu carácter apelativo para os leitores em geral e não apenas os mais pequenos, como expressa o seguinte enunciado:

“A árvore generosa” de Shel Silverstein relata a história de um amor incondicional entre uma árvore com características humanas e um menino dedicado e sonhador, transformado pelo tempo e talvez pela sociedade num adulto egoísta e distante, que apenas regressa para junto da sua amiga, de modo interesseiro, por razões materiais. O tema é muito atual, tornando-a muito apelativa para leitores pequenos e grandes, adultos em geral. (DA18)

Nele fica patente não só o carácter intemporal da mensagem da obra, como também o facto de o seu público-alvo extravasar a expressão literatura para a infância, frisando porventura que os livros não “são para”, apenas “são” (Silva, 2013), cabendo nestas três letras todas as possibilidades de lermos o mundo; afinal, o próprio José Saramago confessa em *A maior flor do mundo* (2013, s/p):

Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para crianças.

- O modo como poderão propiciar a exploração de aspetos culturais, especificamente no que refere ao arquipélago dos Açores, através da obra *O Pirata das Ilhas da Bruma*, de Mariana Bradford, Joana Medeiros e Mariana Magalhães, como ilustra o enunciado “(...) O tema desta obra é importante por corresponder a uma lenda referente às nossas Ilhas dos Açores que os alunos passam a conhecer.” (DA16) e, de forma mais pormenorizada, o enunciado seguinte:

O pirata das ilhas da bruma” trata o tema dos piratas e suas aventuras, sendo este tema uma forma de explorar alguns termos que são apenas utilizados nos Açores (eg: corisco), permitindo assim aos alunos conhecerem outras culturas, à medida que se vai desenvolvendo a história. (*sic.*) (DA43)

A valorização da abertura aos Outros revelada nestes enunciados, quer através da chamada de atenção para o espólio cultural relativo às lendas dos Açores, quer de aspetos do uso da língua que possam ser desconhecidos aos leitores menos precavidos, aponta para uma reflexão apurada sobre esta obra, possivelmente indiciadora da motivação para a leitura destes estudantes.

No que respeita à subcategoria *Tipo/género textual*, foi possível compreender que os estudantes valorizaram:

- O carácter apelativo do texto poético, representado pela obra *A gata tareca e outros poemas levados da breca*, de Luísa Ducla Soares, sendo vincada a possível magia que tais textos exerceriam nas crianças, como se pode depreender do enunciado seguinte:

A obra “A gata tareca e outros poemas levados da breca” é uma coletânea que é composta por mais de duas dezenas de textos poéticos, onde refletem algumas das mais atraentes tendências da escrita de Luísa Ducla Soares, bem como a vertente da poesia, que é magia para o público-alvo infantil. Neste livro, a autora conta, em verso, a história da Gata Tareca e outras histórias, todas elas de forma divertida. (DA28)

Como refere Eugénio de Andrade, “Toda a poesia é luminosa” (Andrade, 2007, p. 15), logo, ao valorizar a sua possível “magia” aliada à diversão, o estudante abre caminho a tal luminosidade, o que se poderá repercutir futuramente no modo como motivará o seu futuro público para a leitura;

- A versatilidade dos trava-línguas, do ponto de vista da fruição e da exploração da língua, aspetos referidos, por exemplo, no enunciado:

Na obra “Trava-línguas” de Luísa Costa Gomes são apresentados conhecidos trava-línguas de tradição popular que cativam as crianças por ser uma espécie de jogo de palavras e são um ótimo exercício para a dicção de palavras e para a introdução de rimas no vocabulário das crianças. Por vezes, exercícios que para nós são um bicho-de-sete-cabeças, para a criança são autênticas brincadeiras em que eles conseguem atingir a perfeição com uma tremenda facilidade. (DA34)

Para além do poder de embrenhar os jovens leitores em universos propiciadores do germinar de experiências afetivas e prazenteiras face “aos infinitos cambiantes de que a

língua é capaz” (Bastos, 2005, p. 61), os trava-línguas têm igualmente implícita uma dimensão lúdica que seduz as crianças, permitindo-lhes associar a linguagem das brincadeiras às brincadeiras com a linguagem (Leal, 2009);

- A vivacidade presente no entretecer da prosa e dos versos, numa cadência agradável, que possivelmente motiva para a leitura, de forma acrescida, bem sublinhada no enunciado:

O livro ‘Corre, Corre Cabacinha’, de Alice Vieira pode-se ler a um ritmo ágil; se lido em voz alta, conquista o ouvido e a atenção dos mais pequenos pelo ritmo e pelas rimas, bem como a prosa que vai dando lugar a pequenos textos em verso. (DA22)

Sendo parte integrante do nosso património de histórias tradicionais, a obra emerge deste enunciado enquanto possível fonte de prazer na leitura, aliando a musicalidade gerada pela rima ao saborear da história que porventura ainda ecoa no imaginário de alguns adultos, contagiando gerações.

Relativamente à *Apresentação do autor(a) do álbum/obra*, quer no que respeita aos *Autores portugueses*, quer aos *Autores estrangeiros*, a sua presença tímida (4 ocorrências em cada subcategoria, correspondendo a 7,5%) merece também destaque.

No que diz respeito aos *Autores portugueses*, são de referir os seguintes aspetos:

- O interesse dos estudantes por alguns autores em particular, mormente pelo carácter prolífico das suas publicações e pela sua presença, quer nas listas do Plano Nacional de Leitura, quer nas listas de obras e textos para a Educação Literária das *Metas Curriculares de Português*, como ilustra o enunciado seguinte:

José Saramago é um autor que dispensa apresentações porque é reconhecido a nível nacional e internacional pelos muitos romances que escreveu. Passou muito tempo fora de Portugal mas teve sempre muitos leitores. Também é um autor presente nas Metas Curriculares de Português e no Plano Nacional de Leitura, estando este livro “A maior flor do mundo” nas duas listas. (DA19);

- A preferência pelo autor mencionado, dado o seu prestígio nacional e internacional, aspeto que emerge, por exemplo, deste enunciado:

“O rato que rói” e “Da rua do contador para rua do ouvidor” foram escritos por António Torrado. Escreveu muitas obras para crianças, tendo-se distinguido quer no nosso país, quer no estrangeiro, sendo a narrativa da sua preferência. Ganhou muitos prémios e a sua obra é reconhecida como sendo muito importante para as crianças. (DA7)

No que respeita aos *Autores estrangeiros*, os estudantes realçaram aspetos como:

- A recomendação do autor por parte de professores ou familiares, tendo-se acentuado a ligação ao mesmo ao longo do tempo, como inferimos, por exemplo, do enunciado:

“O patinho feio” é da autoria de Hans Christian Andersen, autor dinamarquês que é muito conhecido pelos seus contos de fadas mas também por outros contos que escreveu que hoje são apreciados pelas crianças. O autor foi-me sempre incutido pelos meus pais que já gostavam dos contos e o gosto do autor passou para mim. Também li alguns recomendados pela minha professora do 1.º ciclo. (DA4)

A transmissão do prazer de ler de pais para filhos é possivelmente uma das formas mais afetuosas de nos irmos tornando leitores (Morais, 2013; Villas-Boas, 2010); neste enunciado, fica vincado tal labor de amor, ao qual se junta a possível influência da professora, contribuindo para uma associação harmoniosa que teria feito crescer a motivação para a leitura do estudante;

- O seu prestígio e reconhecimento em vários países, encarando-os como autores “clássicos”, que importaria reler, como é o caso dos Irmãos Grimm, aspetos que emergem do enunciado:

Os Irmãos Grimm são os autores da obra “Cinderela” ou “A gata borralheira”. Nasceram em 1785 e 1786. Estudaram direito mas acabaram por seguir literatura, tendo alcançado um enorme prestígio ao longo do tempo. Os autores são considerados autores dos clássicos de literatura infanto-juvenil mais conhecidos, escreveram muitos contos, e a eles se deve a releitura em todo o mundo de histórias apelativas para as crianças. (DA15)

Se nunca repetimos a leitura de um dado livro, “porque somos sempre diferentes no ato concreto de leitura” (Martins, 2008, p. 3), tal se aplicará porventura aos irmãos Grimm, cujo labor da recolha de narrativas da tradição oral possibilitou que continuassem a ser relidos em todo o mundo, sendo perene o fascínio que exercem no leitor, como se depreende deste enunciado;

- O seu contributo para a disseminação de valores intemporais, como a generosidade, referida no enunciado seguinte:

Shel Silverstein é o autor da obra ‘A árvore generosa’, tendo nascido em Chicago, em 1930. Começou a escrever quando era muito novo e escreveu poemas, histórias e peças de teatro para crianças. Escreveu vários livros com humor mas é ao autor que se deve a exaltação da generosidade desta história que é, ao mesmo tempo, triste mas transmite valores importantes às crianças, mostrando a importância dos sentimentos, bem delineados pelo autor. (DA18)



Os aspetos destacados neste enunciado vão ao encontro de alguns objetivos dos domínios da Iniciação à Educação Literária e da Educação Literária das *Metas Curriculares* de Português, nomeadamente “Ler para apreciar textos literários”, e de descritores de desempenho como “Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos” (Buescu *et al.*, 2012a, p. 11, 14, 18, 25 e 32) e “Tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” (*idem*, p. 40).

No que respeita à *Apresentação do ilustrador(a) do álbum/obra*, a sua presença é ainda mais tímida, tendo os *Ilustradores portugueses* e os *Ilustradores estrangeiros* o mesmo número de ocorrências (2 cada, correspondendo a 3,8%). Este foi um aspeto que nos surpreendeu, dado a ilustração ter sido um dos elementos paratextuais mais referidos pelos estudantes, quando mencionaram as razões que teriam levado à escolha do álbum/obra retido ou à aceitação da decisão do grupo (cf. Quadro 52).

Relativamente aos *Ilustradores portugueses*, os estudantes vincaram o seu contributo valioso para acrescentar valor estético à obra, explicando, por exemplo, o seguinte:

O macaco de rabo cortado foi ilustrado por Maria João Lopes. Esta ilustradora que vive e trabalha em Lisboa, já fez várias exposições e colaborou outras vezes em obras de António Torrado e tem um site onde mostra algum do seu trabalho que é muito bonito, o que fica bem presente na obra referida. (DA44)

O apuramento estético resultante do investimento acrescido, por parte do ilustrador, na qualidade das ilustrações, de modo a possibilitar ao leitor explorar múltiplas dimensões da obra que se prolongam para além do texto, tem sido crescentemente reconhecido na literatura de especialidade (Ramos, 2007; Witter & Ramos, 2008). Ao referir que a ilustradora Maria João Lopes realizou um trabalho “muito bonito”, o estudante reconhece, de forma singela, a relevância assumida por tal labor.

No que se refere aos *Ilustradores estrangeiros*, foi realçado sobretudo o modo como utilizam a cor para:

- Facilitar a compreensão da história lida, aspeto presente, por exemplo, no enunciado:

Elsa Henriquez é a ilustradora do livro ‘O dromedário’; é de nacionalidade argentina, também é pintora, tendo ilustrado diversos livros de Jacques Prévert. A ilustradora contribui para que a cor invada o livro, permitindo às crianças compreender a história; aqui a ilustradora tem um papel importante, não é só ao autor. (DA5)

A cor é um dos aspetos que o ilustrador pode privilegiar, no intuito de produzir ilustrações de qualidade, que possam ser uma mais-valia para o leitor, complementando o texto e contribuindo para o alargamento da sua compreensão (Nikolajeva & Scott, 2001; Ramos, 2007); destaca-se ainda, no enunciado, a importância partilhada de autor e ilustrador na fruição da obra por parte do leitor, aspeto possivelmente cada vez mais explorado em álbuns para as primeiras idades, mas que é relevante para qualquer leitor;

- Promover uma maior adesão à história narrada por parte das crianças, como inferimos do enunciado seguinte:

Tim Warnes é o ilustrador de “Desculpa!” e merece ser referido pelo seu trabalho neste livro. É inglês, nascido em 1971, e tem ilustrado numerosos livros para crianças. Utilizando cores vivas para destacar o urso e coelho, o ilustrador permite às crianças visualizar melhor as personagens e ficarem mais motivadas para a leitura. (DA30)

Dele emerge a relevância da utilização da cor pelo ilustrador enquanto possível estratégia mobilizadora da atenção do leitor no que respeita às personagens, podendo igualmente auxiliar a vivência de momentos mais prazerosos resultantes do apuramento estético do álbum.

#### 6.4. Considerações finais

Relativamente à apresentação do percurso que cada elemento do grupo teria realizado, os estudantes destacaram dois aspetos:

- i) A pesquisa levada a cabo no intuito de selecionarem o álbum/obra, afirmando ter recorrido sobretudo à *Internet* e aos livros que teriam em casa, assumindo também relevo a biblioteca da instituição de Ensino Superior frequentada e a biblioteca municipal da cidade onde essa instituição estava localizada enquanto espaços privilegiados de contacto com o livro;
- ii) As leituras que teriam antecedido a sua escolha.

Embora a pesquisa na *Internet* tenha sido a preferida pelos estudantes, foi possível inferir a existência de dois critérios opostos que lhe estariam subjacentes:

- i) Uma navegação aparentemente errante e acrítica, que os poderia conduzir a álbuns/obras a partir dos quais fariam a sua seleção;

- ii) Uma pesquisa orientada especificamente para o *site* do Plano Nacional de Leitura, contemplando quer a biblioteca de livros digitais aí alojada, quer as listas de livros recomendados no mesmo local.

No que respeita às leituras que teriam antecedido a escolha do álbum/obra, foi possível compreender que estas teriam assumido um carácter diversificado, tendo-se, no entanto, destacado, a *Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura*, escolha que se teria prendido com as características do trabalho em grupo que realizariam posteriormente, respeitante à planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura, na educação pré-escolar ou no 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Foi também possível inferir que as leituras dos estudantes estariam relacionadas, quer com a sua motivação intrínseca para a leitura (revelada através das categorias *Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância*, *Leitura ditada pelo gosto pessoal* e *Tipos/géneros textuais mais apreciadas*, quer com aspetos extrínsecos (emergentes, por exemplo, das categorias *Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura*, *Leitura das listas de obras das Metas Curriculares de Português*).

Depreendemos ainda que, globalmente, os estudantes afirmaram ter lido álbuns/obras:

- i) Em formato digital e em formato impresso, resultando a escolha do formato digital da facilidade de acesso aos álbuns/obras na biblioteca de livros digitais do *site* do Plano Nacional de Leitura, mas sendo privilegiado o formato impresso;
- ii) Reconhecidos como “clássicos” da literatura infanto-juvenil, apelando aos leitores de ontem e de hoje (como, por exemplo, *Pinóquio*, *O patinho feio* e *O capuchinho vermelho*, entre outros);
- iii) Geralmente enquadrados na literatura tradicional de expressão oral, mormente da autoria de António Torrado e Alice Vieira, a quem muito se deve a sua reescrita.

A categoria *Cidadania* permitiu-nos também depreender que alguns estudantes teriam tido como critério de leitura a relevância do álbum/obra para a formação do seu

futuro público para o exercício de uma cidadania responsável, tendo destacado o papel que poderiam desempenhar em tal labor, valorizando-o.

No que respeita às razões que teriam levado cada elemento do grupo a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo, houve dois aspetos que sobressaíram, de forma aproximada:

- i) Os elementos textuais, destacando-se, sobretudo, o tema do texto, tendo emergido, por exemplo, aspetos diversificados como a sua atualidade, o seu interesse para as crianças e a sua particular adequação à planificação de atividades no âmbito do trabalho em grupo que realizariam posteriormente; aspetos como o vocabulário, a extensão do texto e o tipo/género textual em que se inseria foram também evidenciados pelos estudantes, ainda que de forma mais tímida;
- ii) Os elementos paratextuais, tendo sido atribuído particular relevo às ilustrações e ao título do álbum/obra, que consideraram desempenhar um papel de destaque na motivação para a leitura, podendo contribuir, de várias formas, para o diálogo mais proveitoso entre o leitor e o universo de encantamento no qual poderá entrar.

No que concerne à apresentação dos álbuns/obras consultados individualmente pelos estudantes durante o processo de seleção do álbum/obra retido, emergiu, sobretudo, o elevado número de estudantes que não realizou tal tarefa. Tal revelou-nos, por um lado, que poderiam ter existido dificuldades na prossecução da tarefa (conduzindo ao seu abandono) e, por outro, a falta de hábitos de leitura mais consolidados que os levassem a ler por prazer.

Relativamente aos estudantes que apresentaram os álbuns/obras, depreendemos que optaram, sobretudo, pela apresentação do resumo dos mesmos, concedendo destaque aos seus temas e ao tipo/género textual em que se inseriam. Foi também valorizada, ainda que de forma mais tímida, a apresentação dos autores e ilustradores dos álbuns/obras, quer nacionais, quer estrangeiros.

Dos aspetos que emergiram da análise realizada, foi possível inferir que a motivação para a leitura dos estudantes se revestia de múltiplas dimensões, resguardadas pela

riqueza das suas vivências de cidadãos-leitores, plasmadas, porventura, nas leituras que os habitariam.

Como sublinha Manguel (citado em Duarte, 2014, p. 7), “Ler e escrever faz-nos humanos”. Do retrato delineado da motivação para a leitura dos estudantes sobressaíram possivelmente algumas das tonalidades de tal complexidade.

## Capítulo 7 – Análise dos dados e interpretação dos resultados relativos ao desempenho

A leitura é uma arte que nunca pode ser completamente realizada.  
(Manguel, 2015, p. 106)

Na última semana da intervenção didática, após terem selecionado um(a) álbum/obra a trabalhar, justificando a escolha feita por escrito (através de um depoimento individual), os estudantes apresentaram e discutiram as atividades construídas por cada grupo, o que lhes teria permitido consolidar, em conjunto, o trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do percurso realizado.

No final do semestre, os estudantes apresentaram ainda um relatório escrito constituído por duas componentes:

- i) Uma elaborada em grupo, incluindo a apresentação do projeto concebido, a descrição das atividades propostas e considerações finais sobre o percurso realizado pelo grupo;
- ii) Uma outra elaborada individualmente, contemplando a indicação da parte da planificação de grupo que tinham selecionado para abordar neste trabalho escrito individual e a fundamentação teórica das atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que constavam dessa parte da planificação conjunta.

### 7.1. Componente do relatório elaborada em grupo

No âmbito da apresentação do projeto concebido, os estudantes, organizados em 14 grupos de trabalho, com três a cinco elementos cada um, destacaram os seguintes aspetos:

- i) A sua preferência por um dado nível de ensino (Ensino Básico ou Educação Pré-Escolar) e um determinado ano de escolaridade (quando a planificação incidia no 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico);
- ii) As razões da seleção da temática do projeto;
- iii) O contexto em que pretendiam realizar as atividades que iam planificar.

### 7.1.1. Nível de ensino e ano de escolaridade

No Gráfico 24, apresentamos os resultados da análise das preferências dos estudantes relativamente ao nível de ensino selecionado:

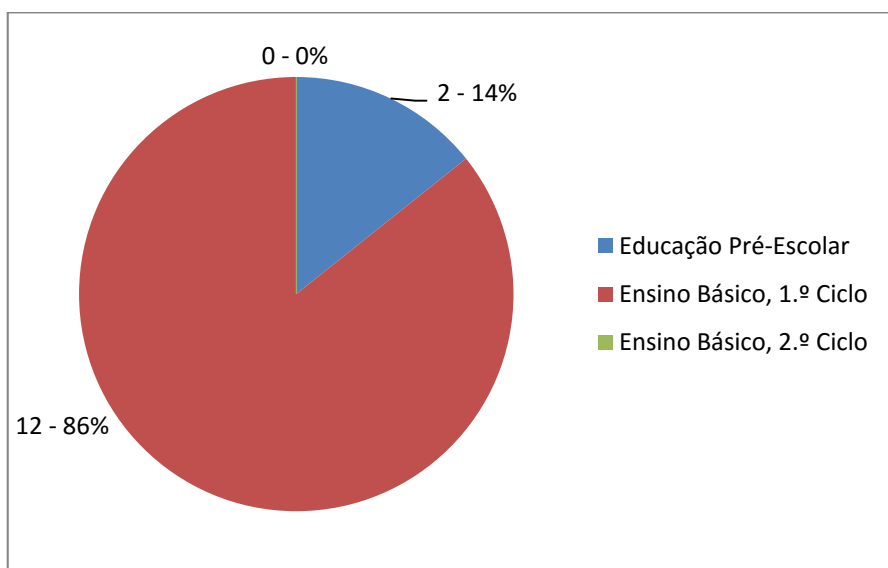


Gráfico 24 – Nível de ensino preferido pelos grupos

Da sua análise, depreendemos que a grande maioria dos 14 grupos de trabalho formados preferiu que o seu trabalho fosse dirigido a crianças que frequentassem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (12 grupos, correspondendo a 86%). Constituíram exceção dois grupos (correspondendo a 14%) que selecionaram a Educação Pré-Escolar.

Esta preferência dos estudantes é congruente com as intenções que tinham manifestado anteriormente, quando se referiram aos seus planos para o prosseguimento dos seus estudos (cf. Gráfico 14), dado que 34 estudantes (correspondendo a 64%) afirmaram querer realizar um Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apenas 5 (correspondendo a 9%) manifestaram a sua preferência pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Destacamos igualmente o facto de nenhum estudante ter selecionado o 2.º Ciclo do Ensino Básico, apesar de alguns (6, correspondendo a 11%) terem afirmado pretender realizar um Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (cf. Gráfico 14).

A exclusão do 2.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da planificação de atividades pelos grupos poderá ter subjacente a acentuada motivação intrínseca destes estudantes

para trabalhar futuramente com crianças de uma faixa etária inferior, aspeto realçado anteriormente (cf. Quadro 28) ou o possível acréscimo de dificuldades que teriam associado à planificação de atividades para o 2.º Ciclo, o que os teria levar a optar pelo 1.º Ciclo.

O ano de escolaridade selecionado pelos grupos no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico é apresentado no Gráfico 25:

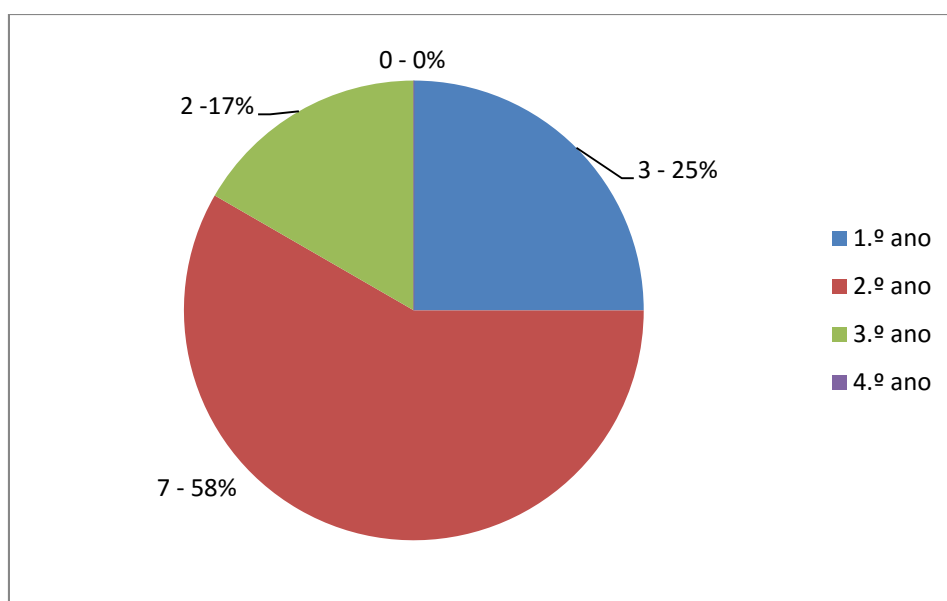


Gráfico 25 – Ano de escolaridade selecionado pelos grupos

Este gráfico revela-nos que os estudantes selecionaram preferencialmente o 2.º ano de escolaridade (58%), destacando-se, em segundo lugar, o 1.º ano (25%) e, em terceiro lugar, o 3.º ano (17%). É ainda de referir que nenhum grupo selecionou o 4.º ano de escolaridade.

A preferência exibida pelo 2.º ano de escolaridade poderá dever-se ao facto de terem tido oportunidade de observar aulas de tal nível no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica III (que fazia parte do plano de estudos do 1.º semestre do 3.º ano da licenciatura em Educação Básica), o que os poderia ter auxiliado na realização do seu trabalho, ou à sua possível predileção pelos conteúdos programáticos relativos a este ano de escolaridade, o que os poderia ter motivado de forma acrescida.



### 7.1.2. Temática

No Quadro 54, apresentamos os projetos concebidos por estes estudantes:

Identificação do grupo	Título do projeto	Álbum/obra escolhido
G1	O pezinho de milho	<i>Da rua do contador à rua do ouvidor</i> (história “Enche a galinha o papo”) – António Torrado
G2	As paixões	<i>O sapo apaixonado</i> – Max Velthuis
G3	A vida na quinta	<i>O dia em que o galo não acordou</i> – Rosário de Alçada Araújo
G4	Bom comportamento	<i>O pequeno livro do bom comportamento</i> – Christine Coirault
G5	Conta-nos uma história	<i>Histórias tradicionais portuguesas contadas de novo</i> (história “O macaco de rabo cortado”) – António Torrado
G6	Ler Trava-línguas	<i>Trava-línguas</i> – Luísa Costa Gomes
G7	A poupança	<i>A vaca da vizinha é mais gorda que a minha</i> – Manuel Pires
G8	A amizade	<i>A casa da mosca fosca</i> – Eva Mejuto
G9	A natureza	<i>A história da árvore Elvira</i> – Sofia Patrício Dias
G10	A cobra marilú	<i>A cobra marilú</i> – Sofia Patrício Dias
G11	Conta tu a história	<i>Camila apaixona-se</i> – Aline de Petigny
G12	Os animais	<i>Porque é que os animais não conduzem</i> – Pedro Seromenho
G13	O bom comportamento	<i>Porta-te bem!</i> – José Jorge Letria
G14	Vamos ler o livro das vogais	<i>AEIOU – História das cinco vogais</i> – Luísa Ducla Soares

**Quadro 54 – Projetos concebidos pelos grupos**

A leitura do quadro acima revela-nos que os grupos optaram por temáticas diferenciadas, apontando para aspetos como a natureza (G1, G3 e G9), animais (G10 e G12), sentimentos (G2 – paixão – e G8 – a amizade), valores, associados ao “bom comportamento” (G4 e G13), educação financeira (G7), textos tradicionais (G5 e G6) e a própria leitura (G11 e G14).

No Quadro 55, apresentamos a distribuição dos projetos concebidos por estas temáticas:

Temáticas	Nº de grupos	%
Natureza	3	21,4%
Animais	2	14,3%
Sentimentos	2	14,3%
Valores	2	14,3%
Educação financeira	1	7,1%
Textos tradicionais	2	14,3%

Leitura	2	14,3%
Total	14	100%

**Quadro 55 – Temáticas abordadas nos projetos**

Da sua leitura inferimos que os estudantes concederam um destaque quase idêntico às temáticas que selecionaram para os seus projetos, cuja diversidade contribuiu para a riqueza do seu conjunto, sobressaindo ligeiramente a *Natureza* (3 grupos, correspondendo a 21,4%).

A diversidade de temáticas patente neste quadro reflete possivelmente as opções editoriais atuais no âmbito dos álbuns/obras de potencial receção infantil, nos quais a natureza, os animais, os sentimentos e os valores associados ao bom comportamento são comumente abordados (cf., por exemplo, Bonvens, 2012; Dias & Rosário, 2014; Fernández & Babarro, 2005; Pinto, 2014).

Os textos tradicionais têm também sido objeto de renovada atenção por parte das editoras, possivelmente de modo a ir ao encontro, quer das listas de obras e textos para a Educação Literária incluídas nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) – por exemplo, a Civilização Editora inclui na sua oferta editorial uma coleção designada de *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* –, quer do *Plano Nacional de Leitura* – por exemplo, a Plátano Editora reeditou obras de Alexandre Parafita (2010a; 2010b).

A leitura tem sido uma temática crescentemente abordada em álbuns/obras destinados a diferentes faixas etárias, como por exemplo *Este livro está a chamar-te (não ouves?)* (Matoso & Martins, 2013), *É um livro* (Smith, 2011) e *Gosto de ler!* (Saunders, 2011).

No Quadro 56, apresentamos os resultados da análise das justificações dadas para a seleção destas temáticas:

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Motivação para a leitura	6	42,9%
Compreensão na leitura	2	14,3%
Cidadania	4	28,6%
Adequação da temática à faixa etária das crianças	2	14,3%
Total	14	100%

**Quadro 56 – Justificações apresentadas para as temáticas selecionadas**

Da leitura deste quadro, depreendemos que os grupos deram mais destaque à *Motivação para a leitura* (42,9%), enquanto justificação para a escolha da temática do seu projeto, seguindo-se a *Cidadania* (28,6%), a *Compreensão na leitura* e a *Adequação da temática à faixa etária das crianças* (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%, para cada uma destas justificações).

Relativamente à *Motivação para a leitura*, os grupos salientaram:

- O possível contributo da temática selecionada para a promoção do gosto pela leitura no seu futuro público, por poder despoletar a sua curiosidade, aspetos ilustrados, por exemplo, no enunciado:

O grupo decidiu-se pela temática ‘O pezinho de milho’ porque achámos que era uma forma de motivar as crianças para a leitura, suscitando a sua curiosidade para a história, porque o milho (pezinho) transforma-se em maçaroca e este fenómeno da natureza é contado na história, apelando à curiosidade das crianças.(G1)

A curiosidade é uma das dimensões da motivação para leitura destacadas na literatura de especialidade (Mata, Monteiro & Peixoto, 2009; Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012), contribuindo possivelmente para o germinar de futuras práticas de leitura; no entanto, a palavra “curiosidade” foi desvalorizada pelos estudantes quando relacionada com o conceito de leitura, nas suas representações iniciais sobre a mesma (cf. Quadro 30), tendo emergido, de forma tímida, nas suas reflexões críticas individuais finais, no âmbito da categoria *Público exigente/curioso* (cf. Quadro 46);

- A relação da temática escolhida com a aprendizagem da leitura, numa fase inicial, podendo ser uma fonte privilegiada de motivação, como ilustra o enunciado seguinte:

O grupo escolheu a temática ‘Vamos ler o livro das vogais’ porque considerou ser uma temática relacionada com a aprendizagem da leitura, no 1.º ano, que pode motivar os alunos que estão a iniciar o seu percurso escolar. A temática vai no sentido da motivação para a leitura foi essa a principal razão. (G14)

Dado que a aprendizagem da leitura é reconhecida como um processo complexo para as crianças nas fases iniciais da sua escolarização (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012b; Leal, Peixoto, Silva & Cadima, 2006), associar-lhe uma temática prazerosa que os motive para a leitura trará possivelmente benefícios para a construção do seu perfil de leitores;

- A estreita relação entre o ato de contar histórias e a motivação para a leitura, como revela o seguinte enunciado:

A temática do nosso projeto é 'Conta-nos uma história'. Contar histórias é a melhor forma de leitura, estas começam por ser contadas às crianças, o que as motiva. A escolha da temática relacionou-se com a motivação para a leitura, para as crianças do 3.º ano a associarem a terem prazer no que leem e depois quererem ler mais, por isso essa a temática, para motivar, desde logo, a ler. (G5)

Na temática escolhida por este grupo ecoam memórias tecidas de pactos com histórias narradas no seio da família, porventura saboreadas com prazer e alimentadas de afetos que pretenderiam, enquanto futuros profissionais da Educação, perpetuar no seu futuro público; como sublinha Machado (2012, p. 62),

Essas histórias que a literatura nos traz não precisam ser factuais, edificantes nem diretamente ligadas à experiência quotidiana do leitor. Podem ser totalmente inventadas e mentirosas (...) Mas fazem crescer. E, uma vez incorporadas ao gosto de cada um, não serão desprezadas tão facilmente, mas tenderão a fazer parte essencial da vida de quem se acostumou a ler, pelos tempos afora. Não serão uma chave útil para abrir portas. Serão sangue que corre nas veias;

- A responsabilidade acrescida dos profissionais da Educação na elaboração de projetos, cujas temáticas evidenciem a preocupação com a promoção do prazer de ler, revelada, por exemplo, no enunciado "O grupo escolheu como temática 'A cobra marilú' por acharmos que esta pode promover a motivação para a leitura das crianças, sendo a escolha da temática dos projetos de grande responsabilidade por parte dos profissionais de Educação/professores." (G10); embora saliente a relevância do papel dos profissionais da Educação/professores enquanto mediadores fundamentais no crescimento da motivação para a leitura das crianças, aspeto sublinhado na literatura de especialidade (Leite, 2012; Ferreira da Silva & Arena, 2012), este grupo não indicou explicitamente de que forma a temática escolhida (que coincidia com o título da obra que tinham selecionado) poderia ser uma mais-valia para o despoletar do interesse das crianças pela leitura.

Embora os estudantes tenham relacionado o conceito de leitura sobretudo com a palavra *compreensão* (cf. Quadro 43), a palavra *motivação* também foi valorizada, o que é congruente com a relevância que os grupos lhe deram na justificação das opções da temática do trabalho realizado.

A *Compreensão na leitura* teve uma presença tímida (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%).

A esta categoria associámos o seguinte enunciado:

A temática do projeto é 'A amizade' porque pretendemos trabalhar sobretudo a compreensão na leitura no nosso projeto e como a amizade e a partilha podem ser comparadas com realidades que os alunos conheçam do quotidiano, será mais fácil a compreensão do texto, daí a escolha desta temática. (G8)

Este revela-nos que o grupo valorizava o cruzamento da compreensão na leitura com uma temática presente no quotidiano das crianças, o que poderia contribuir para facilitar a compreensão do texto; no entanto, apesar de a familiarização das crianças com a temática poder ser um incentivo para a leitura, tal não é suficiente para o desenvolvimento da compreensão na leitura, para o qual devem ser mobilizadas estratégias adequadas.

Também lhe associámos o enunciado "A escolha da temática 'Os animais' para o nosso projeto relaciona-se com trabalhar a compreensão na leitura que é o nosso objetivo principal, tendo traçado esse objetivo." (*sic.*) (G12), que aponta o desenvolvimento da compreensão na leitura como objetivo principal do trabalho, mas não clarifica de que forma a temática selecionada pelo grupo poderá contribuir para a concretização desse objetivo.

Surpreendeu-nos a existência de apenas duas ocorrências relativas à compreensão na leitura nas justificações das temáticas selecionadas, dado que:

- i) O objetivo principal do trabalho em grupo era a planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, devendo esta merecer grande atenção por parte dos estudantes;
- ii) A palavra *compreensão* foi a que mais relacionaram com o conceito de leitura nas suas reflexões críticas individuais finais (cf. Quadro 43).

No que se refere à *Cidadania*, foram sublinhados três aspetos:

- A sua relevância enquanto possível critério exclusivo de seleção da temática pelo grupo, aspeto que transparece vivamente no enunciado seguinte:

O grupo selecionou a temática A natureza para que pudessemos sensibilizar as crianças para aspetos da sua vida do dia-a-dia de cidadãos, para que o conceito de cidadania estivesse fortemente implícito, o que acontece nesta obra. Podemos verificar isso mesmo, em vários pontos ao longo deste (reciclagem, importância das árvores, do meio ambiente), uma vez que

estes são conceitos que atualmente são fortemente trabalhados e experienciados na sociedade em que vivemos, nomeadamente nas vivências dos leitores. Cada vez mais, o conceito de cidadania é um conceito crescente. Um conceito em evolução e em transformação. É importante incentivarmos e motivarmos as crianças para este aspeto e esta obra consegue traduzir isso na perfeição. (*sic.*) (G9)

Neste enunciado merecem atenção:

- A importância concedida à preservação do ambiente, intimamente relacionada com o dia-a-dia dos cidadãos, o que aponta para a reconhecida necessidade de “mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os jovens para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais” (Direção-Geral da Educação, 2014), sublinhada no âmbito da educação ambiental para a sustentabilidade;
- O destaque das “vivências dos leitores” enquanto espaço privilegiado do “tornar-se cidadão”, de forma crescente;
- O possível contributo global da obra selecionada para a promoção dos aspetos anteriores, sendo realçada a relevância potencialmente crescente e transformadora do conceito de cidadania, aspeto que tem sido vincado na literatura de especialidade (Eurydice, 2012; Patrocínio, 2009);

- A importância de lhe dar atenção no início da formação das crianças, de modo a promover bases sólidas para o seu exercício no futuro, o que é ilustrado pelo enunciado seguinte:

A temática escolhida pelo grupo foi ‘Bom comportamento’ por ser um tema que deve ser trabalhado no início da formação do cidadão, ou seja, no pré-escolar. O ensinar as regras de bom comportamento contribui para o interesse pelo assunto por parte dos alunos, os quais serão melhores cidadãos. É uma temática importante que lhe será proveitosa em sociedade num futuro próximo, por isso a escolhemos. (G4)

Os aspetos mencionados neste enunciado vão ao encontro de alguns dos objetivos traçados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, no âmbito da Formação Pessoal e Social, vincando a importância da forma como a criança “se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 49);

- A necessidade de articular projetos desenvolvidos na Escola com os temas que marcariam a atualidade, contribuindo para a educação financeira das crianças, como depreendemos do seguinte enunciado:

Pensámos na temática do nosso projeto ser ‘A poupança’ dado que a palavra poupar anda na boca de toda a gente, crianças e adultos, está em todo o lado na comunicação social e também é importante que as crianças falem do tema na escola. Daí nasceu a temática do nosso projeto, também para educar para a poupança, de uma forma diferente. (G7)

No recente *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*, um dos temas enquadrados no âmbito da Educação Financeira para o 1.º Ciclo é a poupança, tendo como subtema “objetivos da poupança” (Dias *et al.*, 2013, p. 10), aspeto que emerge do enunciado do grupo; a sua abordagem será possivelmente uma mais-valia no âmbito da educação para a cidadania, já que é uma das dimensões destacadas nas suas linhas orientadoras (Direção-Geral da Educação, 2014).

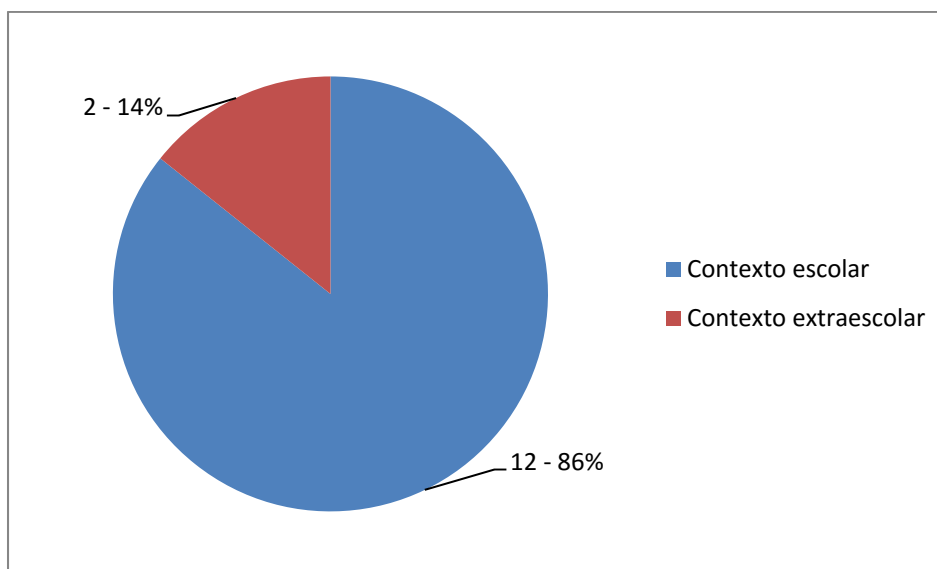
A *Adequação da temática à faixa etária das crianças* (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%) também foi considerada um aspeto relevante para a planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura, como podemos constatar neste enunciado:

A temática que foi escolhida para o nosso projeto foi ‘Conta tu’ porque achamos que a temática é de todo relevante para a faixa etária das crianças do 3.º ano de escolaridade, o que é fundamental para a planificação das atividades do projeto, de motivação e compreensão na leitura. (G11)

É de referir que *Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças* tinha anteriormente emergido, igualmente de forma tímida, nas representações finais dos estudantes, como uma das estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que considerariam mais adequadas (cf. Quadro 47).

### 7.1.3. Contexto

As preferências dos grupos relativamente ao contexto de realização das atividades que planificaram são apresentadas no gráfico que se segue:



**Gráfico 26 – Preferências dos grupos relativamente ao contexto de realização das atividades a planificar**

Da sua leitura, depreendemos que a grande maioria dos grupos preferiu planificar atividades a realizar em contexto escolar (86%).

Esta preferência é congruente com:

- I) As intenções que manifestaram relativamente ao prosseguimento dos seus estudos (cf. Gráfico 14), uma vez que poucos estudantes selecionaram vias de desempenho profissional que não implicassem uma habilitação profissional para a docência;
- II) A importância que atribuíram às atividades de leitura realizadas na Escola com os professores, quando inquiridos sobre os incentivos à leitura que tinham recebido (Quadro 32).

Os dois grupos (14%) que optaram por contextos extraescolares selecionaram uma biblioteca municipal (G4) e uma biblioteca itinerante, que se localizaria no centro de uma cidade (G10). Embora sejam espaços distintos, no que se refere à sua mobilidade, a sua escolha vai possivelmente ao encontro da preferência dos estudantes pela biblioteca como local privilegiado de encontro com o livro, aspeto congruente com o destaque que lhe concederam na pesquisa do álbum/obra que precedeu a planificação das atividades pelos grupos (cf. Quadro 50) e nas suas representações iniciais sobre a leitura (cf. Quadro 39).



O facto de apenas dois grupos terem optado por contextos extraescolares poderá estar relacionado com os incentivos à leitura que teriam recebido, já que, quando inquiridos anteriormente sobre os mesmos (na Questão 20 do questionário que passámos no início da intervenção didáctica), as atividades de leitura em contexto extraescolar se destacaram pela negativa (cf. Quadro 32), parecendo pouco ter contribuído para a sua motivação para a leitura.

#### 7.1.4. Descrição das atividades propostas

De seguida, apresentamos a análise da parte do relatório escrito do trabalho de planificação de atividades que foi realizada em grupo.

##### 7.1.4.1. Metas seleccionadas

Para dar início ao trabalho de planificação, recomendámos aos estudantes que consultassem as *Metas de aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010), para a Educação Pré-Escolar, e as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu *et al.*, 2012a), para o 1º Ciclo.

No Gráfico 27, apresentamos os resultados da análise das fontes onde os grupos foram seleccionar as finalidades a dar às atividades a planificar:

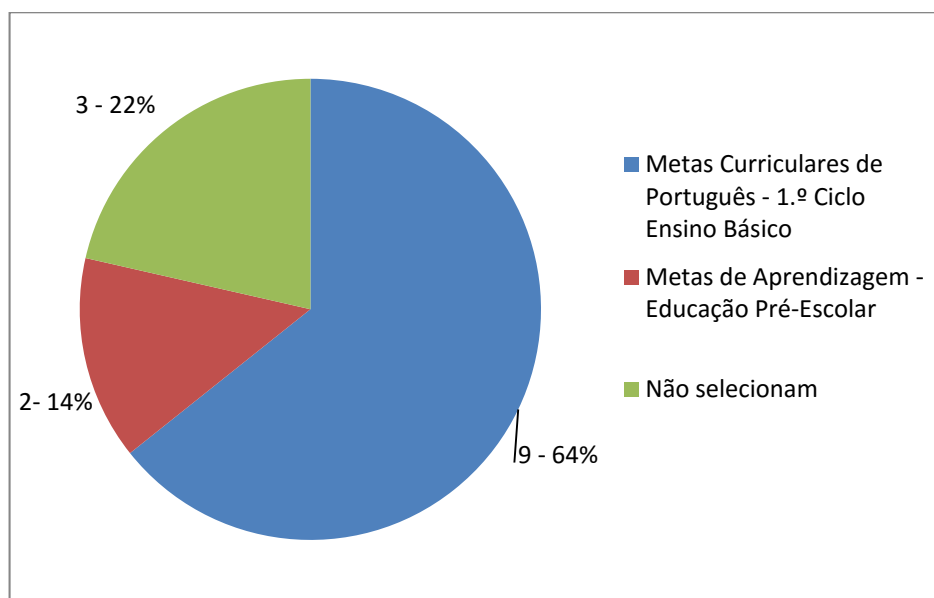


Gráfico 27 – Fontes de seleção das metas a atingir

A sua leitura revela-nos que a maioria dos grupos (64%) selecionou nas *Metas Curriculares de Português* relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico as finalidades a dar à sua planificação, tendo 2 grupos (14%) tomado como referência as *Metas de Aprendizagem* relativas à Educação Pré-Escolar.

No entanto, houve também 3 grupos (22%) que não selecionaram quaisquer metas para as suas planificações, o que nos surpreendeu por ser um dos aspetos explicitamente solicitados no guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura e sua fundamentação e por os estudantes terem tido oportunidade, ao longo das aulas, de refletir sobre a sua importância para os profissionais da Educação.

Esta omissão das metas na planificação poderá ter-se devido:

- i) À dificuldade que os estudantes teriam em articular a sua seleção com as atividades que pretendiam planificar;
- ii) Ao carácter recente do documento, homologado em agosto de 2012, o que teria contribuído para a falta de familiarização com o mesmo;
- iii) À pouca atenção que teriam dado ao documento no âmbito do seu trabalho autónomo, o que teria dificultado a consolidação de um posicionamento crítico sobre o mesmo.

#### 7.1.4.2. Domínios de referência considerados

No Quadro 57, apresentamos os resultados da análise dos domínios de referência contemplados nas planificações dos grupos que selecionaram metas adequadas ao nível de ensino no qual pretendiam trabalhar:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%
Metas Curriculares de Português (1.º Ciclo do Ensino Básico)	Iniciação à Educação Literária	19	40,4%
	Educação Literária	2	4,3%
	Leitura e Escrita	14	29,8%
	Oralidade	5	10,6%
Metas de Aprendizagem (Educação Pré-Escolar)	Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal	4	8,5%
	Conhecimento das Convenções Gráficas	3	6,4%
Total		47	100%

Quadro 57 – Domínios privilegiados pelos grupos nas atividades planificadas

Da sua leitura inferimos que, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os grupos privilegiaram sobretudo o domínio da Iniciação à Educação Literária (19 ocorrências, correspondendo a 40,4%), surgindo em segundo lugar o domínio da Leitura e Escrita (14 ocorrências, correspondendo a 29,8%).

Alguns grupos selecionaram ainda o domínio da Oralidade (5 ocorrências, correspondendo a 10,6%), embora tivesse sido indicado no guião de elaboração da planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura que a seleção das metas para o Ensino Básico deveria privilegiar os domínios da Iniciação à Educação Literária/Educação Literária e Leitura e Escrita.

No que respeita a Educação Pré-Escolar, os grupos selecionaram dois domínios, com um número quase idêntico de ocorrências: Compreensão de Discursos Orais e Interação Verbal (4 ocorrências, correspondendo a 8,5%) e o Domínio do Conhecimento das Convenções Gráficas (3 ocorrências, correspondendo a 6,4%).

Relativamente aos três grupos que não consultaram as *Metas Curriculares de Português* nas suas planificações (G2, G5 e G13), foi possível inferirmos, através das atividades que propuseram, que possivelmente tinham tido em consideração os domínios da Leitura e Escrita (G2, G5 e G13), da Iniciação à Educação Literária (G2 e G5) e da Educação Literária (G13).

#### **7.1.4.3. Adequação entre as metas/os domínios/os descritores de desempenho selecionados e as atividades propostas**

O Gráfico 28 apresenta os resultados da análise do grau de adequação das *Metas Curriculares de Português/Metas de aprendizagem* selecionadas pelos grupos:

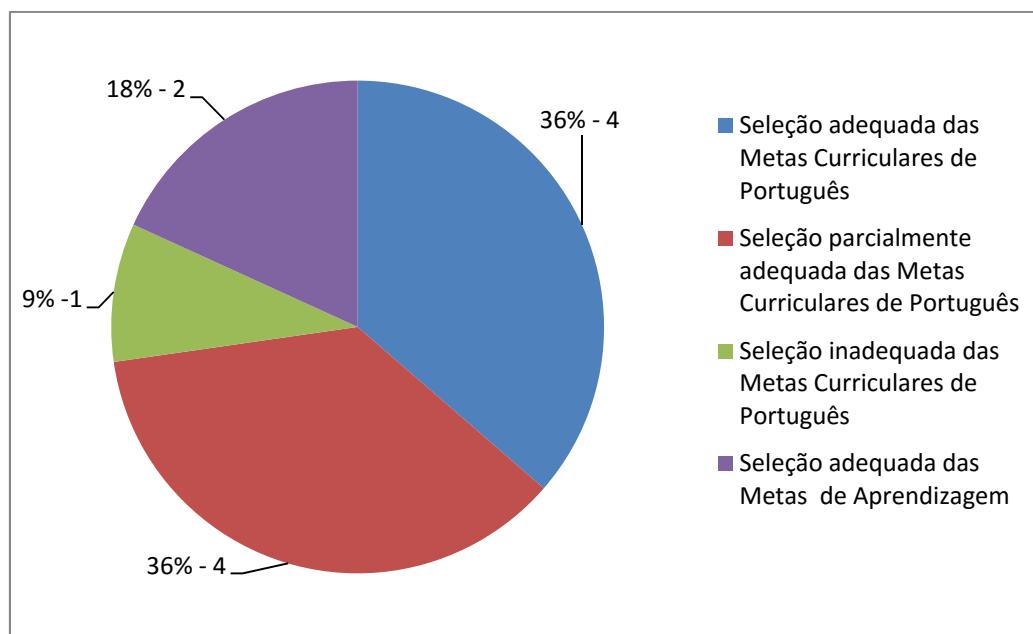


Gráfico 28 – Adequação das metas selecionadas pelos grupos

A sua leitura revela-nos que:

- 4 grupos (correspondendo a 36%) fizeram uma seleção adequada ou parcialmente adequada das *Metas Curriculares de Português*;
- 1 grupo (correspondendo a 9%) fez uma seleção inadequada das mesmas;
- 2 grupos (correspondendo a 18%), que planificaram atividades para a Educação Pré-Escolar, fizeram uma seleção adequada das metas de aprendizagem.

Das planificações dos grupos que fizeram uma seleção adequada das *Metas Curriculares de Português* sobressaíram dois aspetos:

- i) A identificação do domínio de referência e respetivos objetivos e descritores de desempenho selecionados, aos quais fizeram corresponder as atividades planificadas, como ilustram, por exemplo, as planificações dos grupos 1 e 3 (cf. Anexo 38).
- ii) O cumprimento dos objetivos/descritores de desempenho selecionados, face às atividades propostas (G1, G3, G4 e G7) (cf. Anexo 38).

Das planificações dos grupos que fizeram uma seleção parcialmente adequada das *Metas Curriculares de Português* ressaltaram os seguintes aspetos:

- i) A possibilidade de cumprimento do objetivo/descritor de desempenho

- selecionado, face à(s) proposta(s) de atividade(s) apresentada(s); por exemplo, o G10 selecionou adequadamente o domínio Iniciação à Educação Literária e o descritor de desempenho “Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações”, propondo como atividade “1. Exploração da capa, título, contracapa e algumas ilustrações no interior do livro”;
- ii) A impossibilidade do cumprimento do objetivo/descritor de desempenho referido, relativamente à atividade apresentada; por exemplo, o G8 selecionou o domínio Leitura e Escrita, citando o descritor de desempenho “Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor”, mas a atividade que lhe fez corresponder, no âmbito da pré-leitura, foi “Através do título e dos fantoches que a docente em questão iria apresentar aos alunos (representando personagens da história), estes deveriam dizer qual seria o tema da história.”;
- iii) A seleção de objetivos e de descritores de desempenho de um domínio de referência que não se adequava à atividade referida (que deveria ter sido enquadrada noutro domínio); por exemplo, para a atividade “Os alunos copiam do quadro a frase que a professora colocou e completam com a inicial do seu nome”, o G6 selecionou o domínio Iniciação à Educação Literária, o objetivo “18. Ler para apreciar textos literários” e o descritor de desempenho “1. Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular”;
- iv) A falta de atividades para um domínio de referência selecionado (bem como para os respetivos objetivos e descritores de desempenho); por exemplo, o G9 selecionou o domínio da Leitura e Escrita, o objetivo “10. Organizar a informação de um texto lido” e o descritor de desempenho “Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar”, mas não indicou qualquer atividade que se relacionasse com tal seleção.

No âmbito da categoria *Seleção adequada das Metas de Aprendizagem*, as planificações relativas à Educação Pré-Escolar possibilitaram-nos inferir a existência da articulação entre as atividades planificadas e as *Metas* e seus respetivos domínios. Tal poderá dever-se ao facto de os estudantes já conhecerem estas metas há mais tempo, porventura tendo já refletido sobre as mesmas em outras unidades curriculares, o que não teria acontecido relativamente às *Metas Curriculares de Português*, homologadas em agosto de 2012.

#### 7.1.4.4. Conteúdos

No Gráfico 29, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos indicados pelos grupos nas suas planificações:

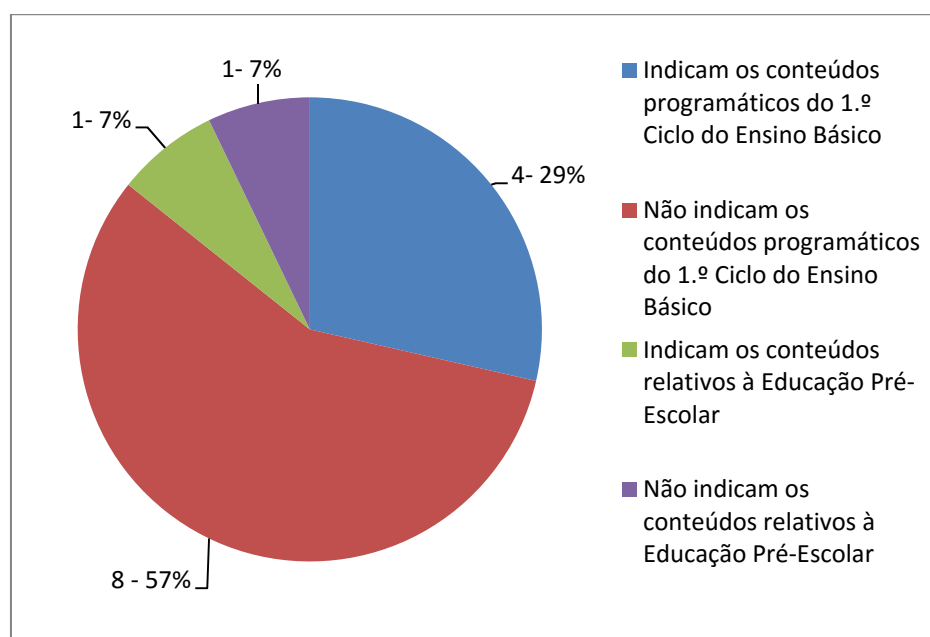


Gráfico 29 – Conteúdos indicados nas planificações

A sua leitura revela que:

- Dos 12 grupos que planificaram atividades para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 8 (correspondendo a 57%) não indicaram quais os conteúdos que pretendiam abordar;
- Dos 2 grupos que planificaram atividades para a Educação Pré-Escolar, só 1 (correspondendo a 7%) o fez.

A omissão da indicação explícita aos conteúdos que pretendiam abordar nas suas planificações poderá ter-se devido à dificuldade dos grupos em relacionar tais conteúdos com as atividades que propuseram, por não terem tido a oportunidade de realizar exercícios semelhantes em outras unidades curriculares da licenciatura em Educação Básica que estavam a frequentar.

Os 4 grupos que planificaram atividades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (correspondendo a 29%) indicaram os conteúdos a abordar:

- i) De forma parcelar, referindo, globalmente, menos conteúdos do que os implícitos nas atividades previstas; por exemplo, o G8 refere “Conteúdos do Programa de Português – Leitura – Antecipar conteúdos”, omitindo outros aspetos que explora, tais como Vocabulário relativo ao livro (título, ilustração) e Leitura em voz alta;
- ii) De forma inadequada, mencionando-os explicitamente, mas não os abordando na planificação; por exemplo, o G13, na parte da planificação intitulada “Programa de Português”, indicou o conteúdo “Vocabulário relativo ao livro: (título, autor...)”, mas não o contemplou nas atividades previstas; do mesmo modo, na atividade de pré-leitura, é apenas referido, de forma global, “Nesta aula a professora apresenta o livro ‘Porta-te bem’, dizendo que este contém textos relativos à boa educação e aos bons hábitos de higiene”.

O grupo que planificou atividades para a Educação Pré-Escolar e indicou os conteúdos a abordar (G4) associou à Área de Expressão/Comunicação o *Domínio das expressões com diferentes vertentes* – expressão plástica (desenho, pintura) e expressão dramática (fantoche) e o *Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita* (progressivo domínio da linguagem; o livro/partilha de estratégias de leitura).

Globalmente foi possível identificarmos alguns desfasamentos relativos aos conteúdos indicados nas planificações, destacando-se, no que respeita ao 1.º Ciclo, o seu carácter parcelar e/ou inadequado.

Em congruência com o sucedido relativamente à adequação das metas selecionadas pelos grupos, o grupo que planificou atividades para a Educação Pré-Escolar fê-lo de

forma adequada, o que corrobora a possibilidade destes estudantes terem refletido mais apuradamente sobre as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*.

#### 7.1.4.5. Estratégias do leitor contempladas

No Gráfico 30, apresentamos os resultados da análise das fases do ato de leitura contempladas nas planificações elaboradas pelos vários grupos:

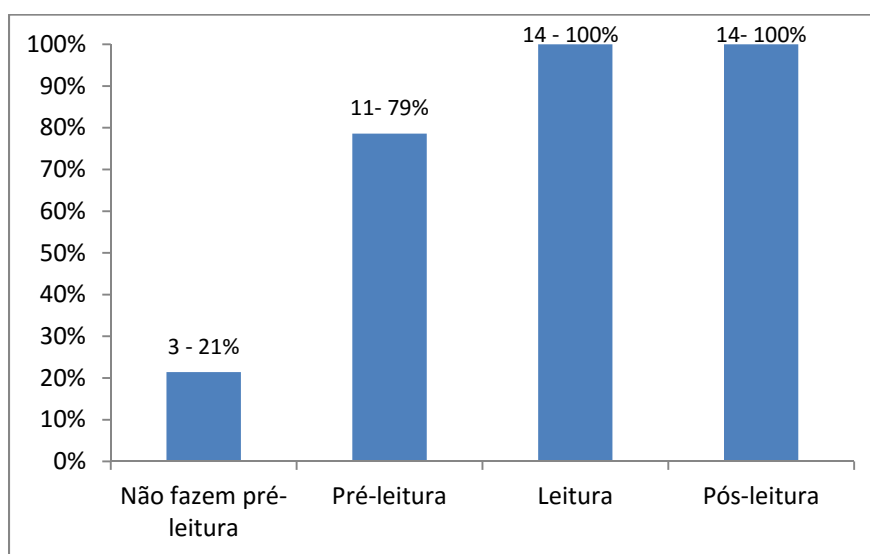


Gráfico 30 – Fases do ato de leitura contempladas nas planificações

Da sua leitura depreendemos que:

- Todos os grupos contemplaram a *leitura* e a *pós-leitura*;
- Apenas 11 grupos (correspondendo a 79%) contemplaram a *pré-leitura*.

A exclusão da *pré-leitura* por três grupos surpreendeu-nos, dado que, nos depoimentos individuais sobre a seleção do álbum/obra a explorar, os estudantes tinham concedido particular relevância aos elementos paratextuais (cf. Quadro 52), que costumam ser explorados nesta fase.

No Quadro 58, apresentamos os resultados da análise das estratégias do leitor contempladas nas planificações elaboradas, tendo em conta as diferentes fases do ato de leitura:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Pré-leitura	Ativação de conhecimentos prévios	3	5,4%	14	25,0%
	Elaboração de previsões	10	17,9%		



	Formulação de questões sobre o texto (pelos alunos)	1	1,8%		
Leitura	Leitura atenta do texto	12	21,4%	19	33,9%
	Sublinhar elementos do texto	3	5,4%		
	Confronto das previsões feitas com a informação recolhida	3	5,4%		
	Construção de inferências	1	1,8%		
Pós-leitura	Releitura do texto	5	8,9%	23	41,1%
	Identificação das ideias principais do texto	12	21,4%		
	Consulta do dicionário	4	7,1%		
	Pesquisa <i>online</i>	1	1,8%		
	Identificação do tipo/género textual	1	1,8%		
Total		56	100%	56	100%

**Quadro 58 – Estratégias do leitor contempladas nas planificações**

A sua leitura revela-nos que:

- Os grupos que previram atividades de *pós-leitura* (23 ocorrências, correspondendo a 41,1%) optaram, sobretudo, pela *Identificação das ideias principais do texto* (12 ocorrências, correspondendo a 21,4%), seguida pela *Releitura do texto* (5 ocorrências, correspondendo a 8,9%) e pela *Consulta do dicionário* (4 ocorrências, correspondendo a 7,1%);

- Os que planificaram atividades centradas na *leitura* (19 ocorrências, correspondendo a 33,9%) privilegiaram a *Leitura atenta do texto* (12 ocorrências, correspondendo a 21,4%), seguida pelo *Sublinhar elementos do texto* e pelo *Confronto das previsões feitas com a informação* recolhida (3 ocorrências cada, correspondendo a 5,4%);

- Os que contemplaram a fase da *pré-leitura* (14 ocorrências, correspondendo a 25%) privilegiaram a *Elaboração de previsões* (10 ocorrências, correspondendo a 17,9%) seguida pela *Ativação de conhecimentos prévios* (3 ocorrências, correspondendo a 5,4%).

É de referir que as estratégias do leitor menos contempladas (todas com 1 ocorrência, correspondendo a 1,8%) são: a *Formulação de questões sobre o texto* (1), na fase da *pré-leitura*; a *Construção de inferências* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), na fase da *leitura*; a *Identificação do tipo/género textual* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), na fase da *pós-leitura*.

A desvalorização destas estratégias por parte dos estudantes é congruente com o uso pouco frequente que afirmaram dar-lhes quando pretendiam superar dificuldades durante a leitura. De facto, indicaram que faziam inferências “poucas vezes” (41,5%) ou

“nunca” (24,5%), tentavam identificar o tipo/gênero textual “poucas vezes” (81,1%) e formulavam questões sobre o texto “poucas vezes” (45,3%) (cf. Quadro 37).

A depreciação das estratégias mencionadas poderá repercutir-se:

- i) Nas práticas de leitura individuais dos estudantes, podendo influenciar a sua compreensão na leitura, uma vez que, por exemplo, o recurso a inferências torna possível um conhecimento mais aprofundado do texto (Cabral, 2003; Ferreira, 2010);
- ii) Nas estratégias do leitor contempladas na planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura para o seu futuro público, no âmbito das quais é reconhecida a importância da identificação do tipo/gênero textual (Serafim & Cordeiro, 2013; Souza, Girotto & Silva, 2012), bem como a construção de inferências e a formulação de questões sobre o texto (Ferreira & Dias, 2004; Sim-Sim, 2007).

#### 7.1.4.6. Estratégias didáticas operacionalizadas

No Quadro 59, apresentamos os resultados da análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura que constam das planificações elaboradas:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Promover a partilha de experiências de leitura	Ler em voz alta para os outros	3	11,5%	13	50,0%
	Cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua	2	7,7%		
	Cruzar a leitura com outras formas de expressão	8	30,8%		
Rodear os alunos de um universo de leitura	Ler alto para os alunos	9	34,6%	11	42,3%
	Trazer para a aula elementos de transmissão de leitura	2	7,7%		
Variar as experiências de leitura dos alunos	Comparar um texto lido com outros do mesmo género	1	3,8%	2	7,7%
	Ler diferentes tipos de textos	1	3,8%		
Total			100%	26	100%

Quadro 59 – Estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura

Da sua leitura, depreendemos que *Promover a partilha de experiências de leitura* (50%) e *Rodear os alunos de um universo de leitura* (42,3%) foram as estratégias didáticas

centradas na motivação para a leitura que os estudantes privilegiaram, valorizando-as de forma quase idêntica.

No âmbito da categoria *Promover a partilha de experiências de leitura*, destacou-se a subcategoria *Cruzar a leitura com outras formas de expressão* (30,8%), tendo sido contempladas:

- A expressão plástica, representada pelo desenho; por exemplo, na sua planificação, o G5 propôs a atividade “Os alunos a partir da obra explorada selecionam, individualmente, uma passagem de que tenham gostado e ilustram-na”; o G7 referiu o seguinte: “O professor dá indicações aos alunos para que, individualmente, façam um desenho que represente o excerto ou uma parte dele”, dando continuidade ao trabalho de leitura realizado;

- A expressão dramática combinada com a expressão musical; por exemplo, o G8 apresentou a atividade “A professora atribui aos alunos diversas personagens, para a dramatização do texto com fantoches”, seguida pela atividade “As crianças poderiam, depois, musicar a história, com o auxílio do professor”;

No que diz respeito à categoria *Rodear os alunos de um universo de leitura*, sobressaiu a subcategoria *Ler alto para os alunos* (34,6%), apontando para o papel do professor/educador como modelo de leitura (por exemplo, nas planificações do G1, G3, G6 e G10). O destaque conferido a esta subcategoria é congruente com a valorização que anteriormente os estudantes tinham concedido a *Ler em voz alta*, quando indicaram as estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura do seu futuro público que consideravam mais adequadas (cf. Quadro 47).

A categoria *Variar as experiências de leitura dos alunos* teve uma presença tímida (2 ocorrências, correspondendo a 7,7%), o que é congruente com a pouca relevância que lhes concederam quando inquiridos sobre as estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que lhes pareciam mais adequadas no âmbito das suas práticas educativas futuras (cf. Quadro 38). A pouca importância dada a esta categoria poderá também estar relacionada com o perfil de leitor dos estudantes, já que, quando foram inquiridos sobre o que liam habitualmente por iniciativa própria, afirmaram ler sobretudo romances (20

ocorrências, correspondentes a 39%) e, em segundo lugar, cumulativamente, jornais e revistas (15 ocorrências, correspondentes a 28%) (cf. Gráfico 17).

A subcategoria *Comparar um texto lido com outros do mesmo género* merece especial atenção pela sua presença tímida (1 ocorrência, correspondendo a 3,8%) e pelo modo como o grupo que indicou tal estratégia a associou à atividade proposta na planificação que apresentou: “O professor distribui um texto do mesmo género do livro aos alunos para que o possam comparar as semelhanças entre ambos.” O grupo não facultou outra explicitação sobre a atividade, não sendo claros os benefícios que dela poderiam advir para o nível de ensino e o ano de escolaridade selecionados (1.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º ano de escolaridade).

A subcategoria *Ler diferentes tipos de textos* (1 ocorrência, correspondendo a 3,8%) merece também destaque, pela justificação apresentada pelo grupo que a contemplou na sua planificação:

Para além do texto narrativo selecionado inicialmente, o grupo considerou enriquecedor ligar a obra em prosa a um texto poético, relacionados com a mesma temática. Assim, os alunos irão perceber que um texto poético, à semelhança do texto narrativo, também pode contar uma história. Do mesmo modo perceberão que uma determinada temática pode ser abordada em diferentes tipos de textos. (G12)

Esta justificação aponta para o reconhecimento da importância dos profissionais da Educação promoverem a leitura de diferentes tipos de textos, para que as crianças possam fruir dos ritmos próprios da narrativa e da poesia, ao sabor de temáticas comuns que lhes abram novas portas de entrada no universo prazeroso que a leitura pode proporcionar.

No Quadro 60, apresentamos os resultados da análise das estratégias de ensino operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura que constavam das planificações elaboradas:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos	Atividades centradas na identificação do tema do texto	4	16,7%	13	54,2%
	Atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias	9	37,5%		
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos	Atividades centradas em elementos do texto	2	8,3%	11	45,8%
	Atividades centradas em ideias	9	37,5%		

textos lidos	veiculadas pelos elementos do texto				
Total		24	100%	24	100%

Quadro 60 – Estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura

Dos resultados obtidos, depreendemos que *Trabalhar a Identificação das ideias principais dos textos lidos* (54,2%) e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (45,8%) foram as estratégias de ensino centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura a que os grupos deram maior relevo nas suas planificações.

No âmbito da categoria *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos*, destacaram-se as *Atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias* (9 ocorrências, correspondendo a 37,5%) propostas, por exemplo, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano), através da realização de uma ficha de trabalho (G1 e G7) e, para a Educação Pré-Escolar, através do reconto da história (G3) e com o auxílio das imagens do livro (G4).

Relativamente a *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, sobressaíram as *Atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto* (9 ocorrências, correspondendo a 37,5%), no âmbito das quais os grupos optaram pela resposta a questões sobre o texto formuladas pelo professor, quer por escrito (por exemplo, G1 e G7), quer oralmente (por exemplo, G10 e G13).

A valorização das estratégias *Trabalhar a Identificação das ideias principais dos textos lidos* e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* é congruente com o destaque que os estudantes lhes deram, quando procurámos saber quais as estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura no seu futuro público que viam como mais adequadas (cf. Quadro 48).

É igualmente de salientar o esquecimento a que os estudantes votaram a estratégia *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*, cuja omissão poderá estar relacionada com:

- i) A desvalorização que anteriormente lhe tinham dado, quando inquiridos sobre formas de desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público (cf. Quadro 42 e Quadro 48);

- ii) As suas possíveis dificuldades em planificar atividades que facilitassem a sua prossecução, por terem necessidade de refletir, de forma mais aprofundada, sobre a mesma.

#### 7.1.4.7. Papéis dos participantes

No Gráfico 31, apresentamos os resultados da análise dos papéis atribuídos aos vários participantes nas atividades que constam destas planificações:

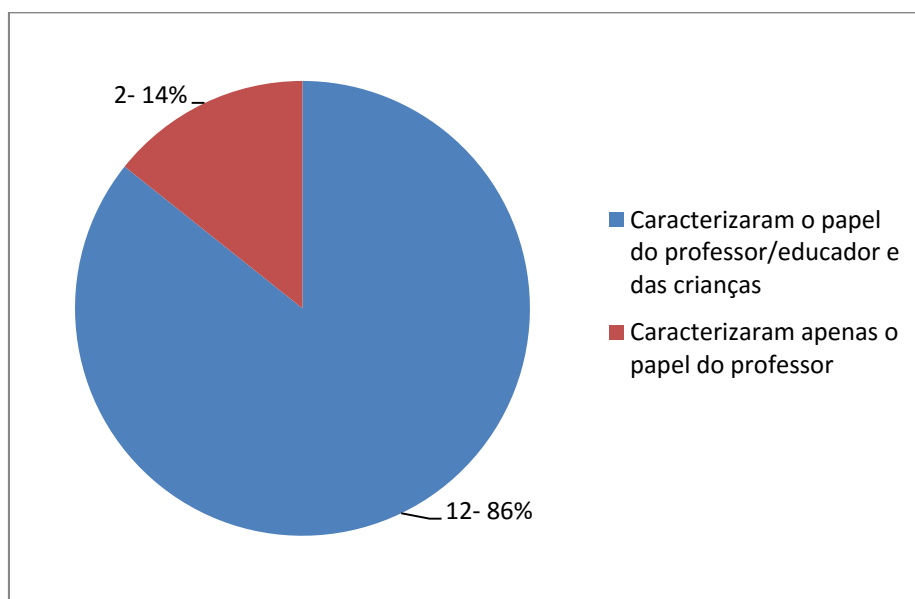


Gráfico 31 – Caracterização dos papéis dos participantes pelos grupos

Da sua leitura, depreendemos que 12 grupos (86%) caracterizaram o papel do professor/educador e das crianças nas suas planificações e 2 grupos (14%) caracterizaram apenas o papel do professor.

A caracterização apenas do papel do professor por parte de dois grupos (G2 e G8) poderá estar relacionada com:

- i) A relevância que os estudantes atribuíam à sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, depreciando possivelmente o papel das crianças na coconstrução do conhecimento;
- ii) A responsabilidade que anteriormente tinham atribuído aos seus professores na sua própria motivação para a leitura (cf. Quadro 31).

Foi ainda possível inferir que a caracterização dos papéis dos participantes foi feita através de:

- i) Indicação sumária dos papéis dos participantes; por exemplo, relativamente à primeira atividade, o G9 escreveu “Nesta primeira atividade, o professor mostra o livro aos alunos que terão que observar e interpretar a capa do livro (título e ilustração) e fazer previsões sobre o tema da história”;
- ii) Indicação detalhada dos papéis dos participantes na planificação, à qual alguns grupos acrescentaram ainda uma secção intitulada “Papéis dos participantes”, possivelmente com o objetivo de valorizar a sua importância, na qual destacaram
  - A relevância global dos papéis do educador e das crianças no âmbito das atividades planificadas; por exemplo, o G3 referiu “(...) os participantes têm vários papéis diferenciados nomeadamente, o educador que tem como papel fundamental orientar os alunos neste processo de leitura e exploração da obra, contribuindo para que as crianças estejam atentas, interessadas e participem nas atividades.”;
  - O papel do educador e das crianças em todas as etapas das atividades; por exemplo, o G4, no que se refere ao educador, escreveu o seguinte:

Ler para as crianças com a entoação adequada, ajustando a velocidade de leitura/Incentivar as crianças a dialogar sobre o que ouviram/Facilitar a expressão e comunicação através da utilização do fantoche/Apoiar a realização de atividades de expressão plástica e indicação de regras de utilização do material;
  - A particular atenção que o professor deveria consagrar ao acompanhamento das atividades de leitura e a relevância da interação mútua das crianças para a prossecução harmoniosa das atividades a realizar; esta ideia surgiu, por exemplo, num enunciado do G5, em que se lê que o docente “ (...) deve verificar se os alunos estão a acompanhar a leitura e detetar as dificuldades que poderão surgir na dicção e articulação das palavras e as crianças devem colaborar nas atividades planificadas pelo professor, auxiliando os colegas sempre

que necessário.”

#### 7.1.4.8. Modalidades de trabalho

No Quadro 61, apresentamos os resultados da análise das modalidades de trabalho adotadas nas atividades que constavam destas planificações, tendo em conta as estratégias do leitor que se pretendiam desenvolver, representadas pelas fases do ato de leitura a que é possível associá-las:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Trabalho coletivo	Pré-leitura	12	20,7%	38	65,5%
	Leitura	9	15,5%		
	Pós-leitura	17	29,3%		
Trabalho individual	Pré-leitura	0	0,0%	13	22,4%
	Leitura	2	3,4%		
	Pós-leitura	11	19,0%		
Trabalho em pares	Pré-leitura	0	0,0%	5	8,6%
	Leitura	5	8,6%		
	Pós-leitura	0	0,0%		
Trabalho em pequeno grupo	Pré-leitura	0	0,0%	2	3,4%
	Leitura	0	0,0%		
	Pós-leitura	2	3,4%		
Total		58	100%	58	100%

Quadro 61 – Modalidades de trabalho selecionadas pelos grupos associadas às fases do ato de leitura

Da sua leitura depreendemos que:

- O *Trabalho coletivo* (65,5%) foi a modalidade privilegiada pelos grupos e a única selecionada no âmbito da *pré-leitura* (20,7%);
- O *Trabalho individual* foi a segunda modalidade mais adotada (22,4%), tendo sido mais privilegiado na *pós-leitura* (19%) do que na *leitura* (3,4%);
- O *Trabalho em pares* foi associado exclusivamente à *leitura* (8,6%);
- O *Trabalho em pequeno grupo* foi apenas associado à *pós-leitura* (3,4%).

Estas constatações levam-nos a inferir que:

- i) Os grupos viam o trabalho coletivo como a modalidade mais adequada às atividades que exigiriam a interação professor/educador-crianças, de modo a promover a sua progressiva autonomia (por exemplo, relativamente às atividades planificadas no âmbito da *pré-leitura*);
- ii) Algumas atividades para as quais os grupos sugeriram apenas a modalidade



de trabalho coletivo beneficiariam se fossem intercaladas com o trabalho em pequeno grupo; por exemplo, o G10 sugeriu a modalidade de trabalho coletivo para as três atividades que enquadrou na pós-leitura, podendo o “Debate com os alunos sobre as questões relacionadas com a discriminação, procurando fazer uma ligação entre aspetos focados na obra e situações da vida real” beneficiar da realização prévia de um trabalho em pequeno grupo pelos alunos, preparando tal debate;

- iii) A modalidade de trabalho individual teria sido sobrevalorizada na planificação de algumas atividades enquadradas na *pós-leitura*; por exemplo, o G5 sugeriu quatro atividades a realizar individualmente, de forma sucessiva, pelos alunos, sem que lhes fosse dada qualquer oportunidade de trocarem impressões, que possivelmente enriqueceriam o trabalho final realizado;
- iv) A modalidade de trabalho em pares foi, por vezes, usada de forma inadequada; por exemplo, numa atividade destinada a alunos do 2º ano, o G8 sugeriu que lessem um texto do livro em voz alta, em pares, sublinhando, ao mesmo tempo, as palavras desconhecidas, o que seria muito difícil de concretizar.

#### 7.1.4.9. Recursos utilizados

No Quadro 62, apresentamos os resultados da análise dos recursos a utilizar na concretização das atividades previstas nas planificações:

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Recursos tradicionais	Livro	14	23,7%	37	62,7%
	Texto	5	8,5%		
	Caderno diário	5	8,5%		
	Ficha de trabalho	2	3,4%		
	Lápis e borracha	4	6,8%		
	Giz	2	3,4%		
	Quadro	2	3,4%		
	Dicionário	3	5,1%		
TIC	Computador	3	5,1%	9	15,3%
	PowerPoint	2	3,4%		
	Quadro interativo	2	3,4%		
	Videocast	1	1,7%		

	<i>Podcast</i>	1	1,7%		
Materiais associados às expressões	Fantoches	2	3,4%	13	22,0%
	Cartões	3	5,1%		
	Material de pintura/desenho	4	6,8%		
	Lápis de cor	3	5,1%		
	Embalagens	1	1,7%		
Total		59	100%	59	100%

Quadro 62 – Recursos indicados pelos grupos nas suas planificações

Da sua leitura, depreendemos que os estudantes recorreram sobretudo a *Recursos tradicionais* (62,7%), sobressaindo o livro, o que é congruente com o relevo que os estudantes lhe deram:

- i) Quando inquiridos sobre os incentivos à leitura que teriam recebido, tendo sobressaído a *Oferta de livros* e a *Partilha de livros* (cf. Quadro 32);
- ii) No âmbito das suas representações finais sobre a leitura, tendo referido *Promover o contacto com o livro* como uma das estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que lhes pareciam mais adequadas relativamente às suas práticas educativas futuras (cf. Quadro 47);
- iii) Na pesquisa levada a cabo no intuito de selecionarem o álbum/obra a trabalhar em grupo, em que o destaque dado a locais como a sua casa ou a biblioteca revelou a sua preferência pelo livro em suporte impresso (cf. Quadro 50).

Importa ainda realçar que a subcategoria *Texto* teve uma presença tímida (5 ocorrências, correspondendo a 8,5%), possivelmente pela ênfase dada à leitura do álbum/obra (na íntegra) nas atividades planificadas pelos grupos, o que aponta para a sua possível dificuldade em selecionar, especificamente, excertos que se enquadrassem em tais atividades (em tempo considerado adequado).

No que respeita aos *Materiais associados às expressões*, é de salientar que:

- Alguns deles estão explicitamente associados à expressão plástica, porque remetem para a pintura/desenho;
- Outros estão ligados à expressão dramática, porque remetem para a dramatização (como é o caso dos fantoches);

- Outros ainda (poucos) apontam para o uso de recursos do quotidiano das crianças, como é o caso das embalagens.

A *Utilização de TIC* caracteriza-se também pela diversidade, tendo os grupos destacado, quer o equipamento usado (computador e quadro interativo, relativos ao *hardware*), quer as ferramentas a utilizar para apresentarem a história às crianças (*PowerPoint, podcast*) ou complementarem a atividade planificada (*videocast*).

A preferência pelo uso de materiais associados às TIC é congruente com o destaque que os estudantes lhes deram anteriormente, quando, no âmbito das suas representações finais, foram inquiridos sobre quais as estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura que consideravam mais relevantes, tendo destacado a categoria *Utilizar suportes digitais* (cf. Quadro 47).

#### 7.1.4.10. Tempo destinado às atividades

No Gráfico 32, apresentamos os resultados da análise das indicações relativas ao tempo previsto para a realização das atividades que constavam das planificações:

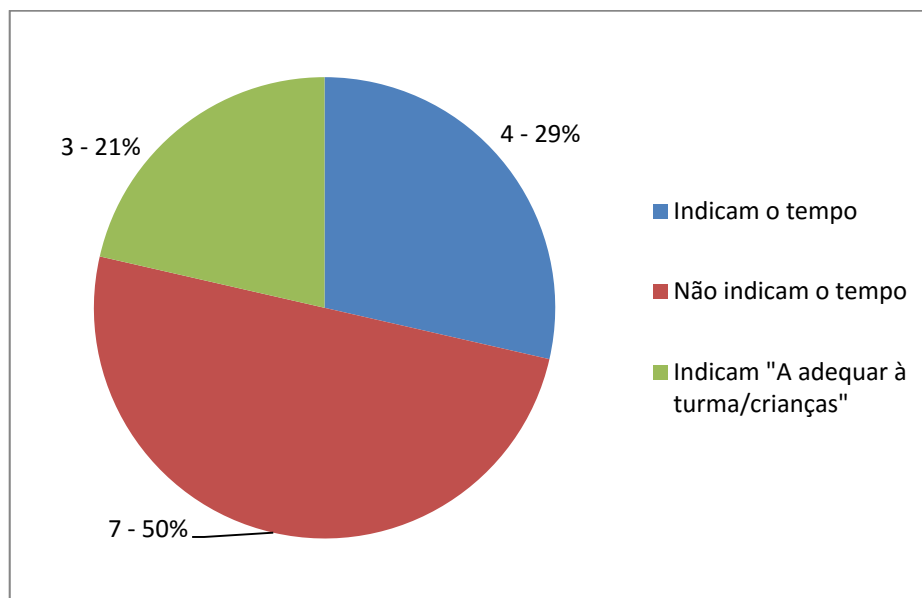


Gráfico 32 – Indicações de tempo referidas pelos grupos

Este gráfico revela-nos que: i) 7 grupos (50%) não indicaram o tempo destinado às atividades que tinham planificado; ii) 4 grupos (29%) fizeram essa indicação; iii) 3 grupos (21%) optaram estrategicamente pela menção “A adequar à turma/crianças”.

O facto de metade dos grupos não ter incluído o tempo destinado às atividades planificadas poderá ter subjacente a sua dificuldade em realizar tal tarefa por não terem tido oportunidade, em contexto escolar ou extraescolar, de planificarem atividades semelhantes, que lhes permitissem inferir qual seria o tempo adequado a cada atividade planificada ou a intervenção didática que realizámos não lhes ter facultado suficientes oportunidades de reflexão sobre o tempo a destinar a tais atividades.

Relativamente aos quatro grupos que referiram explicitamente o tempo necessário à realização das atividades propostas, destacam-se os seguintes aspetos:

- i) Escassez de tempo consagrado às atividades no âmbito da *pré-leitura*; por exemplo, o G1 destina apenas 5 minutos às atividades seguintes: Diálogo com os alunos sobre o título da história e suas ilustrações (por exemplo, “O que é que o título lhes faz lembrar? “O que acham que as ilustrações representam?”)/Diálogo com os alunos sobre o tema da história, pedindo-lhes que pensem qual será;
- ii) Escassez de tempo consagrado às atividades no âmbito da *leitura*; por exemplo, o G8 e o G10 sugerem que a leitura integral do livro que selecionaram seja realizada pelas crianças em apenas 10 minutos;
- iii) Desequilíbrio entre o tempo indicado para as atividades de *leitura* e *pós-leitura*, devido à ênfase que colocaram nestas últimas, atribuindo-lhes maior duração; por exemplo, o G8 sugeriu apenas 10 minutos para a atividade “Leitura do livro, em voz alta, por parte dos alunos” e 35 minutos para seis atividades distintas na fase de pós-leitura, entre elas a dramatização e o musicar da história;
- iv) Presença de uma nota explicativa sobre o tempo destinado às atividades sugerido pelo G1, sendo sublinhado que “O tempo dedicado a cada atividade deverá ser adaptado a diferentes circunstâncias tais como o contexto em que as crianças estão inseridas, aspetos socioculturais e desempenho académico, aspetos que o professor deverá ter sempre em consideração”; esta nota tem possivelmente associada uma rede de afetos que inclui o Outro, de modo a conjugar objetivos académicos com vivências

com os quais se cruzam e que os enriquecem.

A opção pela referência “*A adequar à turma/crianças*”, em algumas planificações (G3, G7, G14), é também importante, na medida em que aponta possivelmente para:

- i) A preocupação dos grupos em ter em consideração o carácter heterogéneo do seu futuro público, quando implementarem atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura;
- ii) O reconhecimento global da importância do papel desempenhado professor/educador no que respeita a tomar decisões adequadas sobre a operacionalização de atividades, incluindo o tempo que lhes dedica, de modo a que se adaptem à sua realidade educativa (cf., por exemplo, Reis *et al.*, 2009).

#### 7.1.4.11. Considerações finais dos grupos sobre o percurso realizado

No final da componente elaborada em grupo, os estudantes deveriam apresentar considerações finais sobre o percurso realizado, possibilitando uma reflexão apurada sobre o mesmo.

No Gráfico 33, apresentamos os resultados da análise das opções dos grupos relativamente à inclusão dessas considerações finais no relatório entregue:

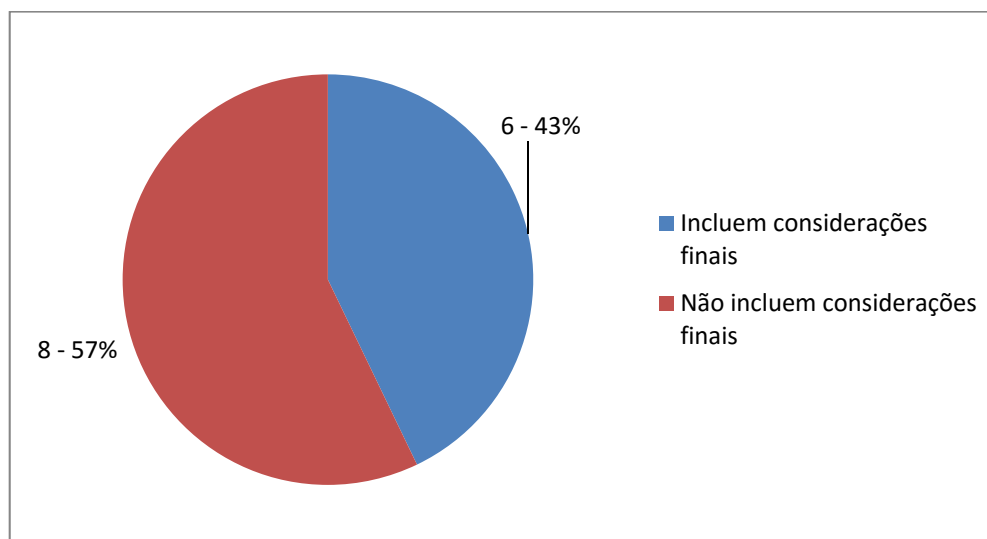


Gráfico 33 – Opções relativas à inclusão das considerações finais

A sua leitura permite-nos depreender que 8 grupos (57%) não incluem quaisquer considerações finais no seu relatório, o que parece indicar que não refletiram conjuntamente sobre o percurso realizado.

Tal facto poderá dever-se à sua possível dificuldade em tecer considerações finais, por não estarem habituados a refletir criticamente, de forma recorrente, sobre o trabalho realizado, ou ainda à atribuição de pouca relevância às considerações finais face a outras componentes do trabalho solicitado.

No Quadro 63, apresentamos os resultados da análise das considerações finais dos grupos que refletiram sobre o seu percurso (6 grupos, correspondendo a 43%):

Categorias	Subcategorias	Freq.	%	Total	%
Benefícios associados à realização do trabalho	Exploração das Metas Curriculares de Português	6	28,6%	13	61,9%
	Exploração do Programa de Português	2	9,5%		
	Compreensão da relevância da motivação para a leitura	2	9,5%		
	Compreensão da relevância da leitura como prática social	3	14,3%		
Dificuldades na realização do trabalho	Planificação das atividades	2	9,5%	8	38,1%
	Tempo disponível	6	28,6%		
Total		21	100%	21	100%

Quadro 63 – Vantagens e dificuldades associadas ao percurso feito em grupo

Este quadro permite-nos inferir que os grupos atribuíram mais vantagens do que desvantagens ao percurso realizado (respetivamente, 13 ocorrências, correspondendo a 61,9%, e 8 ocorrências, correspondendo a 38,1%).

De entre as vantagens referidas, sobressai a subcategoria *Exploração das Metas Curriculares de Português* (6 ocorrências, correspondendo a 28,6%), tendo sido referida:

- i) A sua possível contribuição para a planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura, aspeto ilustrado, por exemplo, no enunciado “Uma das vantagens do trabalho em grupo foi a exploração das Metas de Português porque nos auxiliou a planificar as atividades de motivação e compreensão na leitura e acabou por facilitar a tarefa que tínhamos que realizar” (G10);
- ii) A sua relevância para a consolidação de conhecimentos por parte dos

profissionais da Educação, nomeadamente pela apresentação de objetivos relacionados com os domínios da Leitura e Escrita, da Iniciação à Educação Literária e da Educação Literária, o que transparece, por exemplo, no enunciado “Foi importante a exploração das Metas Curriculares de Português porque adquirimos mais conhecimentos acerca dos domínios que são apresentados (Leitura e Escrita, Educação Literária) através dos objetivos que são referidos e pudemos ver a sua importância” (G1);

- iii) A possível contribuição de tal exploração para a realização de trabalhos noutras unidades curriculares em que houvesse necessidade de planificar atividades para o seu futuro público, como ilustra o enunciado “Explorar as Metas foi importante porque agora podemos usá-las em outros trabalhos de outras unidades curriculares que impliquem também planificação de atividades para as crianças, o que pensamos que é importante.” (G14).

No que respeita à subcategoria *Exploração do Programa de Português* (2 ocorrências, correspondendo a 9,5%), também integrada nas vantagens, os grupos sublinharam a importância da sua exploração para a aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos do mesmo, afirmando conhecê-lo mal, como depreendemos, por exemplo, do seguinte enunciado: “O trabalho em grupo foi para nós positivo porque a exploração do programa de Português fez com que o conhecêssemos melhor, porque conhecíamos mal alguns conteúdos.” (G13).

A *Compreensão da relevância da motivação para a leitura* (2 ocorrências, correspondendo a 9,5%) foi considerada uma mais-valia pelos estudantes, que referiram que esta lhes tinha possibilitado novas aprendizagens relativas à motivação para a leitura, como inferimos dos enunciados seguintes: “Um benefício importante para nós com este trabalho foi a compreensão da relevância da motivação para a leitura, porque tivemos de consultar referências bibliográficas sobre isso, tendo como resultado novas aprendizagens no âmbito da motivação para a leitura.” (G6); “O trabalho permitiu-nos compreender a importância da motivação para a leitura que já sabíamos que devia ser considerada mas ficou mais presente com a realização deste trabalho.” (G9).

A *Compreensão da relevância da leitura como prática social* (3 ocorrências, correspondendo a 14,3%), embora igualmente com uma presença tímida, permitiu destacar:

- i) A importância da leitura no quotidiano de cada um, aspeto que os estudantes consideraram que deveria merecer mais atenção por parte dos profissionais da Educação, como ilustra o enunciado “O trabalho permitiu que compreendêssemos que através das nossas atividades as crianças podem ver que a leitura está presente no quotidiano e esse aspeto pode ser mais explorado pelos profissionais de Educação, pensamos nós.” (G13);
- ii) A possível necessidade de realização de mais atividades em contexto extraescolar, de modo a vincar a importância da leitura socialmente, bem como as vantagens da leitura com fins recreativos e não apenas por obrigação, como inferimos do enunciado seguinte:

Com este trabalho, o nosso grupo crê que podemos fomentar as atividades de leitura tanto dentro como fora da sala de aula, mostrando que é uma prática social e promovendo o interesse pela leitura por prazer e não como obrigação, o que está mais associado ainda à escola, sendo necessárias mais atividades cá fora. (G6).

De entre as dificuldades vividas, destacou-se a subcategoria *Tempo disponível* (6 ocorrências, correspondendo a 28,6%), tendo os estudantes referido que a realização do trabalho teria coincidido com outros, no âmbito de unidades curriculares distintas, o que teria dificultado a sua prossecução, como ilustra o enunciado “O grupo teve algumas dificuldades em realizar este trabalho por causa do tempo disponível, tínhamos mais trabalhos a fazer na mesma altura e o tempo foi pouco.” (G14).

No âmbito da *Planificação de atividades* (2 ocorrências, correspondendo a 9,5%), foi destacado o seu carácter desafiador por não terem tido oportunidade anteriormente, ao longo da sua licenciatura em Educação Básica, de planificar atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, aspeto patente nos enunciados seguintes: “O nosso maior desafio na execução deste trabalho foi percebermos como poderíamos planificar atividades de motivação para a leitura e para a compreensão na leitura, devido ao facto de ser algo novo para nós e não sabíamos se



eram adequadas.” (G6); “A dificuldade do grupo consistiu na planificação de atividades porque antes noutras cadeiras não tínhamos feito isso ainda.” (G9).

Estes enunciados apontam possivelmente para a necessidade de os estudantes terem mais oportunidades de participar em projetos que lhes permitam planificar atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, de forma a que possam refletir criticamente sobre o seu futuro papel de profissionais da Educação para a formação do perfil de leitor do seu público.

#### **7.1.4.12. Síntese relativa à componente em grupo**

A análise da componente elaborada em grupo permitiu-nos compreender que os grupos, no âmbito do projeto concebido:

- i) Preferiram planificar atividades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (86%), tendo a Educação Pré-Escolar uma presença tímida (14%); nenhum optou pelo 2.º Ciclo do Ensino Básico;
- ii) Relativamente ao ano de escolaridade, os grupos privilegiaram o 2.º ano (58%), excluindo das suas preferências o 4.º ano;
- iii) Optaram por temáticas diferenciadas nos seus projetos, tendo destacado ligeiramente a *Natureza* (21,4%), e privilegiaram justificações relacionadas com a *Motivação para a leitura* (42,9%), desvalorizando a *Compreensão na leitura* (14,3%);
- iv) Apresentaram sobretudo propostas de planificação de atividades a desenvolver em contexto escolar (86%), depreciando o contexto extraescolar (14%); no âmbito deste último, as escolhas dos grupos recaíram numa biblioteca municipal e numa biblioteca itinerante que se localizaria no centro de uma cidade;
- v) Selecionaram as finalidades a atingir pelas suas planificações nas *Metas Curriculares de Português*, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, e nas *Metas de Aprendizagem*, para a Educação Pré-Escolar, tendo 3 grupos (22%) omitido tal seleção;
- vi) No que respeita aos domínios de referência, para o 1.º Ciclo do Ensino

Básico, privilegiaram a Iniciação à Educação Literária/Educação Literária (44,7%, no seu conjunto) e, relativamente à Educação Pré-Escolar, foram distinguidos, de modo quase idêntico, a *Compreensão de discursos orais e interação verbal* e o *Conhecimento das Convenções Gráficas* (8,5% e 6,4%, respetivamente);

- vii) Nas planificações relativas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, revelaram a existência de algumas dificuldades na adequação das *Metas Curriculares de Português* às atividades propostas, de modo a possibilitar a sua operacionalização, variando a seleção efetuada entre o adequado (29%), o parcialmente adequado (29%) e o inadequado (7%); no âmbito da Educação Pré-Escolar, foi realizada uma seleção adequada das *Metas de Aprendizagem* (14%);
- viii) A maioria dos grupos que planificou para o 1º Ciclo (57%) não referiu os conteúdos a abordar, que deveriam ter sido selecionados no *Programa de Português*; um dos grupos que planificou atividades para a Educação Pré-Escolar (7%) omitiu as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*;
- ix) Foi possível inferir ainda, no que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a existência de dificuldades na articulação de tais conteúdos com as *Metas Curriculares de Português*, quer pela sua inadequação, quer pela sua referência incompleta;
- x) Referiram explicitamente as estratégias do leitor (associadas à pré-leitura, à leitura e à pós-leitura) visadas pelas atividades propostas nas suas planificações, tendo três grupos (21%) excluído atividades de pré-leitura, depreciando a sua relevância;
- xi) Privilegiaram atividades no âmbito da *pós-leitura* (41,1%), mormente a *identificação das ideias principais do texto* (21,4%), depreciando especialmente a *pesquisa online* (1,8%) e a *identificação do tipo/género textual* (1,8%);
- xii) No âmbito das estratégias de ensino da leitura centradas na motivação

operacionalizadas pelas atividades propostas, destacaram as categorias *Promover a partilha de experiências* de leitura e *Rodear os alunos de um universo de leitura* (50% e 42,3%, respetivamente), tendo desvalorizado *Variar as experiências de leitura dos alunos* (7,7%);

- xiii) No respeitante às estratégias de ensino da leitura centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura operacionalizadas nas atividades propostas, salientaram as categorias *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (54,2% e 45,8%, respetivamente);
- xiv) De um modo geral, caracterizaram o papel do professor/educador e das crianças (86%), tendo 14% caracterizado apenas o papel do professor; tal caracterização foi realizada, quer de forma detalhada, quer de forma sumária, evidenciando, neste caso, algumas possíveis dificuldades dos grupos na sua realização;
- xv) Indicaram modalidades de trabalho que globalmente se adequavam às atividades propostas, tendo optado sobretudo pelo *Trabalho coletivo* (65,5%), destacado no âmbito da pré-leitura (20,7%) e da pós-leitura (29,3%), e depreciando o *Trabalho em pequeno grupo* (3,4%);
- xvi) Preferiram os *Recursos tradicionais* (62,7%), no âmbito dos quais sobressaiu o livro (23,7%), tendo também destacado *Materiais associados às expressões* (22%), que adequaram ao cruzamento da leitura com outras formas de expressão, e a utilização de *TIC* (15,3%);
- xvii) Metade dos grupos optou por não indicar o tempo destinado às atividades que planificaram e alguns dos que o fizeram (29%) revelaram ter dificuldades em o adequar a tais atividades, enquanto outros (21%) valorizaram a necessidade de adequação do tempo à turma/crianças;
- xviii) Não valorizaram suficientemente a inclusão de *Considerações finais* no seu relatório, tendo 8 grupos (57%) optado por não fazer, o que pressupõe a sua dificuldade em refletir sobre o trabalho realizado; os que o fizeram referiram benefícios associados à realização do trabalho (61,9%),

destacando sobretudo a exploração das *Metas Curriculares de Português* (28,6%) e as dificuldades que teriam encontrado (38,1%), sobressaindo o pouco tempo disponível para a realização do trabalho pedido (28,6%).

## 7.2. Componente do relatório elaborada individualmente

Para além componente elaborada em grupo, cada estudante apresentou igualmente, por escrito, uma componente individual do relatório de atividades compreendendo:

- i) A indicação da parte da planificação de grupo que tinham selecionado para fundamentar;
- ii) A fundamentação teórica das atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que constavam dessa parte da planificação coletiva.

De seguida, apresentamos e discutimos os resultados da análise destes trabalhos individuais.

### 7.2.1. Metas selecionadas

A primeira ilação que retirámos foi que uma boa parte dos estudantes (21, correspondendo a 39,6%) não contemplou este parâmetro na fundamentação teórica pedida, o que se poderá dever:

- i) À possível dificuldade em adotar um posicionamento crítico apurado sobre as razões que estariam subjacentes a tal seleção, articulando-o com as atividades planificadas;
- ii) Ao conhecimento ainda pouco aprofundado das *Metas Curriculares de Português* (nomeadamente das que diziam respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico) e das *Metas de Aprendizagem* (aplicadas à Educação Pré-Escolar), o que teria trazido desafios acrescidos à realização desta tarefa;
- iii) Ao facto de não terem tido oportunidade anteriormente de planificar atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que exigissem uma seleção criteriosa das *Metas*

*Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem.*

A omissão das justificações relativas às metas selecionadas na componente individual do trabalho é congruente com as dificuldades que os estudantes tiveram, na componente elaborada em grupo, em fazer uma seleção adequada das mesmas, de acordo com as atividades que apresentaram nas suas planificações (cf. Gráfico 29).

De seguida, analisámos as justificações referidas pelos restantes estudantes (32, correspondendo a 60,4%) relativamente à seleção das *Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem* que tinham feito. No Quadro 64, apresentamos os resultados dessa análise:

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Adequação das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem às atividades planificadas	11	34,4%
Adequação das Metas Curriculares de Português ao nível de ensino/escolaridade	9	28,1%
Cumprimento das normas exigidas para a realização do trabalho	10	31,3%
Gosto pela leitura	2	6,2%
Total	32	100%

**Quadro 64 – Justificações relativas à seleção das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem**

A sua leitura revela-nos que as justificações apresentadas sublinhavam quase com a mesma ênfase a *Adequação das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem às atividades planificadas* (34,4%), a *Adequação das Metas Curriculares de Português ao nível de ensino/ano de escolaridade* (28,1%) e o *Cumprimento das normas exigidas para a realização do trabalho* (31,3%).

À *Adequação das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem às atividades planificadas*, os estudantes associaram duas dimensões:

- Uma global, sem qualquer referência específica às metas selecionadas, ilustrada pelo enunciado “A seleção das Metas Curriculares de Português (...) deveu-se ao facto de achar que se adequavam às atividades a realizar pelas crianças, penso que era esse o objetivo, fazer com que existisse uma relação entre ambas.” (CI33);
- Uma mais específica, na medida em que não só referiram as metas selecionadas, como também as articularam com as atividades propostas na

parte da planificação coletiva que fundamentaram, sublinhando a sua importância, o que transparece no enunciado seguinte:

As metas que selecionei na parte que decidi fundamentar, a pré-leitura, são as que considerei mais adequadas às atividades a realizar com as crianças. Selecionei o domínio Iniciação à Educação Literária, a meta “Compreender o essencial dos textos escutados e lidos “ e o descritor de desempenho “Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações” dado que eram adequados às atividades de exploração da capa, título, contracapa e algumas ilustrações no interior do livro, bem como à formulação de previsões sobre o conteúdo. Acho fundamental trabalhar isto com as crianças porque cria apetite para ler o livro e ajuda a criar hábitos de leitura. (CI18)

Este enunciado revela ainda: i) a valorização dos elementos paratextuais do livro enquanto reforço para a (re)descoberta do prazer de ler, aspeto particularmente visível na expressão “cria apetite para ler o livro”; ii) a possível relação entre a realização de tal atividade e o desenvolvimento de hábitos de leitura que possam persistir ao longo do tempo, aspeto cuja relevância é realçada na literatura de especialidade (Azevedo & Martins, 2011; Fillola, 2008).

Nas justificações associadas à categoria *Adequação das Metas Curriculares de Português ao nível de ensino/ano de escolaridade* os estudantes sublinharam:

- A sua importância no âmbito da planificação realizada, como se pode ver no enunciado “A razão pela qual selecionei as Metas da minha planificação foi serem para o 3.º ano do 1.º Ciclo, que considerei fundamental.” (CI5);

- A sua possível articulação com outros conteúdos a abordar posteriormente em contexto de sala de aula, complementando-os, o que emerge, por exemplo, do enunciado seguinte:

As metas foram escolhidas porque são adequadas ao 1.º ciclo e ao ano que o grupo selecionou, podendo ser articuladas com outros conteúdos que reforcem a motivação para a leitura e a compreensão na leitura, o que me pareceu importante porque as metas vão sendo atingidas ao longo do tempo e penso que isso deve ser equacionado quando queremos criar hábitos de leitura que perdurem, que é o meu caso. (CI41)

É ainda de destacar que este estudante valorizou:

- A articulação das metas com os conteúdos programáticos – apontada como necessária nas *Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2012a) – e a sua possível relação com a promoção da motivação para a leitura;

- A necessidade de planificar, ao longo do tempo, atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura que possibilitem o cumprimento das Metas Curriculares de Português selecionadas, de modo a poder formar leitores para a vida;
- O papel que, como futuro profissional da Educação, poderá desempenhar no despoletar do gosto das crianças pela leitura, reconhecido na literatura de especialidade (Lopes, 2013; Torres & Sampaio, 2013);

- O seu possível contributo para o desenvolvimento de atividades em contexto extraescolar, com implicações na motivação das crianças para a leitura, ilustrado no enunciado seguinte:

A meta que seleccionei na parte da planificação que decidi fundamentar – ‘Ouvir ler e ler textos literários’ - é adequada ao nível de ensino escolhido e ao ano de escolaridade (razão pela qual a escolhi), podendo ser enquadrada na realização de atividades fora da escola (na biblioteca itinerante, como proposto) e as crianças, a meu ver, estariam mais motivadas para a leitura em atividades fora da escola. (CI3)

Nas palavras deste estudante, cruzam-se, de forma enriquecedora, a adequação da meta selecionada ao nível de ensino e ao ano de escolaridade em questão com o fascínio pela biblioteca itinerante, apontada como espaço potenciador da motivação para a leitura.

*O Cumprimento das normas exigidas para a realização do trabalho* foi outro aspeto que emergiu dos enunciados dos estudantes, apontando possivelmente para a sua motivação extrínseca para a realização da componente individual do trabalho, como se pode ver nos enunciados: “As Metas Curriculares selecionadas estão de acordo, penso eu, com o que nos foi exigido para a realização do trabalho, tendo sido escolhidas para cumprir as normas estabelecidas previamente para isso, o que cada uma de nós fez (...)” (CI1) e “A seleção que fiz das metas individualmente foi realizada para cumprir as normas do trabalho, tal como era pedido.” (CI32).

Destes dois enunciados estão ausentes quaisquer referências às metas selecionadas na parte da planificação que deveriam fundamentar, o que poderá ter sucedido por os seus autores não terem ainda realizado, a nível individual, uma reflexão apurada sobre as

Metas Curriculares de Português e/ou por terem dificuldades em justificar as suas opções de forma fundamentada, recorrendo a este subterfúgio para não o fazer.

Parece-nos também importante comentar os dois enunciados que associámos à categoria *Gosto pela leitura*, apesar da sua presença tímida (2 ocorrências, correspondendo a 6,2%), pela aparente incongruência com o que era pedido.

Num deles um estudante referiu o seguinte:

Selecionei a meta curricular pelo meu gosto pela leitura porque acho que não tinha sentido fazer uma atividade com as crianças em que esse meu gosto não estivesse refletido, passando para as atividades propostas, até porque este é apenas um aspeto a considerar, a meta faz parte de objetivos a longo prazo para a motivação para a leitura das crianças. (CI9)

Neste enunciado destacam-se:

- i) O cruzamento das vivências positivas do estudante enquanto leitor e suas possíveis repercussões na planificação da atividade proposta;
- ii) A sua motivação intrínseca para a leitura, aspeto que se poderá vir a refletir, de forma benéfica, no seu futuro público;
- iii) Uma visão da seleção da meta curricular enquanto fio entretecido na tela maior que a motivação para a leitura constitui, perspetivando-a enquanto passível de aquisição de novas tonalidades ao longo da vida, no processo de nos irmos tornando leitores.

Como frisam Azevedo e Martins (2011, p. 24): “Não nascemos leitores nem tão pouco não leitores. Fazemo-nos leitores ou não leitores, em função das experiências motivadoras ou das experiências desmotivadoras que vivemos, ao longo da nossa vida.”

O estudante que produziu o outro enunciado aponta de forma desassombradamente singela que “A razão da escolha da meta curricular foi por eu gostar de ler, não foi por qualquer outra razão, acho que é importante.” (CI13). Embora esta justificação tenha um carácter mais abstrato que a anterior, importa frisar que dela emerge igualmente a motivação intrínseca do estudante para a leitura e a relevância que confere à mesma, aspetos que poderão fortalecer as suas práticas educativas futuras.



### 7.2.2. Conteúdos

Relativamente a este aspeto, também constatámos que a maioria dos estudantes (44, correspondendo a 83%) não contemplou este parâmetro na fundamentação teórica pedida. Tal poderá ter sucedido por:

- i) Terem dificuldades em refletir sobre as suas escolhas;
- ii) Não valorizarem suficientemente os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) e a sua necessária articulação com as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al.*, 2012a) para a planificação de atividades de motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura.

De seguida, analisámos as justificações apresentadas pelos restantes estudantes (9, correspondendo a 17%) relativas aos conteúdos programáticos selecionados. No Quadro 65, apresentamos os resultados dessa análise:

Categorias	Freq.	%
Adequação dos conteúdos selecionados ao nível de ensino	4	44,4
Adequação dos conteúdos selecionados ao trabalho a realizar	2	22,2
Preferência pessoal pelo conteúdo selecionado	2	22,2
Articulação dos conteúdos programáticos com as Metas Curriculares de Português	1	11,2
Total	9	100%

**Quadro 65 – Justificações relativas aos conteúdos programáticos selecionados**

A sua leitura revela-nos que estes estudantes valorizaram principalmente a *Adequação dos conteúdos selecionados ao nível de ensino*.

Os enunciados que lhe associámos sublinhavam a obrigatoriedade de os profissionais da Educação seguirem à risca o Programa de Português do Ensino Básico, como se pode ver no enunciado “O conteúdo que escolhi, o vocabulário relativo ao livro, deve-se ao facto de ser adequado ao 1.º Ciclo, fazendo parte do Programa de Português que os profissionais de Educação têm de seguir tal como lá está.” (CI16). Dele sobressai a aplicação acrítica do programa, sem ter em consideração o facto de que a sua operacionalização deve ser objeto de reflexão por parte dos profissionais da Educação, pois, como é sublinhado nesse documento,

Trata-se de configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português (...) o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (...) adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula. (Reis *et al.*, 2009, pp. 8-9)

Seguiam-se duas outras categorias (ambas com 2 ocorrências, correspondendo a 22,2%):

- *Adequação dos conteúdos selecionados ao trabalho a realizar*, associada a enunciados que vinculavam a sua importância para a consecução dos objetivos selecionados, como se pode ver nas palavras deste estudante que escreveu: “Os conteúdos (...) foram selecionados porque são os que considero adequados ao trabalho a realizar, sendo importante para mim atingir os objetivos do trabalho relativamente à planificação de atividades, daí adequar os conteúdos ser a razão da escolha que fiz.” (CI39);

- *Preferência pessoal pelo conteúdo selecionado*, cujos enunciados destacam:

- O facto da preferência do estudante pelo conteúdo escolhido ter sido fundamental para a sua inclusão na planificação de atividades, como se pode ver no enunciado “A razão da escolha do conteúdo “Leitura em voz alta” deve-se fundamentalmente à minha preferência pessoal pelo mesmo (...). Sempre gostei de ouvir ler em voz alta (os meus pais faziam isso) e por isso seleccionei este conteúdo.” (CI6), do qual sobressai a possível influência de práticas de literacia familiar, podendo potenciar o modo como a sua história enquanto leitor se poderá entretecer em histórias similares que o seu futuro público construirá ao longo do tempo;
- As marcas indeléveis do seu percurso escolar enquanto sementes germinadoras de tal preferência, justificando a sua inclusão no trabalho a realizar com as crianças na sala de aula, aspeto que ecoa vivamente no enunciado seguinte:

Escolhi o conteúdo vocabulário relativo ao livro, para a atividade de pré-leitura, porque é um conteúdo da minha preferência pessoal que está muito ligado à minha professora do 1.º Ciclo, uma senhora cujo nome não recordo mas que trazia livros enormes para a aula e nos mostrava a capa e títulos dos mesmos, de que eu gostava imenso. (CI7)

O estudante embrulhou cuidadosamente as memórias das leituras partilhadas no seu percurso escolar, envolvendo-as em nós perenes de carinho pelo professor que o auxiliou a trilhar os caminhos da leitura.

Estas referências a uma história pessoal associada à leitura são congruentes com a valorização dada anteriormente:

- i) Ao professor, enquanto mediador relevante na sua motivação para a leitura no seu percurso escolar (cf. Quadro 31);
- ii) Ao seu futuro papel de profissionais da Educação com uma grande responsabilidade na motivação do seu futuro público para a leitura (cf. Quadro 47).

À categoria *Necessidade de articulação dos conteúdos programáticos com as Metas Curriculares de Português* associámos um único enunciado: “Escolhi este conteúdo porque consultei as metas e o programa e achei que devia tentar articular os dois de alguma forma. Achei (...) necessário porque senão a atividade planificada não faria se calhar muito sentido, uma coisa sem a outra.” (CI4).

Embora a justificação apresentada tenha um carácter algo abstrato, parece-nos importante por este estudante ter mencionado a necessidade de articular os dois documentos, apontando para uma visão integradora, que traz benefícios para a planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura.

Os resultados da análise destes dados apontam para possíveis dificuldades em realizar tal articulação. Uma das razões que lhe poderá subjazer diz respeito ao facto de as *Metas Curriculares de Português* terem sido homologadas em agosto de 2012, tendo a nossa intervenção didática decorrido entre outubro e novembro do mesmo ano – necessitando, porventura, os estudantes de mais tempo para refletir criticamente sobre as mesmas.

### 7.2.3. Estratégias didáticas

#### 7.2.3.1. Centradas na motivação para a leitura

Antes de mais, constatámos que a maioria dos estudantes (33, correspondendo a 62,3%) não conseguiu justificar as estratégias didáticas subjacentes às atividades centradas na motivação para a leitura.

Tal poderá indiciar:

- i) A possibilidade de não terem feito uma reflexão aprofundada sobre tais estratégias, no âmbito do seu trabalho autónomo, para complementar a análise de documentos sobre estratégias didáticas de motivação para a leitura feita em grupo, na aula, na segunda semana da intervenção didática;
- ii) A desvalorização da inclusão de tais justificações na componente individual do trabalho, por atribuírem maior importância à apresentação da planificação de atividades pelo grupo.

No Quadro 66, apresentamos os resultados da análise das justificações facultadas pelos restantes (20, correspondendo a 37,7%):

Categorias	Subcategorias	Freq.	%
Promoção da partilha de experiências de leitura	Relevância do cruzamento da leitura com outras formas de expressão	11	55%
	Relevância do cruzamento da leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua	1	5%
Importância de rodear os alunos de um universo de leitura	Disponibilização de livros para manuseamento e leitura na sala de aula	7	35%
	Recurso a meios de transmissão da leitura na sala de aula	1	5%
Total		20	100%

**Quadro 66 – Justificações relativas às estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura**

Os estudantes que conseguiram justificar as opções feitas (20, correspondendo a 37,7%) deram maior relevo à estratégia *Promover a partilha de experiências de leitura* (12 ocorrências, correspondendo a 60%), seguindo-se a *Importância de rodear os alunos de um universo de leitura* (8 ocorrências, correspondendo a 40%).

No que respeita à categoria *Promover a partilha de experiências de leitura*, destacaram fortemente a *Relevância do cruzamento da leitura com outras formas de*

*expressão* (11 ocorrências, correspondendo a 55%), depreciando fortemente a *Relevância do cruzamento da leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua* (1 ocorrência, correspondendo a 5%).

No âmbito da categoria *Relevância do cruzamento da leitura com outras formas de expressão* sobressaíram os seguintes aspetos:

- A sua valorização global, pela possibilidade de ser um fator acrescido de motivação para a leitura, como se pode ver no enunciado “A seleção desta estratégia prende-se com o facto de considerar que o cruzamento da leitura com outras formas de expressão é muito importante na motivação para a leitura porque pode aumentar essa motivação nas crianças.” (CI22); é consensual, na literatura de especialidade, que criar situações de leitura desafiantes que possibilitem o cruzamento com outras formas de expressão poderá potenciar nas crianças o gosto pela leitura, desde que lhe esteja subjacente uma planificação rigorosa e fundamentada (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011; Sim-Sim, 2007);

- O seu contributo para a tomada de consciência, por parte das crianças, da onnipresença da leitura no quotidiano, podendo ser uma mais-valia para a motivação para mesma, o que transparece no enunciado seguinte:

O cruzamento da leitura com outras formas de expressão justifica-se porque nesta atividade, ao terem oportunidade de tomar contacto e manusear materiais como as embalagens, as crianças veem como a leitura está em toda a parte, o que as pode motivar mais para a leitura. (CI25)

É reconhecido que as atividades que possibilitam pôr em relevo a importância das múltiplas funções da leitura no quotidiano podem despertar a vontade de ler mais (Silva *et al.* 2011; Solé, 2008), aguçando, porventura, a curiosidade natural das crianças;

- A possível dimensão lúdica favorecida por tal cruzamento, potenciando o desejo de percorrer outros itinerários de leitura, convite que emerge dos enunciados seguintes: “Esta estratégia foi considerada importante porque dramatizar costuma ser uma atividade muito bem recebida pelas crianças por ser lúdica, podendo motivar as crianças para a leitura e criando esse bichinho da leitura.” (CI48) e “O cruzamento da leitura com outras formas de expressão, neste caso, musicar o texto é muito relevante porque é preciso promover experiências de leitura que sejam lúdicas para motivar mais as crianças para a leitura. “ (CI17).

É comum a associação de benefícios positivos a atividades de dramatização potenciadoras do lúdico, no que toca à motivação para a leitura em diferentes níveis de ensino (Ferreira, 2011; Massignani, Oliveira, Kubo & Botomé, 2012). O cruzamento da leitura com a música tem igualmente sido apontado enquanto itinerário feliz na formação do perfil de leitor das crianças (Dias, 2012; Ferreira, 2012).

A ênfase concedida à *Relevância do cruzamento da leitura com outras formas de expressão* é congruente com o destaque que lhe foi dado nas planificações integradas na componente em grupo do relatório, no âmbito da categoria *Promover a partilha de experiências de leitura* (cf. Quadro 59).

A *Relevância do cruzamento da leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua* recebeu pouca atenção por parte dos estudantes, mas merece ser destacada pelas vivências pessoais entretecidas na justificação apresentada, na qual possivelmente ecoam memórias de outras leituras:

Eu acho que é necessário que se promovam experiências de leitura que permitam cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua, neste caso foi escrever a partir de textos lidos, sugerindo às crianças que inventassem um novo final para a história, o que é muito importante porque pode motivá-las mais para ler e descobrir novas histórias, porque promove a imaginação. Eu sempre gostei de fazer isso, adorava escrever novos finais e acho que ainda hoje continua a ter interesse. (CI19)

Sendo consensual que a leitura e a escrita caminham a par, aspeto reiterado nas *Metas Curriculares de Português* no que respeita aos dois primeiros ciclos de ensino (Buescu *et al.*, 2012a), do enunciado emergem também: i) a relevância da atividade proposta para o possível desenvolvimento da imaginação das crianças, podendo contribuir para que o seu desejo de ler vá crescendo, na medida em que decidam partir à descoberta de novas histórias; ii) a valorização da atividade de escrita a partir de textos lidos enquanto aspeto prazeroso, que se poderá ter repercutido na construção do seu perfil de leitor e que possivelmente o estudante pretendeu replicar.

A depreciação da *Relevância do cruzamento da leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua* por parte dos estudantes poderá ter subjacente:

- i) A possível dificuldade dos estudantes em planificar atividades através das quais tal cruzamento possa ser operacionalizado;
- ii) A sobrevalorização do cruzamento da leitura com outras formas de

expressão por possivelmente lhes associarem menor complexidade e lhes atribuírem maior possibilidade de sucesso relativamente à motivação das crianças para a leitura.

No que se refere à *Importância de rodear os alunos de um universo de leitura*, destacou-se a categoria *Disponibilização de livros para manuseamento e leitura na sala de aula* (5 ocorrências, correspondendo a 35%), sendo desvalorizado *Recurso a meios de transmissão da leitura na sala de aula* (1 ocorrência, correspondendo a 5%).

Nos enunciados associados à subcategoria *Disponibilização de livros para manuseamento e leitura na sala de aula*, os estudantes frisaram:

- O contributo da presença de livros na sala de aula para a possível criação de um ambiente propiciador de deslumbramentos potenciados pelas leituras realizadas pelas crianças, podendo levar ao desabrochar da motivação para a leitura, como depreendemos do enunciado seguinte:

Rodear os alunos de leitura na educação pré-escolar é muito importante, sobretudo ter os livros na sala para os verem, lhes mexerem e os quererem ler, com a ajuda do educador, porque é assim que os motivamos para a leitura hoje nesta atividade, amanhã noutras com mais livros! (CI25)

Neste enunciado destacam-se:

- A importância do livro na descoberta do “prazer da leitura”, um dos aspetos vinculados nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 70), no que se refere à partilha de estratégias de leitura do educador com as crianças,
- A valorização das sensações potenciadas pela presença do livro, associadas às ações sequenciais “verem”, “mexerem” e “quererem ler”, numa possível alusão ao modo como a visão e o tato podem ser parceiros inestimáveis para a motivação para a leitura, mormente nas primeiras idades (Borges, Assagra & Alda, 2010; Silva & Barroso, 2014),
- A preocupação do estudante em renovar os encontros das crianças com os livros noutras atividades (embora não as referindo), revelando, porventura, o seu desejo de lhes abrir novas portas para a leitura;

- A possibilidade da presença dos livros na sala de aula poder promover hábitos de leitura mais duradouros, como se pode ler no enunciado seguinte: “Nesta atividade há que rodear as crianças do livro na sala de aula e ter lá mais livros, porque, a meu ver, o livro na sala motivará mais para a leitura, criando o hábito de ler a longo prazo.” (CI17); sendo consensual a importância da presença do(s) livro(s) na sala de aula (Lima & Azevedo, 2011; Sá, 2009a), tal não é, por si só, suficiente para criar hábitos de leitura para a vida, sendo este um processo moroso e exigente, que implica, por parte do professor/profissional da Educação, a operacionalização de estratégias centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura que favoreçam tal processo.

Na subcategoria *Recurso a meios de transmissão da leitura na sala de aula* foi realçada a importância de rodear os alunos de um universo de leitura caracterizado pela diversidade para os motivar para esta, o que transparece no seguinte enunciado:

Nesta atividade considerei que rodear as crianças de um universo de leitura seria importante, mormente trazer o elemento de transmissão de leitura podcast para a aula porque as crianças devem conhecer vários meios de transmitir a leitura e o podcast motiva-as para a leitura, é o que eu penso. (CI53)

As potencialidades de utilização do *podcast* na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no possível reforço da motivação para a leitura das crianças, têm sido apontadas na literatura de especialidade (Faria & Ramos, 2010; Marques & Reis, 2011). No entanto, tal como noutros contextos em que se recorre a ferramentas tecnológicas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, o recurso ao *podcast* não pode ser encarado como uma solução mágica potenciadora da motivação para a leitura. O uso destes recursos exige um enquadramento rigoroso por parte do professor, para se adequar aos objetivos a atingir na atividade planificada.

#### **7.2.3.2. Centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura**

Antes de mais, é de referir que a grande maioria dos estudantes (38, correspondendo a 71,7%) não justificou as suas opções, o que poderá estar relacionado com as suas possíveis dificuldades em refletir sobre elas, de forma aprofundada, por:

- i) Não terem valorizado a análise de documentos sobre estratégias didáticas



de desenvolvimento da compreensão na leitura realizada na segunda semana da intervenção didática;

- ii) Não terem complementado tal análise, de forma mais detalhada, no âmbito do trabalho autónomo a realizar na unidade curricular;
- iii) A componente do trabalho realizada em grupo não lhes ter possibilitado, como seria expectável, uma ampla discussão sobre as razões subjacentes às suas escolhas.

No Quadro 67, apresentamos os resultados da análise das justificações facultadas pelos restantes (15, correspondendo a 28,3%):

Categorias	Subcategorias	Freq.	%
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos	Promoção de atividades centradas na identificação do tema do texto	4	26,7%
	Promoção de atividades centradas na identificação das ideias principais e secundárias dos textos	2	13,3%
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos	Promoção de atividades centradas em elementos do texto	1	6,7%
	Promoção de atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto	8	53,3%
Total		15	100%

**Quadro 67 – Justificações relativas às estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura**

A sua leitura revela-nos imediatamente que nenhum estudante se referiu à estratégia *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*. Tal poderá ter sucedido:

- Pelas suas possíveis dificuldades em planificar atividades centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura que lhes permitissem operacionalizar tal estratégia;
- Por recorrerem “poucas vezes” à identificação do tipo/género textual como estratégia para superar eventuais dificuldades de leitura (cf. Quadro 37), atribuindo-lhe pouca relevância no que respeita ao desenvolvimento da compreensão na leitura (aspeto que se terá repercutido na depreciação desta estratégia na planificação da atividade).

Compreendemos igualmente que os estudantes deram maior relevo à categoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (9 ocorrências,

correspondendo a 60%) do que à categoria *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* (6 ocorrências, correspondendo a 40%).

No que respeita à categoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, os estudantes destacaram a *Promoção de atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto* (8 ocorrências, correspondendo a 53,3%), depreciando a *Promoção de atividades centradas em elementos do texto* (1 ocorrência, correspondendo a 6,7%).

No âmbito da subcategoria *Promoção de atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto*, alguns estudantes deram preferência a atividades contemplando a resposta a questões sobre os textos explorados apresentadas por escrito, tendo destacado o seu possível contributo para:

- A construção do perfil de leitor do seu futuro público, aspeto patente, por exemplo, no enunciado seguinte:

Esta atividade em que os alunos respondem a questões, por escrito, sobre o texto é importante para eles porque contribui para que sejam melhores leitores já que, como é referido nas Metas, devem saber ‘Organizar a informação de um texto lido’ e é assim que se vão tornando melhores cidadãos e leitores, desde cedo (neste caso porque são alunos do 2.º ano). (CI2)

Tendo em conta a necessidade crescente de os cidadãos se posicionarem criticamente face à informação com a qual quotidianamente lidam, é consensual a necessidade de terem competências para a organizar, lendo de forma proficiente (European Commission, 2012; Jenkins & Kelley, 2013); no entanto, o processo de formação de leitores reveste-se de reconhecida complexidade (Miguel, 2010; Solé, 2012), estando o sucesso do cumprimento do objetivo a que os estudantes se referem – “Organizar a informação” – dependente da operacionalização de um conjunto de descritores de desempenho que, no seu conjunto, poderão contribuir para o desenvolvimento da compreensão na leitura;

- A promoção do autoquestionamento do aluno após a leitura do texto, como inferimos, por exemplo, do enunciado seguinte:

Nesta atividade em que os alunos respondem a perguntas sobre o texto na ficha de trabalho parece-me que há necessidade que isto se faça porque ao responderem os alunos vão fazendo perguntas a si próprios para tentarem responder e veem se compreenderam ou não o que leram. (CI4)

De facto, o processo de autoquestionamento sobre o que se leu pode favorecer a compreensão na leitura, sendo considerado fundamental que se automonitorize o que se compreendeu sobre o texto lido e se interiorize tal rotina em atividades de pós-leitura (Motta & Veçossi, 2012; Sim-Sim, 2007).

Ainda nos enunciados associados a esta subcategoria, outros estudantes frisaram a importância de atividades contemplando a resposta a questões orais sobre textos explorados formuladas pelo professor, vincando:

- Os possíveis benefícios que decorreriam da partilha de diferentes olhares sobre o texto, como depreendemos do enunciado “Questionar os alunos oralmente sobre o texto é fundamental porque os alunos assim também aprendem com as respostas dos outros colegas, o que é bom, acho eu, trocam as impressões de cada um sobre o mesmo.” (CI51), que valoriza a importância do Outro para a construção do conhecimento em comum, possivelmente na perspectiva de que “Educar é educar-se pelo (e com) o Outro” (Fadigas, 2003, p. 212), num processo de auxílio mútuo, essencial em tal caminhada em que a formação corre em paralelo com a vida (Carrasco, 2013);

- O seu papel no possível incremento do interesse dos alunos pelo texto, aspeto alicerçado em vivências pessoais plasmadas no seguinte enunciado:

O professor deve colocar questões sobre o texto oralmente para aumentar o interesse dos alunos pelo mesmo antes de passar à atividade seguinte porque para mim nunca gostei de passar logo a outra coisa depois de ler, sempre gostei do que o meu professor fazia na escola, as perguntas primeiro, depois o resto tinha sempre mais interesse. (CI12)

Nas palavras deste estudante, são visíveis as marcas indeléveis do seu percurso escolar, ao longo do qual o professor teria assumido um papel preponderante no que respeita à operacionalização de atividades semelhantes à descrita, que pretende replicar com o seu futuro público, de modo a que este possa ter idêntico interesse pelas mesmas.

No único enunciado associado à subcategoria *Promoção de atividades centradas em elementos do texto*, pouco valorizada pelos estudantes, foram apontados os seus possíveis benefícios para o desenvolvimento da compreensão na leitura por parte do seu futuro público:

As atividades centradas em elementos do texto são muito relevantes a meu ver por possibilitarem aos alunos desenvolver a sua compreensão na leitura e cabe-nos a nós realizá-

las, enquanto profissionais de Educação, o nosso papel é muito relevante, do meu ponto de vista. (CI7)

Embora não justifique, de forma rigorosa e clara, que atividades deveriam ser realizadas para colher os benefícios apontados, o estudante valoriza muito a sua responsabilidade futura neste contexto, aspeto que consideramos importante, pelas repercussões positivas que poderá ter nas suas práticas educativas.

No que diz respeito à *Identificação das ideias principais dos textos lidos*, os estudantes deram relevo à *Promoção de atividades centradas na identificação do tema do texto* (4 ocorrências, correspondendo a 26,7%) e à *Promoção de atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias* (2 ocorrências, correspondendo a 13,3%).

Relativamente à *Promoção de atividades centradas na identificação do tema do texto*, sublinharam as suas possíveis repercussões no aumento do interesse pelo tema abordado, apontando a importância de tais atividades para a formação do leitor, a longo prazo, o que é ilustrado, por exemplo, pelo enunciado:

Selecionei ‘trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos’ através de uma atividade centrada na identificação do tema do texto, neste caso a partir do seu título, porque se devem promover este tipo de atividades para as crianças terem mais interesse pelo tema do livro e nós irmos formando os leitores de amanhã. (CI16).

É reconhecida a relevância da exploração de elementos paratextuais como o título para o desenvolvimento da capacidade de antecipar conteúdos sobre o tema do texto e o seu contributo para a motivação para a leitura (Pinto, 2009; Sim-Sim, 2007). A valorização dada ao título é congruente com a importância que os estudantes anteriormente lhe concederam, no âmbito do depoimento individual sobre o processo de seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura, na Educação Pré-Escolar ou no 1º e 2º ciclos do ensino básico (cf. Quadro 52).

No que respeita à *Promoção de atividades centradas na identificação das suas ideias principais e secundárias*, os estudantes frisaram a relevância de levar os alunos a formular perguntas sobre o texto e o seu possível contributo para uma melhor compreensão do mesmo, associando-lhe benefícios futuros, aspetos que emergem, por exemplo, do enunciado:

Nesta atividade considero que levarmos os alunos a fazer perguntas sobre o texto é muito importante porque é assim que eles o compreendem melhor e no futuro vão fazer o mesmo, vão-se habituando, e isso é bom para eles, penso eu, já que hoje têm cada vez mais necessidade de compreender o que leem. (CI17)

Incentivar os alunos a formularem perguntas sobre o texto é visto como uma forma de potenciar a interação com o mesmo e de levar o indivíduo a assumir um papel ativo no processo, podendo contribuir para melhorar a compreensão na leitura (Antonacci & O’Callaghan, 2012; Vaz, 2010). A aquisição de tal hábito será possivelmente uma mais-valia para a (re)construção do perfil de leitor das crianças, auxiliando-as nos múltiplos e diversificados trilhos que a leitura lhes for proporcionando ao longo da vida.

#### 7.2.4. Papéis dos participantes

A primeira constatação que fizemos foi que um pouco mais de metade dos estudantes (29, correspondendo a 54,7%) não contemplou este parâmetro na fundamentação teórica pedida. Tal poderá ter como causa as suas possíveis dificuldades em o fazer, por exigir uma reflexão mais apurada sobre as repercussões das modalidades de trabalho adotadas nas atividades propostas e na consecução dos seus objetivos.

No Quadro 68, apresentamos os resultados da análise das justificações facultadas pelos restantes (24, correspondendo a 45,3%):

Categorias	Subcategorias	Freq.	%
Importância do Professor/Educador de infância	Modelo de leitor para as crianças	8	33,3%
	Orientador no âmbito da pré-leitura	6	25%
	Promotor do exercício de cidadania	2	8,3%
	Promotor da participação ativa dos alunos	4	16,8%
Importância das crianças	Auxílio mútuo na interiorização de regras de bom comportamento	2	8,3%
	Auxílio mútuo na motivação para a leitura	2	8,3%
Total		24	100%

Quadro 68 – Justificações relativas aos papéis atribuídos aos participantes

Da leitura deste quadro inferimos que se destacou a categoria *Importância do Professor/Educador* (20 ocorrências, correspondendo a 83,4%).

Sobressaiu a subcategoria *Modelo de leitor para as crianças* (8 ocorrências, correspondendo a 33,3%), tendo os estudantes vincado que o papel do professor/educador teria enorme relevância por “(...) ser aquele que é considerado o

modelo para as crianças que têm vontade de ler como o professor lê, por isso lhe deve ser atribuído o devido valor na atividade planejada.” (CI21), apontando com entusiasmo que “O educador é o modelo de leitor, é o que a criança vai seguir, tem um papel fundamental nesta atividade de leitura!” (CI31).

A importância do professor/educador como mediador da/na leitura e a sua relevância para o desenvolvimento do perfil de leitor das crianças são consensualmente reconhecidos na literatura (Lima & Azevedo, 2011; Sardinha & Machado, 2011). A ênfase que lhes é concedida pelos estudantes é congruente com o destaque dado, na componente em grupo do relatório, à subcategoria *Ler alto para os alunos* (implicando o professor/educador como modelo), no âmbito da categoria *Promover a partilha de experiências de leitura* (cf. Quadro 59).

Segue-se a subcategoria *Orientador no âmbito da pré-leitura* (6 ocorrências, correspondendo a 25%), tendo sido considerado, por exemplo, por um estudante:

O professor tem muita relevância na orientação da pré-leitura, é por isso que o seu papel aqui é importante; é ele que vai apontar para os elementos do livro como o título, a capa, a lombada, enfim é ele que orienta os alunos nesta atividade para a descoberta do livro. (CI3)

É também destacado que “Quem orienta a pré-leitura é o educador por isso lhe é atribuído um papel importante. O educador vai encaminhar as crianças para o livro, vai-lhes abrir a porta do mesmo, mostrar o título, a capa, etc.” (CI25).

Nestes enunciados sobressaem:

- i) A importância do papel desempenhado do professor/ educador de infância, enquanto guia para o encantamento possivelmente gerado pela exploração dos elementos paratextuais do livro;
- ii) A possibilidade do professor/ educador de infância ter responsabilidade maior na “descoberta” do livro, no “encaminhar” e “abrir a porta” do mesmo, palavras porventura resultantes de encontros felizes com a leitura.

No âmbito da subcategoria *Promotor da participação ativa dos alunos* (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), os estudantes frisaram, por exemplo, que “O professor deverá ser o promotor da participação ativa dos alunos na atividade de leitura, tendo por isso um papel muito importante na mesma.” (CI7) e “Atribuo ao professor o relevante papel de promover a participação ativa dos alunos na atividade de leitura.”

(CI11). Embora seja importante que os alunos participem ativamente nas atividades propostas pelo professor, as justificações apresentadas carecem de uma fundamentação sólida, que permita compreender o que os estudantes entendem por participação ativa numa atividade de leitura (já que tal expressão poderá ter implícito, a título de exemplo, quer a manutenção do interesse dos alunos, quer a realização prazerosa de tal atividade).

A importância do professor/educador de infância enquanto *Promotor do exercício de cidadania* foi também apontada por alguns estudantes (2 ocorrências, correspondendo a 8,3%) que evidenciaram:

- O papel central do educador de infância para o germinar de comportamentos responsáveis que potenciem o respeito pelo Outro, numa harmoniosa convivência em sociedade, e um futuro exercício de cidadania porventura mais responsável, que emergem, por exemplo, do enunciado:

Nesta atividade atribuo um papel relevante ao educador de infância porque é ele que vai ensinar às crianças a respeitar os outros falando sobre regras de bom comportamento, o que contribui (e isto acho que é o mais importante) para que as crianças sejam melhores cidadãos no futuro, tem de se começar desde cedo, (CI20)

É de salientar que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997) conferem relevância, quer às inter-relações que possam favorecer a valorização do comportamento da criança em relação ao Outro, quer à inclusão da educação para a cidadania no tecido da educação Pré-Escolar, aspetos também vinculados na literatura de especialidade, que foca o papel a desempenhar pelo educador no complexo processo de auxiliar a criança a tornar-se cidadã (Gonçalves, 2007; Sanches, 2012);

- O papel desempenhado pelo professor na (re)construção de um exercício de cidadania alicerçado na formação do leitor e suas possíveis repercussões futuras, como depreendemos, por exemplo, do enunciado:

O professor neste caso pode dizer-se que tem um papel central de promoção da cidadania porque apesar de estarmos a falar apenas de uma atividade, o seu papel vai ser decisivo para a formação do leitor, contribuindo para o seu sucesso como cidadão no futuro. (CI18)

É reconhecido que a Escola é um espaço privilegiado de promoção de comportamentos fundadores de um exercício de cidadania mais profícuo e ativo (Sardinha & Rato, 2009; Vasconcelos, 2007), sendo crescentemente sublinhada a

importância da leitura no universo social dos indivíduos (European Commission 2012; West & Chew, 2014); a sua valorização poderá possivelmente repercutir-se no modo como estes estudantes desenvolverão estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Relativamente à categoria *Importância das crianças*, alguns estudantes destacaram o *Auxílio mútuo na interiorização de regras de bom comportamento* e o *Auxílio mútuo na motivação para a leitura*, aos quais atribuíram idêntico relevo (2 ocorrências, correspondendo a 8,3%).

No respeitante ao *Auxílio mútuo na motivação para a leitura*, os estudantes frisaram o relevante papel desempenhado pelas crianças no possível encorajamento mútuo potenciado pela atividade de leitura desenvolvida, aspetos que transparecem nos enunciados “O papel das crianças (...) é importante pelo auxílio que dão na motivação dos colegas para a leitura, isto é, ao lerem em pares motivam-se mutuamente, ajudam o colega a ter interesse pela história e interessam-se também mais por ela.” (CI26) e “As crianças têm um papel relevante nesta atividade que é ajudar-se a motivar-se para a leitura porque ao lerem (em pares) vão criar nos colegas a mesma vontade de ler a história, a mesma motivação, auxiliando-se mutuamente.” (CI14).

É reconhecido que a leitura em parceria pode fomentar a entreaajuda, eventualmente suscitando o desejo de ler textos mais complexos (Ministério da Educação, s/d), e que a partilha do entusiasmo pela leitura poderá ser pretexto para saborear outros textos (Bordas, Coelho, Silva & Lamar, 2009; Fonseca, 2007).

A importância do papel das crianças foi ainda associada ao *Auxílio mútuo na interiorização de regras de bom comportamento*, tendo sido sublinhados:

- i) O seu carácter fulcral no âmbito da Educação Pré-Escolar, o que transparece do enunciado “Nesta atividade de pós-leitura, atribuo às crianças o papel de se ajudarem umas às outras na interiorização de regras de bom comportamento porque isso é muito importante na Educação Pré-Escolar, do meu ponto de vista, as crianças auxiliarem-se nisso.” (CI31); este aspeto encontra eco nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, nas quais é frisada a importância das relações com os outros para a valorização



de “comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p. 52);

- ii) A sua relevância no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo apontado que “As crianças aqui desempenham um papel muito relevante porque se vão auxiliar mutuamente a interiorizar regras de bom comportamento, auxílio fundamental para a sua a formação cidadã responsável e aqui tratado através do livro Porta-te bem!.” (CI50); deste enunciado sobressai o possível contributo das crianças para a co-construção de uma cidadania responsável, aspeto congruente com uma das justificações que emergiu da justificação das temáticas selecionadas pelos grupos – a *Cidadania* (cf. Quadro 56).

#### 7.2.5. Modalidades de trabalho

Mais uma vez, verificámos que a grande maioria dos estudantes (38, correspondendo a 71,7%) não justificou as modalidades de trabalho pelas quais os grupos tinham optado nas planificações elaboradas.

No Quadro 69, apresentamos os resultados da análise das justificações apresentadas pelos restantes alunos (15, correspondendo a 28,3%):

Categorias	Freq.	%
Manutenção do interesse pela atividade proposta	7	46,7%
Adequação ao nível de ensino e ano de escolaridade	5	33,3%
Gosto pessoal	2	13,3%
Promoção da colaboração entre as crianças	1	6,7%
Total	15	100%

Quadro 69 – Justificações relativas às modalidades de trabalho adotadas

A *Manutenção do interesse pela atividade proposta* foi o aspeto ao qual os estudantes deram maior relevo (7 ocorrências, correspondendo a 46,7%). No entanto, limitaram-se a indicar, de forma sumária, que essa teria sido a justificação fundamental para a seleção realizada, referindo, por exemplo, “O trabalho coletivo é o mais adequado

a esta atividade de leitura, penso eu, porque ler em coro mantém os alunos sempre interessados na mesma, que é o que se pretende na escola.” (CI18).

Embora existam aspetos positivos associados ao trabalho coletivo proporcionado pela leitura em coro (Jean, 2000; Ministério da Educação, s/d), a motivação para a mesma (que deverá germinar dentro e fora da escola) não exclui a convivência com outras modalidades de trabalho, que devem igualmente ser valorizadas (Lane & Wright, 2007; Witherell, 2007).

Segue-se a subcategoria *Adequação ao nível de ensino e ano de escolaridade* também considerada relevante por alguns estudantes (5 ocorrências, correspondendo a 33,3%), que vincaram a possibilidade de o trabalho coletivo dever ser preferencialmente adotado no 2.º e 3.º ano de escolaridade, pelas potenciais repercussões positivas no sucesso da atividade proposta às crianças, como transparece, por exemplo, dos enunciados seguintes: “O trabalho coletivo é o mais adequado para o 1.º Ciclo, neste caso para o 2.º ano de escolaridade e o daí achar que se enquadrava para a atividade proposta, sendo preferível para que esta fosse bem-sucedida.” (CI15) e “Propõe-se o trabalho coletivo por ser o mais adequado ao ano de escolaridade que foi escolhido (1.º Ciclo, 3.º ano), levando ao sucesso da atividade, é uma modalidade de trabalho que considero preferível para este ano de escolaridade.” (CI26).

Apesar de reconhecermos que o trabalho coletivo pode ser vantajoso por favorecer a interação do professor com todos os alunos, tal modalidade de trabalho não é certamente a única adequada a este nível de ensino e ano de escolaridade não conduzindo, obrigatoriamente, ao sucesso das atividades. É necessário que o professor adote outras modalidades de trabalho em sala de aula para a realização de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura (Albuquerque, Morais & Ferreira, 2008; Nery, 2007).

Como refere Freire, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer de transformá-lo através da nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13); tal prática tem porventura implícito, por parte dos futuros profissionais da Educação, o desenvolvimento da autonomia das crianças através da promoção do trabalho individual que consolide a

formação de leitores para reescrever tal mundo, dando-lhes voz (Cavéquia, Maciel & Rezende, 2010; Pinto, 2014).

Recolhemos ainda dois enunciados (correspondendo a 13,3%), que referem o *Gosto pessoal*, sublinhando que este teria sido a razão primordial da seleção da modalidade de trabalho adotada para a atividade que fundamentaram, referindo que “Para esta atividade a modalidade de trabalho selecionada foi o trabalho coletivo porque eu nunca gostei de trabalhar individualmente, daí o ter escolhido.” (CI27) e que “Quanto à modalidade de trabalho para esta atividade é o trabalho coletivo mesmo por gosto pessoal, gosto mais de trabalhar com outras pessoas, é uma preferência minha, não há outra razão.” (CI4). Neles entrelaçam-se visivelmente vivências do seu percurso escolar, que se teriam repercutido nas suas representações sobre as vantagens do trabalho coletivo.

Parece-nos relevante referir que – aparentemente – tais representações se sobrepõem aos objetivos traçados para as atividades propostas (a que não fazem qualquer referência). Tal poderá dever-se ao facto de os estudantes não terem ainda tido suficientes oportunidades de reflexão crítica e apurada sobre a importância da adequação das modalidades de trabalho às planificações que elaboram.

A única referência à *Promoção da colaboração entre as crianças* merece ser destacada, pelo entusiasmo que ecoa nas palavras deste estudante, permeadas pelas suas vivências:

O fomento da colaboração entre as crianças é facilitado pela modalidade de trabalho coletivo, parece-me a opção mais adequada para as crianças porque são incentivadas a colaborar com outras e com o professor e aumenta o espírito de colaboração, aprendem a trabalhar em conjunto. Isto é muito importante porque eu lembro-me do que fazíamos nas aulas, no 1.º Ciclo, a trabalhar todos juntos e foi uma experiência boa para mim, acho que também o será hoje em dia para as crianças, daí a proposta da modalidade trabalho coletivo. (CI 29)

A importância da promoção do trabalho colaborativo envolvendo as crianças e o professor e as suas possíveis repercussões positivas para os alunos têm sido sublinhadas na literatura (Colaço, 2004; Damiani, 2008), podendo ainda ser associadas à promoção de hábitos neste domínio e ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Merece também ser alvo de reflexão o modo como o estudante cruza o seu percurso escolar com o do seu futuro público, ao pretender possivelmente replicar as suas vivências no 1.º Ciclo, de modo a que também possam dar fruto, como teria sucedido no seu caso. Como frisa Boavida (2013, p. 25), “ (...) a educação traz a marca do tempo e do lugar”, que ecoa, porventura de forma indelével, nas palavras deste estudante.

Da análise das justificações relativas às opções pelas modalidades de trabalho adotadas foi também possível inferir que incidiram apenas na modalidade de trabalho coletivo, tendo outras modalidades de trabalho referidas nas planificações em grupo sido depreciadas. Tal ausência de justificações poderá dever-se à dificuldade que os estudantes tiveram em fundamentar as suas escolhas individualmente, num exercício de reflexão autónomo que se pretende exigente e crítico.

#### **7.2.6. Recursos utilizados**

Como já vem sendo referido, a grande maioria dos estudantes (30, correspondendo a 73,6%) não conseguiu justificar as opções feitas neste campo.

Tal poderá ter ocorrido, por não terem valorizado a realização desta tarefa ou por terem tido poucas oportunidades de planificar atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura que lhes tivessem permitido refletir, de forma aprofundada, sobre a seleção adequada dos recursos a usar na realização de tais atividades e sua justificação.

No Quadro 70, apresentamos os resultados da análise das justificações apresentadas pelos restantes estudantes (14, correspondendo a 26,4%):

<b>Categorias</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Importância do livro no âmbito da pré-leitura	8	57,1%
Promoção do interesse pela atividade desenvolvida	4	28,6%
Generalização do uso do quadro interativo nas escolas	2	14,3%
Total	14	100%

**Quadro 70 – Justificações relativas aos recursos a utilizar**

Constatámos igualmente que a justificação mais apresentada pelos estudantes se referia à *Importância do livro no âmbito da pré-leitura* (8 ocorrências, correspondendo a 57,1%).

Nos enunciados associados à categoria *Importância do livro no âmbito da pré-leitura*, os estudantes sublinharam:

- A particular adequação deste recurso ao despoletar da curiosidade das crianças pela história a narrar, através da exploração de alguns elementos paratextuais, o que emerge, por exemplo, do enunciado:

O livro é o recurso mais importante nesta atividade de pré-leitura porque só ele permite pôr em destaque a capa, a lombada, o título, de modo a que as crianças o possam visualizar devidamente e ter curiosidade sobre a história que está lá dentro. (CI17)

A relevância da exploração dos elementos paratextuais do livro na fase de pré-leitura é consensualmente aceite (González Colina, 2013; Sioufi, 2006); a sua valorização nesta fase do trabalho desenvolvido com eles é congruente com a importância que lhe concederam nos seus depoimentos individuais sobre a seleção do álbum/obra que tinham feito, com vista à planificação de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura (cf. Quadro 52);

- A particular adequação das suas características únicas ao pleno usufruto da leitura partilhada com as crianças, aspeto que transparece no enunciado seguinte:

Na atividade de pré-leitura o livro é fundamental para a motivação para a leitura porque é um recurso com características que a imagem não tem, pode ser folheado, cheirado, apalpado, etc., sendo isto muito importante para as crianças em idade pré-escolar. (CI52)

A importância do livro enquanto recurso valioso a explorar na Educação Pré-Escolar pela sua possível contribuição para a motivação para a leitura é um dos aspetos frisados na literatura de especialidade (Dias & Neves, 2012; Guerreiro, Castanheira & Queirós, 2007); o possível despoletar de sensações que podem ser associadas à exploração do livro, aspeto que também emerge do enunciado, é congruente com a ênfase que alguns estudantes tinham dado anteriormente à palavra “sentir”, quando a relacionaram com o conceito de leitura (cf. Quadro 43);

- O seu carácter intemporal, sublinhando, por exemplo, que “O livro nesta atividade de pré-leitura é fundamental porque haverá sempre livros e estes vão continuar a estar

presentes na vida das crianças, sendo importante acarinhá-los (eu faço isso!) e transmitir esse carinho.” (CI16); neste enunciado, destacam-se: i) a importância do livro enquanto recurso perene e indelével na sociedade, possivelmente pela mais-valia cultural que lhe continua a ser atribuída (Eco, 2014; Goulart, 2011); ii) a valorização dos afetos gerados pela leitura do livro e a relevância que poderá assumir a sua transmissão pelo profissional da Educação, favorecendo a formação harmoniosa do perfil de leitor do seu futuro público e iii) a motivação do estudante para a leitura, possivelmente abrigada no “carinho” confessado pelos livros que terão feito parte do seu caminho.

Os aspetos apontados nos enunciados selecionados são globalmente congruentes com a relação que alguns estudantes tinham estabelecido entre a palavra “livro” e o conceito de leitura (cf. Quadro 43) e a valorização dada ao livro na componente do relatório em grupo (cf. Quadro 62).

Segue-se a *Promoção do interesse pela atividade desenvolvida* (4 ocorrências, correspondendo a 28,6%), sendo abordada:

- De forma global, como ilustram os enunciados seguintes: “O recurso selecionado aqui [embalagens] foi porque penso que permite aumentar o interesse dos alunos pela atividade, daí a razão da sua escolha para a atividade.” (CI29) e “O recurso escolhido para a atividade [dicionário] fundamenta-se no maior interesse que pode suscitar às crianças.” (CI38); destes enunciados emerge a dificuldade dos estudantes em fundamentar devidamente as suas opções pelo recurso selecionado, o que poderá dever-se: i) a não estarem habituados a realizar uma reflexão aprofundada sobre os recursos a utilizar nas atividades propostas nas planificações que elaboram (neste caso, centradas na motivação para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura); ii) ao possível desinteresse pela consulta do documento disponibilizado na segunda sessão da intervenção didática, destinado a auxiliar a construção de atividades para exploração do(s) texto(s) selecionado(s) pelos grupos (contemplando as vertentes da motivação para a leitura e do desenvolvimento da compreensão na leitura) e sua fundamentação;

- De forma mais específica, na medida em que alguns estudantes entreteceram as suas vivências escolares com a valorização do recurso selecionado, como ilustram os enunciados seguintes: “O texto entregue aos alunos permite fomentar o interesse pela

atividade desenvolvida; era o que acontecia comigo quando andava na escola.” (CI4) e “O fantoche foi escolhido por promover o interesse por esta atividade planificada, eu sempre gostei da dramatização, na escola onde eu andava a professora também usava fantoches, acho que motiva bastante, daí gostar de fazer isso com as crianças.” (CI15); apesar de se referirem a recursos distintos, ambos apoiaram a justificação do seu uso na evocação de vivências escolares prévias cuja possível influência indelével terá emergido quando planificaram atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, podendo vir a repercutir-se nas suas práticas educativas futuras.

A *Generalização do uso do quadro interativo nas escolas* foi o aspeto menos mencionado pelos estudantes (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%), mas merece também destaque pela forma como os estudantes a valorizaram, o que é visível nos enunciados: “Neste momento estamos na era da tecnologia e o quadro interativo encontra-se já presente numa grande maioria de escolas do nosso país, ninguém questiona isso. Assim pareceu-me que era o recurso a selecionar para esta atividade.” (CI2) e “Toda a gente sabe que o quadro interativo está em todo o lado, daí a sua inclusão na atividade, é muito importante quanto a mim.” (CI9).

Deles emerge a sobrevalorização da relevância da existência do quadro interativo na sala de aula, em detrimento da necessidade de refletir, de forma aprofundada, sobre a sua integração no processo de ensino-aprendizagem, aspeto sublinhado na literatura (Bannister & Equipa de tecnologias educativas da Universidade de Wolverhampton 2010; Sampaio & Coutinho, 2013).

No Quadro 71, as categorias emergentes das justificações dos recursos a utilizar surgem associadas às estratégias do leitor inferidas das atividades propostas Sá (2009a; 2014):

Categorias	Freq.	%	Fases do ato de leitura	Estratégias do leitor visadas	Recursos
Importância do livro no âmbito da pré-leitura	8	57,1%	Pré-leitura	- Elaboração de previsões; - Ativação de conhecimentos prévios; - Formulação de questões sobre o texto.	- Livro.

Promoção do interesse pela atividade desenvolvida	4	28,6%	Pós-leitura	- Consulta do dicionário.	- Dicionário.
				- Identificação das ideias principais do texto.	- Texto; - Embalagens; - Fantoques.
Generalização do uso do quadro interativo nas escolas	2	14,3%	Pós-leitura	- Releitura do texto; - Identificação das ideias principais do texto.	-Quadro interativo.

**Quadro 71 – Justificações dos recursos a utilizar e sua associação com as fases do ato de leitura/estratégias do leitor visadas**

A síntese realizada permite-nos inferir que os estudantes concederam particular importância à pré-leitura, aspeto congruente com as justificações que facultaram anteriormente, no que respeita aos papéis atribuídos aos participantes, tendo sobressaído, no âmbito da categoria *Importância do Professor/Educador*, a subcategoria *Orientador no âmbito da Pré-leitura* (cf. Quadro 68).

Verificámos igualmente que a pós-leitura também teria merecido a atenção dos estudantes, aspeto que inferimos através do cruzamento dos enunciados associados às justificações dos recursos a utilizar nas atividades com as planificações dos grupos a que estes estudantes pertenciam. Depreendemos que, tal como sucedera na componente em grupo do relatório, a releitura do texto, a identificação das ideias principais do texto e a consulta do dicionário são estratégias valorizadas em detrimento de outras (como por exemplo, a identificação do tipo/género textual).

#### 7.2.7. Tempo destinado às atividades

A grande maioria dos estudantes não justificou o tempo atribuído às atividades planificadas (42, correspondendo a 79,2%).

No Quadro 72, apresentamos os resultados da análise das justificações dadas pelos restantes estudantes (11, correspondendo a 20,8%):

Categorias	Freq.	%
Adequação do tempo à atividade planificada	6	54,5%
Adequação do tempo à faixa etária das crianças	2	18,2%
Adequação do tempo às características da turma	3	27,3%
Total	11	100%

**Quadro 72 – Justificações relativas ao tempo destinado às atividades**



No âmbito das justificações facultadas, destacou-se a *Adequação do tempo à atividade planificada* (6 ocorrências, correspondendo a 54,5%), tendo os estudantes sublinhado a sua relevância:

- De forma global, como se pode ver, por exemplo, no enunciado: “O professor, relativamente ao tempo, tem a necessidade de o adequar à atividade planificada, essa é a justificação que dou para o tempo a destinar à atividade, é importante sublinhar essa necessidade.” (CI43); o carácter abstrato de que reveste o enunciado do estudante indicia possivelmente a sua dificuldade em justificar a opção relativa à indicação do tempo, embora lhe atribua valor;

- Tendo em conta as suas possíveis repercussões na formação do perfil de leitor das crianças, relacionando-o com o desenvolvimento da compreensão na leitura, aspeto que transparece, por exemplo, no seguinte enunciado:

Foi atribuído o tempo de 30 minutos à primeira atividade de pós-leitura porque penso que há necessidade de adequar o tempo à atividade planificada e é muito importante que assim seja porque dado que se trabalha o desenvolvimento da compreensão na leitura que é muito importante para a formação do leitor.(CI2)

A relevância da planificação de atividades que possibilitem operacionalizar estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura e o seu possível contributo para a formação do leitor é consensualmente apontada na literatura de especialidade (Sá, 2009a; Sim-Sim, 2007); a valorização, por parte do estudante, da importância da adequação do tempo previsto para a atividade de modo a que esta possa trazer tais benefícios às crianças, a longo prazo, parece-nos merecer especial destaque pelas repercussões que daí poderão resultar para as suas práticas educativas futuras.

Segue-se a *Adequação do tempo às características da turma* (3 ocorrências, correspondendo a 27,3%), tendo os estudantes sublinhado, por exemplo:

Atribuí um tempo curto à atividade que planifiquei pela necessidade que haveria de o adequar às características da turma, podendo ser estendido. Pode ser alterado porque não tem em conta o ritmo de trabalho, a capacidade de concentração, participação, etc., dos alunos da turma. (CI15)

A valorização das características dos alunos da turma enquanto aspeto particular a ter presente na atribuição do tempo destinado às atividades planificadas é congruente

com as indicações facultadas em algumas planificações dos grupos (cf. Gráfico 32), corroborando a sua relevância para os estudantes.

A *Adequação do tempo à faixa etária das crianças* foi a subcategoria menos valorizada (2 ocorrências, correspondendo, respetivamente, a 18,2%).

Relativamente à forma como a *Adequação do tempo à faixa etária das crianças*, foi abordada, um estudante referiu o seguinte: “Para esta atividade pensei que o tempo previsto devia ser adequado à faixa etária das crianças; acho que é importante, nesta idade (no 2.º ano), dar-lhes tempo para fazerem a atividade proposta com calma para possam usufruir da leitura.” (CI18). Neste enunciado, sobressai sobretudo a importância da fruição da leitura nas primeiras idades, emergindo como aspeto que deverá ser considerado no âmbito do tempo destinado à atividade planificada, porventura apontando para as vantagens associadas ao saborear das palavras pelo leitor, apurando o seu interesse e atenção.

Outro estudante declarou: “O tempo nesta atividade foi indicado pela necessidade de se adequar à idade das crianças o que me parece ser importante quando se trata de uma atividade de leitura.” (CI22). Embora a justificação apresentada seja sintética, não sendo devidamente explicitada a relação estabelecida entre a necessidade de adequação do tempo à faixa etária das crianças e a atividade de leitura, fica patente no enunciado que o estudante lhe atribuiu relevância na sua planificação, associando-lhe possivelmente a dimensão de esforço exigida aos leitores em formação (requerendo a adequação devida do tempo).

As poucas justificações apresentadas são congruentes com as dificuldades que os estudantes manifestaram, quando, na componente do relatório elaborada em grupo, referiram o tempo previsto para a realização das atividades que constavam das planificações, dado que 7 grupos (correspondendo a 50%) não o mencionaram (cf. Gráfico 32).

#### **7.2.8. Síntese relativa à componente individual do relatório**

A análise da componente do relatório elaborada individualmente possibilitou-nos inferir que:

- i) Os estudantes revelaram globalmente dificuldades na fundamentação individual das atividades planificadas que tinham apresentado na componente do relatório elaborada em grupo, aspeto evidenciado, sobretudo, pelo facto de muitos não terem apresentado justificações para todos os aspetos a contemplar;
- ii) *A Adequação das Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem às atividades planificadas* (34,4%) e o *Cumprimento das normas exigidas para a realização do trabalho* (31,3%) foram os aspetos que mais se destacaram, no que respeita às justificações dos estudantes para as metas seleccionadas;
- iii) O aspeto que os estudantes menos justificaram dizia respeito às opções em termos de conteúdos programáticos (83% não o fizeram), aspeto pouco valorizado na componente do relatório elaborada em grupo (cf. Gráfico 29), o que revela a necessidade de uma reflexão mais aprofundada da sua parte sobre a operacionalização de tais conteúdos no âmbito da planificação (nomeadamente de atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura);
- iv) Nas justificações relativas às opções pelos conteúdos programáticos, sobressaiu, ainda que timidamente (22,2%), a *Adequação dos conteúdos seleccionados ao nível de ensino*;
- v) No que se refere às estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura, destacaram-se as categorias *Promoção da partilha de experiências de leitura* (60%), com particular incidência no *Cruzamento da leitura com outras formas de expressão* e *Importância de rodear os alunos de um universo de leitura* (40%), destacando-se a subcategoria *Disponibilização de livros para manuseamento na sala de aula*;
- vi) Nenhum estudante justificou a estratégia *Variar as experiências de leitura dos alunos*, que tinha sido apontada na componente do relatório elaborada em grupo, embora de forma muito tímida (cf. Quadro 59);
- vii) A categoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (60%) foi a justificação preferida pelos estudantes no âmbito das estratégias

didáticas operacionalizadas centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, associada à *promoção de atividades centradas no tema do texto* e – embora menos – na *identificação das suas ideias principais e secundárias*; Também se referiram à categoria *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, sobretudo ligada à subcategoria *Promoção de atividades centradas em ideias veiculadas pelos elementos do texto*;

- viii) Nenhum estudante mencionou a categoria *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto num texto lido*;
- ix) Relativamente aos papéis dos participantes, foi concedido maior destaque à categoria *Importância do professor/educador de infância* (83,4%), no âmbito da qual sobressaiu a subcategoria *Modelo de leitor para as crianças* (33,3%), possivelmente por valorizarem o papel desempenhado pelos profissionais da Educação na formação do perfil de leitor do seu futuro público.
- x) A categoria *Importância das crianças* foi depreciada pelos estudantes (apenas 16,6% lhe concederam atenção), apontando para a sua possível dificuldade em justificar o papel que desempenhariam nas atividades que planificaram;
- xi) No que refere às modalidades de trabalho, os estudantes salientaram, sobretudo, a justificação *Manutenção do interesse pela atividade proposta* (46,7%), concedendo pouca atenção à *Promoção da colaboração entre as crianças* (6,7%); além disso, as suas justificações incidiram apenas na modalidade de trabalho coletivo, tendo outras modalidades de trabalho referidas nas planificações em grupo (por exemplo, individual ou a pares) sido depreciadas.
- xii) Nas justificações relativas aos recursos a utilizar, destacou-se a *Importância do livro no âmbito da pré-leitura* (57,1%), aspeto congruente com a relevância dada ao livro na componente do relatório elaborada em grupo (cf. Quadro 62);
- xiii) No âmbito das TIC, os estudantes justificaram apenas a sua opção pelo uso do quadro interativo, tendo sido completamente postos de parte outros recursos citados nas planificações dos grupos (cf. Quadro 62);
- xiv) No que se refere às estratégias do leitor contempladas, salientaram sobretudo

a pré-leitura (57,1%) e a pós-leitura (28,6%), aspeto congruente com a relevância que lhes tinham concedido na componente em grupo do relatório (cf. Quadro 58);

- xv) A ausência de justificações relativamente ao tempo destinado às atividades planificadas foi o aspeto que mais se destacou (79,2%), tal como sucedera na componente do relatório elaborada em grupo (cf. Gráfico 32).
- xvi) De entre as poucas justificações facultadas sobressaiu a *Adequação do tempo à atividade planificada* (54,5%), tendo alguns estudantes reconhecido a sua relevância.

A componente individual do relatório permitiu-nos compreender melhor os fios de que se teceram as opções dos estudantes relativamente às atividades de motivação para a leitura e de desenvolvimento em compreensão na leitura que fundamentaram. Entendemos que, da análise realizada, emergiu uma dimensão enriquecedora da Educação, se concebida como “processo individual de aperfeiçoamento, como itinerário pessoal (...) que tem em cada pessoa um caminho único e uma singularidade própria” (Boavida, 2013, p. 29), construído de vozes, mas também de silêncios que importa escutar.

## Capítulo 8 – Cruzamento de dados

As viagens são os viajantes. O que vemos,  
não é o que vemos, senão o que somos.  
(Pessoa, 2015, p. 134)

### 8.1. Representações sobre a leitura e a motivação para a leitura

O questionário, que passámos aos estudantes no início da intervenção didática (primeira semana), e a ficha de trabalho, a que responderam em sala de aula (segunda semana), facultaram-nos dados sobre as representações iniciais que evidenciavam acerca da leitura e da motivação para a mesma e sobre os fatores que possivelmente as influenciariam.

O cruzamento da análise dos dados decorrentes destas duas fontes de dados com os obtidos a partir: i) do depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra (terceira semana) e ii) da ficha de trabalho que realizaram no final da unidade curricular, para apurar as suas representações finais, possibilita que façamos uma reflexão global mais frutífera sobre as representações destes estudantes relativas à leitura e motivação para a leitura.

A análise da informação relativa aos dados pessoais destes estudantes e ao seu percurso académico, recolhida através do questionário que lhes foi passado no início da intervenção didática, apontava para que as suas representações sobre a leitura tivessem sido influenciadas por múltiplos fatores, de carácter diversificado:

- O género, dado que predominavam os estudantes do género feminino (50, correspondendo a 94%);
- O país de residência - 45 estudantes, correspondendo a 85%, tinham residido sempre em Portugal e 8 estudantes, correspondendo a 15%, tinham vivido no estrangeiro durante algum tempo; destes últimos, 5 tinham residido no estrangeiro em idade pré-escolar, em períodos que oscilavam entre a nascença e os 6 anos de idade, em países da Europa ou fora desta;
- O baixo estatuto sociocultural, dado a escolaridade da maioria dos progenitores masculinos se restringir ao Ensino Básico (23, correspondendo a 43,4%, tinham abandonado a escola após o 4º ano e 9, correspondendo a 17%, depois de concluído o 9º

ano); os progenitores femininos tinham, no entanto, um nível de escolaridade mais elevado (10, correspondendo a 13,5%, tinham completado Ensino Secundário, em contraste com os pais – apenas 2, correspondendo a 3,8%);

- A valorização de percursos formativos nos quais a leitura assumiria centralidade, o que emergiu: i) da elevada motivação intrínseca para a licenciatura em Educação Básica que estavam a frequentar (45 estudantes, correspondendo a 69,3%); ii) das suas representações relativas à afinidade existente entre a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, em que decorreu este estudo empírico, e outras unidades curriculares do curso, de entre as quais sobressaíram, no âmbito da Formação na Área da Docência – Português, as categorias *Leitura, escrita e oralidade* (9 ocorrências, correspondendo a 20,5%) e *Educação Literária* (3 ocorrências, correspondendo a 6,8%) (cf. Quadro 23); iii) Das opções que indicaram para prosseguimento de estudos, com particular incidência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico (34, correspondendo a 64%) e na categoria *Motivação intrínseca*, nas justificações apresentadas (36 ocorrências, correspondendo a 57,2%) (cf. Quadro 28);

- A valorização que atribuíam à leitura e à escrita, patente nos enunciados associados: i) à subcategoria *Leitura e escrita*, relacionada com as expectativas que os estudantes tinham relativamente à unidade curricular da intervenção didática (8 ocorrências, correspondendo a 14,8% (cf. Quadro 21); ii) à categoria *Didática da leitura, escrita e oralidade*, no que se refere ao modo como a unidade curricular poderia contribuir para o seu desenvolvimento profissional (13 ocorrências, correspondendo a 25,5%) (cf. Quadro 26);

- A depreciação do possível contributo das suas vivências para a frequência da unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, apesar de a sua designação os dever levar a evocar práticas do dia-a-dia associadas à leitura e também à escrita (apenas 16 estudantes, correspondendo a 30%, indicaram que tal contributo existiria) (cf. Gráfico 13);

- A desvalorização das suas práticas de leitura mediadas pelo ecrã, indicando que “ler” não seria a principal ocupação dos seus tempos livres (apenas 18,9% afirmou fazê-lo “muitas vezes”); no entanto, o facto de a atividade que afirmavam realizar com mais

frequência ser “navegar na *Internet*” (39, correspondendo a 73,5%), – em associação com outras atividades, que revelaram fazer “muitas vezes”, tais como “postar em ferramentas da *web 2.0*” (13, correspondendo a 24,5%) e “interagir em *chats e fóruns*” (19, correspondendo a 35,8%) – leva-nos a concluir que estas seriam práticas onnipresentes no seu quotidiano (cf. Quadro 15).

Da análise dos dados recolhidos na terceira parte do questionário, consagrada à leitura, depreendemos que a maioria dos estudantes (43, correspondendo a 81%) estaria motivada para esta, afirmando gostar de ler.

No entanto, 10 estudantes (correspondendo a 19%) referiram não gostar de ler, apresentando justificações que revelavam: i) falta de motivação intrínseca para a leitura (por exemplo, desinteresse total, perda de hábitos de leitura e tédio); ii) ausência de motivação extrínseca para a leitura (não ter sido habituado/estimulado a ler) (cf. Quadro 30).

Os estudantes que afirmaram gostar de ler encaravam a leitura sobretudo como uma oportunidade de *Aquisição de conhecimentos/vocabulário* (22, correspondendo a 37,3%) ou como forma de *Evasão* (18, correspondendo a 30,5%) (cf. Quadro 29). Estas justificações podem ser associadas a duas dimensões distintas, respetivamente: a leitura de cariz obrigatório e a leitura com fins recreativos.

Dos resultados da análise dos dados recolhidos através do questionário, inferimos ainda que existiriam vários fatores, de carácter diversificado, que teriam influenciado a sua motivação para a leitura:

- i) A existência de incentivos à leitura (40 estudantes, correspondendo a 75%), sobretudo da responsabilidade da mãe e dos professores (cf. Quadro 31);
- ii) A valorização da leitura em contexto escolar através da ênfase dada às “atividades de leitura com os professores” (14 estudantes, correspondendo a 35%, apontaram que as teria realizado “muitas vezes”) (cf. Quadro 32);
- iii) A depreciação da leitura em contexto extraescolar (16 estudantes, correspondendo a 40%, assinalaram a opção “poucas vezes” e 24 estudantes, correspondendo a 60%, a opção “nunca” (cf. Quadro 32);
- iv) O destaque que davam ao livro, afirmando ter recebido incentivos como



“oferta de livros” (18 estudantes, correspondendo a 45%, indicaram que tal teria sucedido “muitas vezes”) e destacando a “partilha de livros” e as “idas à biblioteca” (cf. Quadro 32);

- v) Os seus hábitos de leitura, tendo afirmado ler, por sua escolha pessoal, sobretudo romances (20 ocorrências, correspondendo a 39%) e, cumulativamente, jornais e revistas (15 ocorrências, correspondendo a 28%) (cf. Gráfico 17);
- vi) A exclusão dos textos poéticos ou dramáticos das suas preferências de leitura e sua opção pela narrativa (28, correspondendo a 52,7%) (cf. Quadro 33);
- vii) A frequência com que liam com fins recreativos (20 estudantes, correspondendo a 37,7%, sobretudo ao fim de semana), informativos (22 estudantes, correspondendo a 41,5% afirmaram fazê-lo diariamente) e académicos (29 estudantes, correspondendo a 54,7% referiram que era uma prática diária).

O cruzamento desta informação decorrente da análise dos dados obtidos a partir do questionário com a decorrente da análise dos dados obtidos a partir da ficha de trabalho realizada em sala de aula, na segunda semana da intervenção didática, permitiu-nos inferir que, inicialmente, assumiria centralidade, nas suas representações sobre a leitura, a dimensão utilitária, associada à obrigatoriedade. De facto, as palavras que estes estudantes mais relacionaram com o conceito de leitura foram “conhecimento” (21 ocorrências em primeira posição, correspondendo a 39,6%, e 10 em segunda, correspondendo a 18,9%; cf. Quadro 39) e “compreensão” (10 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 18,9%, e 20 em segunda, correspondendo a 37,7%; cf. Quadro 39).

De forma complementar, a dimensão afetiva da leitura (associada à ideia de atividade recreativa) assumiria um carácter periférico, depreciando os estudantes palavras como “diversão”, “sonho”, “partilha”, “prazer”, “curiosidade” e “amizade”, apesar das práticas de literacia familiar terem sido consideradas como um dos incentivos à leitura recebidos que se esperaria que potenciasssem mais tais elos (cf. Figura 4).

Estes aspetos são congruentes com as justificações que deram, quando foram inquiridos sobre a sua motivação para a leitura, aquando do preenchimento do questionário (cf. Quadro 29). A sua análise revelou que desvalorizavam a *Motivação intrínseca* (2 ocorrências, correspondendo a 3,4%) e o *Prazer* (6 ocorrências, correspondendo a 10,2%).

Os dados recolhidos através do depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra (realizado na terceira semana da intervenção didática) permitiram-nos conhecer melhor algumas dimensões da motivação para a leitura dos estudantes, complementando as suas representações sobre a mesma.

A análise das dimensões emergentes das leituras que antecederam a escolha do álbum/obra revelou-nos que a motivação extrínseca se sobrepunha, ligeiramente, à motivação intrínseca (cf. Figura 4), fazendo eco, possivelmente, da dissociação que os estudantes fariam entre leitura obrigatória e leitura por prazer, aspeto que já frisámos ao refletir sobre os fatores que teriam influenciado a sua motivação para a leitura.

No entanto, considerámos também importante que as categorias *Leitura da(s) obra(s) favorita(s) na infância* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), *Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal* (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) e *Tipos/géneros textuais mais apreciados* (2 ocorrências, correspondendo a 3,8%; cf. Quadro 51) tivessem revelado, embora de forma tímida, laços de afetividade que poderiam vir a influenciar o modo como os estudantes motivariam o seu futuro público para a leitura.

Tal é congruente com o facto de também terem referido, a propósito do percurso realizado durante o processo de seleção do álbum/obra, a *Pesquisa em casa* de álbuns/obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil (12 ocorrências, correspondendo a 21,8%), associados a práticas de literacia familiar que poderiam ter potenciado esses elos (cf. Quadro 50).

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados recolhidos a partir das duas fichas de trabalho (passadas no início e no fim da intervenção didática) permitiu-nos compreender que, após esta, as representações destes estudantes sobre a leitura se teriam modificado.

Quando, na segunda ficha de trabalho, os convidámos a refletir, de novo, sobre quatro palavras que relacionavam com o conceito de leitura, ordenando-as segundo a importância que lhes atribuíam (da mais importante para a menos importante), apurámos que já valorizavam mais a dimensão afetiva da leitura, associada ao seu lado de atividade recreativa. De facto:

- i) A palavra “conhecimento” deixou de ser a sua primeira escolha, embora continuasse a assumir relevância, possivelmente por terem passado a encarar a leitura numa perspetiva mais alargada (10 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 18,9%, e 9, na segunda, correspondentes a 17%);
- ii) A palavra “compreensão” foi a mais relacionada com o conceito de leitura (com 12 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 22,6%, e 13, na segunda, correspondentes a 24,5%);
- iii) A palavra “motivação” foi considerada mais relevante na sua relação com o conceito de leitura, já que surgiu em terceiro lugar (9 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 17%, e 3, na segunda, correspondentes a 5,7%) e não em quarto, como anteriormente;
- iv) A palavra “partilha” também foi mais valorizada, surgindo duas vezes na primeira e na segunda posições (correspondentes a 3,8%), quatro na terceira (correspondentes a 7,5%) e seis na quarta (correspondentes a 11,3%).

Algumas palavras que surgiram, pela primeira vez, relacionadas com o conceito de leitura – tais como “crescer” (2 ocorrências, na primeira e na segunda posição, correspondendo a 3,8%, 1 em terceira, correspondendo a 1,9%, e 5 em quarta, correspondendo a 9,4%), “sentir” (4 ocorrências, em terceira posição, correspondendo a 7,5%, e 3 em quarta, correspondendo a 5,7%), “solidão” (2 ocorrências, em terceira e quarta posição, correspondentes a 3,8%) e “acolhimento” (1 ocorrência, em quarta posição, correspondente a 1,9%) – provavelmente conotam afetos que poderão ter germinado no percurso realizado pelos estudantes.

O facto de a palavra “evasão” ter deixado de ser a terceira escolha dos estudantes (inicialmente com 9 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 17%, e 5, em segunda, correspondendo a 9,4%), para passar a assumir uma posição periférica, nas suas

representações finais, enquanto uma das quatro palavras menos referidas (3 ocorrências, em quarta posição, correspondendo a 5,7%) é um aspeto que nos merece reflexão por apontar para uma alteração que poderá estar relacionada com o acentuar do seu papel enquanto profissionais da Educação, associada ao facto de estarem a finalizar a sua licenciatura em Educação Básica.

A Figura 7 apresenta uma síntese das representações sobre a leitura e motivação para a leitura, relacionando entre si os fatores que as influenciariam:

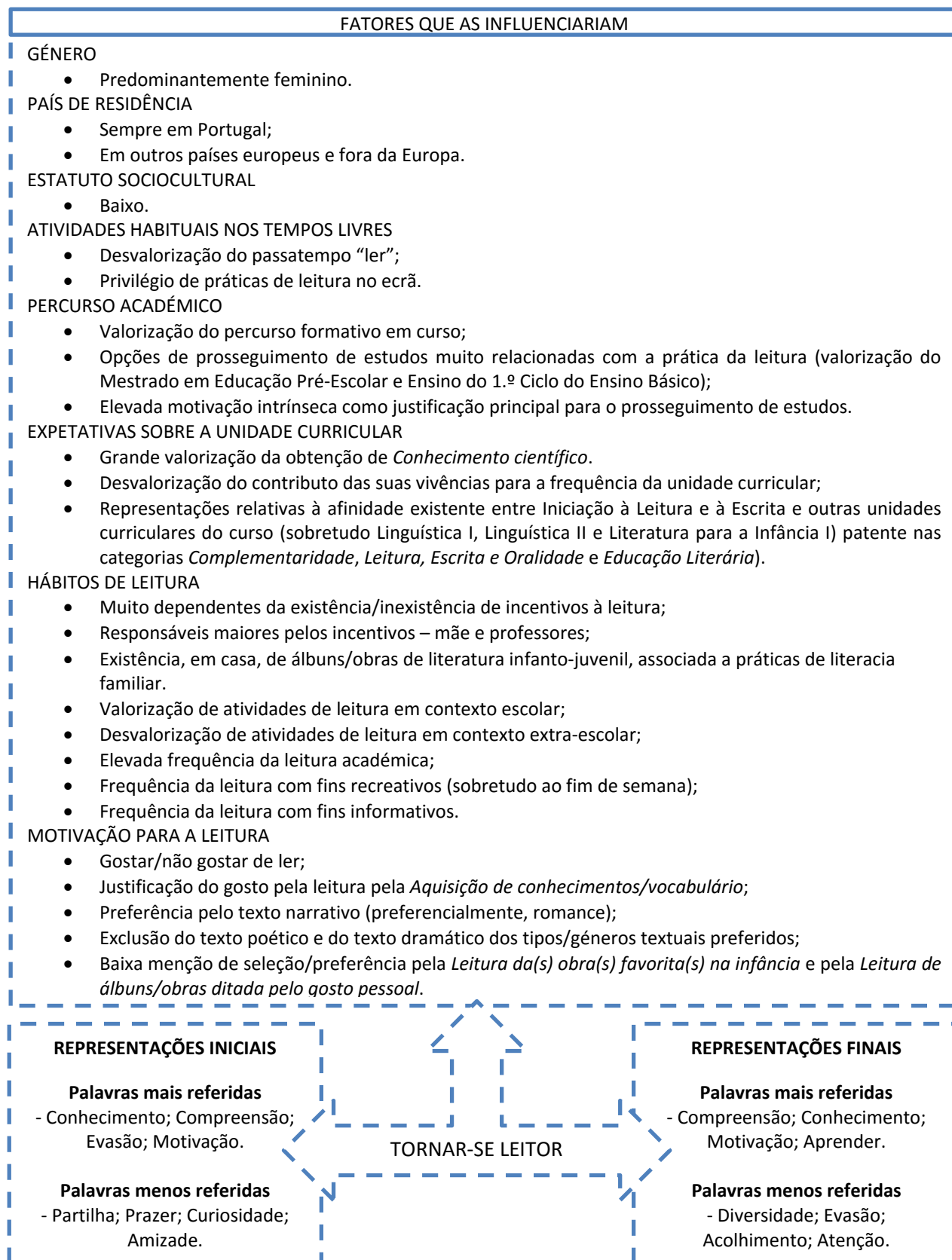


Figura 7 – Linhas gerais das representações dos estudantes sobre a leitura e motivação para a leitura

## 8.2. Representações sobre a leitura e o desempenho em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura

O cruzamento dos resultados da análise de dados relativos às representações iniciais e finais dos estudantes sobre a leitura e motivação para a leitura permitiu-nos compreender que as representações que evidenciavam poderiam influenciar as suas futuras práticas educativas centradas na motivação do seu futuro público para a leitura e no desenvolvimento da compreensão na leitura desse mesmo público.

A importância atribuída às atividades de leitura em contexto escolar e a forte associação entre leitura e aquisição de conhecimentos anteriormente evidenciadas, corroborando o seu cariz obrigatório, influenciariam a valorização da motivação para a leitura do seu futuro público, tendo sido possível compreender, através do seu depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra:

- A valorização que deram a uma pesquisa orientada especificamente para o *site* do Plano Nacional de Leitura, tendo em conta quer a biblioteca de livros digitais aí alojada, quer as listas de livros recomendados no mesmo local (cf. Quadro 50);

- A sua preferência pela *Leitura de álbuns/obras do Plano Nacional de Leitura* (14 ocorrências, correspondendo a 26,4%) e *Leitura das listas de obras indicadas nas Metas Curriculares de Português* (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) (cf. Quadro 51);

- A desvalorização da leitura com fins recreativos, dado terem optado por não realizar quaisquer leituras antes da escolha do álbum/obra, selecionando um(a) que já conheciam apenas por ter feito parte de um projeto anterior, aspetos que emergiram na categoria *Seleção de álbuns/obras previamente conhecidos* (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%) (cf. Quadro 51);

- O facto de as razões que teriam levado cada estudante a escolher o álbum/obra retido ou a aceitar a decisão do grupo se relacionarem essencialmente com as características das obras, nomeadamente os *Elementos textuais* e os *Elementos paratextuais* (cf. Quadro 52);

- A sua possível falta de hábitos de leitura mais consolidados que propiciassem ler por prazer, já que constatámos que muitos (24, correspondendo a 45,3%) (cf. Quadro 53)

não apresentaram os álbuns/obras consultados individualmente durante o processo de seleção do álbum/obra retido.

Fatores como a valorização do percurso formativo em curso e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico enquanto opção favorita de prosseguimento de estudos, associada à forte motivação intrínseca por tal opção, influenciariam também o modo como motivariam o seu futuro público para a leitura. Tal emergiu das leituras que antecederam a escolha do álbum/obra, através da categoria *Cidadania* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%), à qual associámos os enunciados em que os estudantes destacaram a sua responsabilidade, enquanto futuros profissionais da Educação, na promoção de comportamentos potenciadores de um exercício de cidadania mais ativo do seu futuro público, mediado pelas suas escolhas de leitura.

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados saídos das duas fichas de trabalho (inicial e final) permitiu-nos inferir que a competência didática para a motivação do seu futuro público para a leitura teria evoluído. Os estudantes revelaram maior capacidade para referir atividades relacionadas com estratégias didáticas orientadas para a motivação do seu futuro público para a leitura:

- Passaram a pôr em evidência estratégias mais especificamente orientadas para a motivação para a leitura anteriormente ausentes, como, por exemplo, a *Leitura em voz alta* ou *Dar o exemplo como professor-leitor* (13 ocorrências, correspondendo a 23,6% e 5, correspondendo a 9,1%, respetivamente) (cf. Quadro 47);

- O livro continuou a ser valorizado, mas de forma mais concreta; no início, surgia associado às *Idas à biblioteca escolar*, à *Partilha de livros* e às *Idas à livraria* (20 ocorrências, correspondendo a 35,7%; 4, correspondendo a 7,1% e 1, correspondendo a 1,8%) (cf. Quadro 41); depois, passou a emergir nas categorias *Promover o contacto com o livro* e *Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças* (respetivamente, 10 ocorrências, correspondendo a 18,2%, e 3, correspondendo a 5,5%) (cf. Quadro 47); esta alteração é congruente com alguma relevância dada à relação entre a palavra “livro” e o conceito de leitura, inicialmente ausente da lista de palavras referidas pelos estudantes; na segunda ficha, é referida em segunda, terceira e quarta posição (respetivamente com

7 ocorrências, correspondentes a 13,2%, 2, correspondendo a 3,8%, e 4, correspondendo a 7,5%) (cf. Quadro 43);

- Passaram a dar relevo à *Abordagem didática da leitura*, destacando o *Papel do professor-leitor* nesse contexto e a sua possível contribuição para o desenvolvimento da motivação para a leitura (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%) (cf. Quadro 45).

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados recolhidos através da componente individual e da componente em grupo do relatório escrito que apresentaram no final do semestre permitiu-nos inferir que os estudantes:

- Atribuíam possivelmente maior relevância ao seu papel na motivação do seu futuro público para a leitura, já que:

- i) Deram algum destaque à *Motivação para a leitura* (6 ocorrências, correspondendo a 42,9%), enquanto justificação para a seleção da temática do seu projeto (cf. Quadro 56);
- ii) Referiram, embora de forma muito tímida, que um dos benefícios da realização do trabalho em grupo teria sido a *Compreensão da relevância da motivação para a leitura* (2 ocorrências, correspondendo a 9,5%) (Quadro 63);

- Davam importância às estratégias *Promover a partilha de experiências de leitura* e *Rodear os alunos de um universo de leitura* (13 ocorrências, correspondendo a 50% e 11, correspondendo a 42,3%, respetivamente) (cf. Quadro 59), o que é corroborado pelas justificações individuais que apresentaram para as estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades propostas (com particular incidência nas categorias *Promoção da partilha de experiências de leitura*, com 12 ocorrências, correspondendo a 60%, e *Importância de rodear os alunos de um universo de leitura*, com 8, correspondendo a 40%) (cf. Quadro 66);

- Consideravam o livro como um elemento fundamental do itinerário de motivação para a leitura do seu futuro público, estando presente, por exemplo,

- i) Enquanto recurso mais destacado no âmbito dos recursos a utilizar na concretização das atividades previstas nas planificações dos grupos, associado à subcategoria *Livro* (37 ocorrências, correspondendo a 62,7%) (cf.



Quadro 62);

- ii) Nas justificações relativas às estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas na motivação para a leitura, associadas à subcategoria *Disponibilização de livros para manuseamento e leitura na sala de aula* (7 ocorrências, correspondendo a 35%) (cf. Quadro 66);
- iii) Nas justificações relativas aos recursos a utilizar, predominando as ligadas à *Importância do livro no âmbito da pré-leitura* (8 ocorrências, correspondendo a 57,1%) (cf. Quadro 70).

Apesar dos aspetos apontados, este mesmo cruzamento possibilitou-nos compreender que alguns estudantes continuavam:

- A não atribuir relevância à estratégia *Variar as experiências de leitura dos alunos*, depreciando muito a subcategoria *Ler diferentes tipos de textos* e *Comparar um texto lido com outros do mesmo género* (1 ocorrência cada, correspondendo a 3,8%) (cf. Quadro 59); nenhum estudante justificou, individualmente, essa estratégia (cf. Quadro 66);

- A ter dificuldade em justificar a sua opção pelas estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades propostas (33 estudantes, correspondendo a 62,3%, não o fizeram);

- A ter dificuldade em dissociar, globalmente, a motivação para a leitura do contexto escolar; 12 grupos (correspondendo a 86%) selecionaram tal contexto para a realização do trabalho em grupo, contemplando atividades de motivação para a leitura do seu futuro público (cf. Gráfico 26).

O cruzamento das suas representações sobre a leitura, que emergiram do questionário, com as que emergiram da ficha de trabalho realizada no início da unidade curricular revelou-nos também que existiriam alguns fatores que influenciariam as suas futuras práticas educativas, no que respeita ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura no seu futuro público:

- i) A facilidade que afirmavam sentir quando liam com fins recreativos, informativos e académicos, encarando o seu desempenho de forma positiva (cf. respetivamente, Gráficos 21, 22 e 23);

- ii) A natureza e frequência das dificuldades que sentiam em compreensão na leitura, já que um número elevado afirmava ter “muitas vezes” dificuldades no que respeitava aos “Conhecimentos relacionados com o tema do texto” (23, correspondendo a 43%); curiosamente declaravam ter “poucas vezes” dificuldades na “Distinção entre ideias principais/secundárias” (36, correspondendo a 68%; cf. Quadro 34);
- iii) A atitude de persistência que afirmavam ter perante as dificuldades que sentiam em compreensão na leitura, embora muitos indicassem ter necessidade de pedir ajuda “algumas vezes” ou “muitas vezes” para as resolver (respetivamente 23, correspondendo a 43%, e 9, correspondendo a 17%) (cf. Quadro 35);
- iv) As estratégias a que recorriam perante as dificuldades encontradas durante a leitura, depreciando a ativação de conhecimentos prévios (28, correspondendo a 53%, seleccionaram a opção “poucas vezes”) e a realização de inferências (22, correspondendo a 41%, seleccionaram a opção “poucas vezes” e 13, correspondendo a 25%, assinalaram “nunca”) (cf. Quadro 37);
- v) A valorização da relação entre o conceito de “leitura” e a palavra “compreensão” (que surgiu, inicialmente, em segundo lugar, nas palavras que associavam ao conceito de leitura – 10 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 18,9%, e 20, em segunda posição, correspondendo a 37,7%) (cf. Quadro 39).

Ao cruzarmos os resultados da análise dos dados relativos ao modo como os estudantes consideravam, inicialmente, que poderiam desenvolver competências em compreensão na leitura no seu futuro público (cf. Quadro 42) com os da análise das respostas dadas à mesma questão no final da unidade curricular (cf. Quadro 48), inferimos que tais fatores se refletiram:

- Na valorização de estratégias como *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (as mais referidas, respetivamente com 13 ocorrências, correspondendo a 23,6%, e 5,

correspondendo a 9,1%), em detrimento do enorme relevo que anteriormente tinham dado à estratégia *Consulta do dicionário* (ainda referida, mas em terceiro lugar – com 5 ocorrências, correspondendo a 9,1%) – e não em primeiro – com 15 ocorrências, correspondendo a 22,1% - como anteriormente); dois fatores podem associar-se a esta valorização:

- i) O facto de considerarem que teriam “poucas vezes” dificuldades em distinguir as ideias principais/secundárias do texto quando liam (36, correspondendo a 68%);
- ii) A possibilidade de conseguirem atribuir um carácter mais concreto à planificação e operacionalização destas estratégias, associando-lhes vantagens, o que anteriormente não sucederia;

- Na forma como continuaram a desvalorizar a ativação do conhecimento prévio enquanto estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura (4 ocorrências, correspondendo a 7,3%), o que se relacionaria com a possibilidade de tal estratégia não ser habitualmente utilizada quando liam, continuando os estudantes a ter dificuldades em a incluir na planificação de atividades a desenvolver com o seu futuro público.

O cruzamento desta informação com a decorrente da análise dos dados recolhidos através da componente individual e em grupo do relatório escrito que os estudantes apresentaram no final do semestre revelou-nos que, apesar da importância que tinham atribuído à relação entre a palavra “compreensão” e o conceito de leitura (surgindo, inicialmente, em segundo lugar – 10 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 18,9%, e 20, em segunda, correspondendo a 37,7%; cf. Quadro 39 – e, no final, em primeiro lugar – com 12 ocorrências, na primeira posição, correspondentes a 22,6%, e 13, na segunda, correspondentes a 24,5%; cf. Quadro 43), a *Compreensão na leitura* teve uma presença tímida enquanto justificação para a escolha da temática do projeto de grupo (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%).

No entanto, as estratégias *Trabalhar a Identificação das ideias principais dos textos lidos* e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* foram as mais destacadas pelos grupos (13 ocorrências, correspondendo a 54,2%, e 11, correspondendo

a 55,8%, respetivamente), o que é coerente com essa valorização da relação entre a leitura e a compreensão de textos.

Nas planificações que produziram, contemplaram estratégias do leitor, sendo a *Formulação de questões sobre o texto* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), na fase da pré-leitura, a *Construção de inferências* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), na fase da leitura, e a *Identificação do tipo/género textual* (1 ocorrência, correspondendo a 1,8%), na fase da pós-leitura, as menos contempladas.

Além disso, muitos estudantes (38, correspondendo a 71,7%) não conseguiram justificar as estratégias de ensino da leitura operacionalizadas nas atividades centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura, revelando as suas possíveis dificuldades em realizar tal tarefa.

Tal permitiu-nos inferir que as suas futuras práticas educativas, no que dizia respeito ao desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, continuavam a ser influenciadas:

- Pelas dificuldades em compreensão na leitura que tinham revelado inicialmente (cf. Quadro 35);

- Pelo facto das estratégias de superação de dificuldades adotadas durante a leitura que afirmaram utilizar menos inicialmente serem:

- Fazer inferências* (22, correspondendo a 41%, faziam-no “poucas vezes” e 13, correspondendo a 25%, indicaram que “nunca” o faziam),
- Tentar identificar o tipo/género textual* (43 correspondendo a 82%, afirmaram fazê-lo “poucas vezes”),
- Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto* (28, correspondendo a 53% faziam-no “poucas vezes”),
- Formular questões sobre o texto* (24, correspondendo a 45%, afirmaram fazê-lo “poucas vezes”) (cf. Quadro 37).

Globalmente, o cruzamento dos resultados da análise dos dados recolhidos através da componente individual e em grupo do relatório escrito permitiu-nos ainda compreender que o modo como os estudantes mobilizariam estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura e para o desenvolvimento de competências

em compreensão na leitura do seu futuro público seria igualmente influenciado pelas dificuldades manifestadas:

- Em grupo

- i) Na seleção das *Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem* a contemplar nas suas planificações; 3 grupos (correspondendo a 22%) não selecionaram quaisquer metas (cf. Gráfico 27);
- ii) Na indicação dos *conteúdos programáticos* que pretendiam abordar nas suas planificações; dos 12 grupos que planificaram atividades para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 8 (correspondendo a 57%) não indicaram os conteúdos que pretendiam abordar (cf. Gráfico 29);

- Individualmente

- i) Na ausência de justificações relativas à seleção das *Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem*; 21 estudantes, correspondendo a 39,6% não as facultaram;
- ii) Na grande ausência de justificações sobre as opções relativas aos *conteúdos programáticos* indicados nas planificações dos grupos (44 estudantes, correspondendo a 83%; cf. Quadro 65), às *modalidades de trabalho* adotadas (38 estudantes, correspondendo a 71,7%; cf. Quadro 69), aos *recursos* a utilizar (39 estudantes, correspondendo a 73,6%; cf. Quadro 70) e ao *tempo* consagrado às atividades planificadas (42 estudantes, correspondendo a 79,2%; cf. Quadro 72).

### 8.3. Evolução do perfil de leitor dos estudantes

O cruzamento da informação decorrente da análise dos dados relativos às representações iniciais e finais sobre a leitura revelou-nos que estas teriam evoluído, contribuindo para algumas alterações ao seu perfil de leitor em termos de motivação e de desempenho.

De facto, no final da intervenção didática, 33 estudantes (correspondendo a 62,3%) afirmaram que o seu perfil de leitor se tinha alterado (cf. Quadro 44), sobressaindo:

- A subcategoria *Leitor muito motivado* (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%), contemplando

- i) Uma dimensão pessoal, ligada à importância da leitura com fins recreativos e ao papel individual de cada um no labor de conquistar para a leitura quem o rodeia;
- ii) Uma dimensão de futuro profissional da Educação, sendo dada importância à necessidade de estarem motivados para a leitura para poderem motivar o seu futuro público, bem como ao incremento da motivação para a leitura com fins académicos, enquanto valioso enriquecimento do seu percurso formativo;

- A subcategoria *Leitor estratégico* (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%), sendo frisada, sobretudo, a possível melhoria do seu desempenho individual no âmbito de práticas de leitura que realizavam com fins recreativos, académicos e informativos;

- A subcategoria *Leitor em evolução* (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), tendo alguns estudantes considerado que estariam em curso mudanças no seu perfil de leitor;

- A subcategoria *Leitor assíduo* (4 ocorrências, correspondendo a 7,5%), no âmbito da qual se destacou uma dimensão de futuro profissional da Educação, sendo enfatizada a leitura de livros com maior regularidade, por associarem os benefícios de tal prática ao incremento da motivação para a leitura do seu futuro público.

Quando procurámos aprofundar as razões subjacentes a estas alterações do seu perfil de leitor, compreendemos que, no entender dos estudantes, a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita teria contribuído sobretudo para a (re)construção de duas dimensões do perfil, englobando as categorias *Abordagem didática da leitura* (20 ocorrências, correspondendo a 37,7%) e *Cidadania* (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%; cf. Quadro 45).

Das subcategorias que emergiram, pudemos inferir da riqueza dos aspetos englobados em cada uma das dimensões referidas, contemplando,

- Na *abordagem didática da leitura*:

- i) O seu futuro papel na formação de leitores, implícito nos enunciados associados às subcategorias *Papel do professor-leitor*, *Seleção adequada de*

*textos e Interação leitor-texto;*

- ii) A valorização da *relação leitura/escrita/oralidade*, patente na consciência das repercussões que a leitura poderia ter no modo como liam e escreviam, a nível individual, e do modo como a literatura poderia favorecer o trabalho a realizar, de forma holística, com o seu futuro público, conjugando leitura, escrita e oralidade.

- Na *cidadania*:

- i) A valorização da leitura como prática social;
- ii) O reconhecimento dos benefícios globais e da importância da leitura para o seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- iii) A importância da leitura como/para (a) descoberta de si e do mundo, contribuindo para a (re)construção do seu posicionamento crítico, pela possibilidade do cruzamento permanente entre o conhecido e o desconhecido e pelo saborear do novo enquanto multiplicador de renovadas descobertas;
- iv) O reconhecimento da leitura como requisito fundamental de participação cidadã.

A alteração do perfil de leitor dos estudantes teve possivelmente repercussões no modo como encaravam o seu futuro público. De facto, o cruzamento das suas representações iniciais e finais revelou-nos também que, embora inicialmente tais representações já fossem positivas, nas suas representações finais:

- Continuou a assumir grande destaque a categoria *Público interessado/motivado* (18 ocorrências, correspondendo a 34%; inicialmente registaram-se 24 ocorrências, correspondendo a 43,6%);

- Decresceram as ocorrências relativas à categoria *Público desinteressado/desmotivado* (passou-se de 15 ocorrências, correspondendo a 27,3%, para 9, correspondendo a 17%);

- Emergiram duas novas categorias, sendo elas *Público exigente/curioso* e *Público culturalmente diversificado* (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%, e 1 ocorrência, correspondendo a 1,9%, respetivamente).

Importa também referir que a soma dos resultados relativos às categorias *Público heterogéneo* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) e *Público desinteressado/desmotivado* (9 ocorrências, correspondendo a 17%) é quase idêntica aos valores relativos à categoria *Público interessado/motivado*. Tal permitiu-nos compreender que, apesar das alterações ao perfil de leitor dos estudantes, alguns continuariam a considerar que o seu futuro público apresentaria um perfil misto, no qual assumiriam relevo a heterogeneidade e o desinteresse/desmotivação.

Os estudantes que afirmaram que o seu perfil de leitor não se tinha alterado (16, correspondendo a 30,2%) apresentaram três razões para o sucedido:

- Continuavam a ler ocasionalmente e de forma precária (subcategoria *Leitor ocasional* – 6 ocorrências, correspondendo a 11,3%);
- Reconheciam manter a assiduidade com que liam (subcategoria *Leitor assíduo* – 5 ocorrências, correspondendo a 9,4%);
- Mantinham o seu desinteresse pela leitura (subcategoria *Leitor desinteressado* – 5 ocorrências, correspondendo a 9,4%).

Globalmente o cruzamento dos resultados das análises realizadas permitiu-nos compreender que, apesar do nível de ensino e da formação específica destes estudantes, o perfil de leitor de muitos deles estaria em processo de (re)construção, continuando, possivelmente, a abrir-se a uma pluralidade enriquecedora de dimensões que importará alimentar.

Na Figura 8, apresentamos uma síntese relativa ao perfil de leitor destes estudantes em termos de motivação e de desempenho e suas possíveis repercussões no seu futuro público:



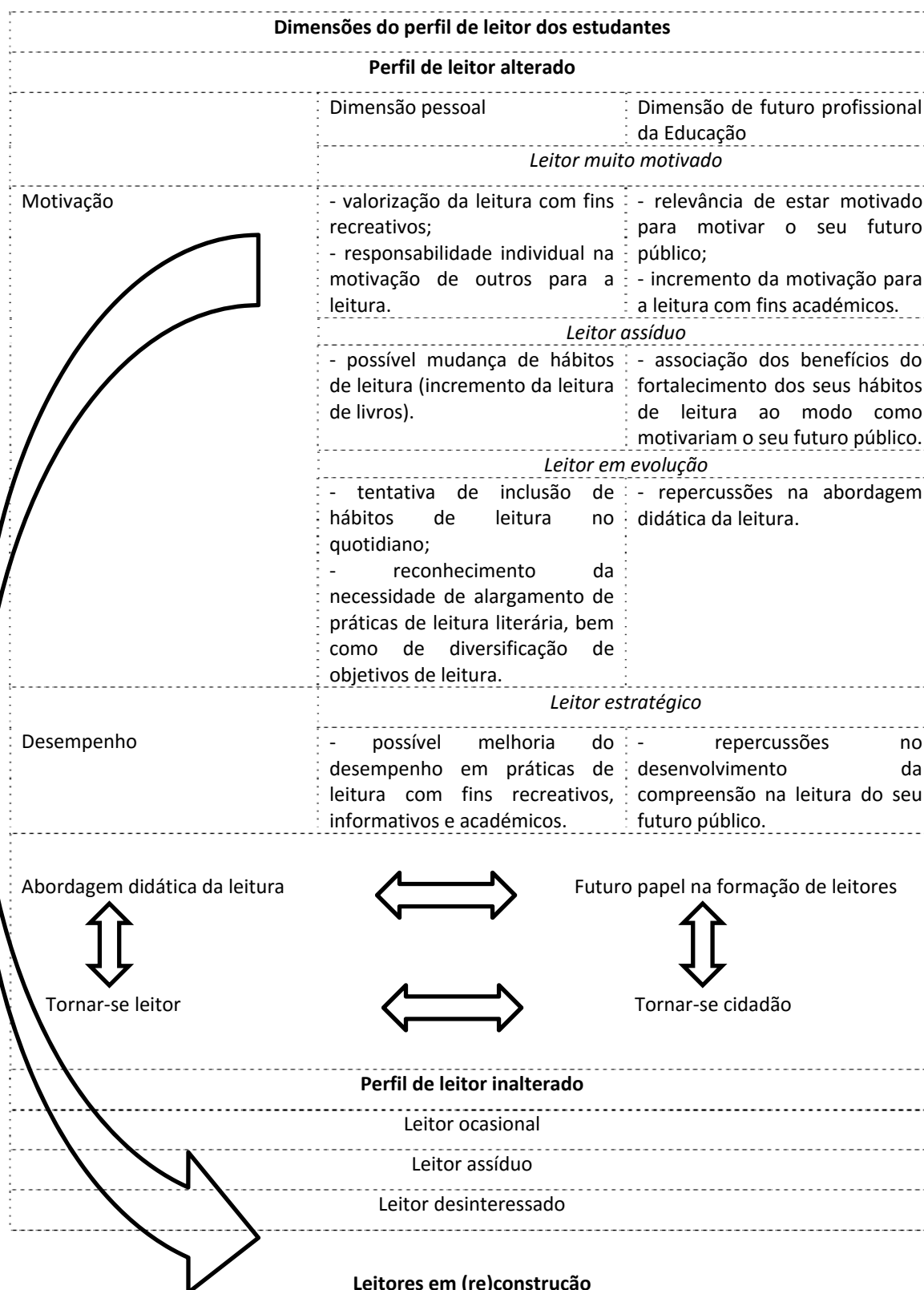


Figura 8 – Linhas de força do perfil de leitor dos estudantes em termos de motivação e de desempenho e suas possíveis repercussões no seu futuro público

#### 8.4. Considerações finais

As representações dos estudantes sobre a leitura teriam sido influenciadas por um conjunto diversificado de fatores relativos às suas características pessoais, ao seu percurso académico e à sua história de leitores que neles se entrecruzaria, de forma holística.

O cruzamento da análise dos dados possibilitou-nos compreender que:

- Nas representações sobre a leitura destes estudantes assumiriam grande centralidade o conhecimento e a compreensão, mediados por práticas de leitura no ecrã, mas, sobretudo, pelo livro, que foi ganhando destaque ao longo da unidade curricular;

- A motivação para a leitura que os estudantes afirmaram possuir teria um carácter multidimensional, dependente de fatores diversificados, entre os quais os seus hábitos de leitura, os seus passatempos favoritos e os incentivos que teriam recebido para a leitura;

- O contexto escolar teria assumido uma importância fundamental na motivação destes estudantes para a leitura, em detrimento do contexto extraescolar, poucas vezes referido;

- A elevada motivação intrínseca para o percurso formativo que estavam a frequentar não seria um fator determinante na sua motivação para a leitura, já que alguns estudantes revelaram não gostar de ler, justificando tal opção pela sua falta de motivação intrínseca e extrínseca para a leitura;

- O desempenho em compreensão na leitura destes estudantes caracterizar-se-ia igualmente por um mosaico de dimensões distintas, de entre as quais se destacaram:

- i) A facilidade que afirmaram sentir quando liam com fins informativos, recreativos ou académicos,
- ii) As estratégias que revelaram valorizar/desvalorizar, durante a leitura,
- iii) A atitude de persistência que afirmavam ter, quando confrontados com dificuldades de leitura que identificaram.

A intervenção didática teria contribuído para:

- A evolução das representações da leitura dos estudantes, nomeadamente no que dizia respeito à atenção dada à dimensão afetiva da leitura, tendo sido lançadas possivelmente algumas sementes que poderiam vingar e vir alterar o seu percurso de

leitores;

- A possível promoção da sua motivação para a leitura, dado que se afirmaram mais motivados do que inicialmente as suas representações revelavam; o seu percurso de leitura anterior, nomeadamente os seus hábitos de leitura, primando por escolhas pouco variadas, continuaria, no entanto, a influenciar o modo como se viam como leitores, reforçando a possibilidade de serem leitores em (re)construção, com dificuldades em traçar itinerários de leitura autónomos e pautados pela diversidade textual;

- O provável incremento do seu desempenho em compreensão na leitura, já que alguns estudantes afirmaram que se teriam tornado “leitores estratégicos”, assinalando que teria havido alguma melhoria no modo como selecionavam estratégias de compreensão na leitura quando liam com fins recreativos, informativos e académicos.

A sua competência didática em motivação do seu futuro público para a leitura e desenvolvimento das suas competências em compreensão na leitura teria sido influenciada pelas suas representações sobre a leitura e motivação para a leitura, aspetos revelados no cruzamento da análise de dados realizada.

A importância concedida à aquisição de conhecimentos e a relevância atribuída ao contexto escolar continuariam a influenciar o modo como motivariam o seu futuro público para a leitura (aspetos que emergiram através do depoimento individual sobre a seleção do álbum/obra).

No entanto, teria existido igualmente uma evolução positiva neste aspeto, já que:

- Na Ficha 2, os estudantes conseguiram referir, de forma mais concreta do que inicialmente, estratégias mais específicas orientadas para a motivação para a leitura, dando mais relevo à sua abordagem didática;

- No relatório apresentado no final do semestre, valorizaram mais a motivação para a leitura:

- i) Apontando-a como um dos possíveis benefícios do trabalho em grupo, embora de forma tímida;
- ii) Referindo que teria sido uma das justificações para a escolha da temática do seu projeto;

- iii) Dando mais relevo a estratégias didáticas como *Promover a partilha de experiências de leitura* e *Rodear os alunos de um universo de leitura*, ausentes das suas representações iniciais.

Apesar desta evolução, compreendemos que tiveram muita dificuldade em fundamentar as suas opções relativamente às estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura operacionalizadas através das atividades propostas na planificação que elaboraram em grupo, continuando o contexto escolar a sobressair nas preferências no que se referia ao contexto de realização das atividades a planificar, em detrimento do contexto extraescolar.

A sua competência didática em desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público teria sido influenciada por diversos fatores, tais como a valorização da palavra “compreensão” em relação ao conceito de leitura, o modo como encaravam o seu desempenho em compreensão na leitura e as estratégias que valorizavam/desvalorizavam nas suas práticas de leitura.

Algumas das estratégias do leitor que mais valorizavam quando liam (como, por exemplo, a *Identificação das ideias principais do texto*), seriam privilegiadas nas estratégias didáticas de desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público. As estratégias de leitor mais desvalorizadas por estes estudantes – como a *Ativação do conhecimento prévio* e a *Realização de inferências* – seriam, logicamente, as mais depreciadas.

Globalmente, no final do percurso realizado, depreendemos que a competência didática dos estudantes em motivação para a leitura e desenvolvimento da compreensão na leitura no seu futuro público seriam influenciados pelas dificuldades que exibiam na seleção das *Metas Curriculares de Português/Metas de Aprendizagem* e dos conteúdos do *Programa de Português do Ensino Básico*, bem como na indicação do tempo destinado às atividades planificadas.

O cruzamento da análise dos dados possibilitou-nos ainda inferir que o perfil de leitor dos estudantes teria evoluído, espelhando um mosaico alimentado de diferentes tonalidades, impressas no itinerário que cada um teria construído ao longo da unidade

curricular. O entretecer das suas práticas de leitura, a nível individual, com as que configuraram a sua dimensão de futuro profissional da Educação permitiu-nos compreender que o processo de “tornar-se leitor” será possivelmente acompanhado pelo “tornar-se cidadão”, germinando, a par, ao longo da vida.

## Capítulo 9 - Conclusões e sugestões

Há coisas que só nos chegam se as quisermos ouvir.

(Ondjaki, 2014, p. 68)

Neste capítulo realizamos uma reflexão global sobre os itinerários de investigação que percorremos ao longo do nosso estudo, cujo foco principal foram as representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas.

Em primeiro lugar, focamos as representações sobre a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação, incidindo: i) na motivação para a leitura; ii) no desempenho em compreensão na leitura; iii) em estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura; iv) em estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público.

Em segundo lugar, retiramos ilações acerca da influência da intervenção didática que levámos a cabo, no âmbito deste estudo, sobre: i) a evolução das representações dos estudantes (relativas à motivação para a leitura e ao desempenho em compreensão na leitura) ii) as suas futuras práticas educativas relacionadas com a leitura.

Em terceiro lugar, refletimos, de forma global, sobre o modo como algumas “vozes e silêncios”, que emergiram das representações sobre a leitura dos estudantes, nos revelaram uma rede de sentidos em torno da tríade livro/tecnologia/cidadania.

Em quarto lugar, fazemos algumas sugestões pedagógico-didáticas que decorrem da investigação que realizámos.

Em quinto lugar, pronunciamo-nos sobre as limitações do nosso estudo, apontando para a complexidade da escolha de caminhos com que o investigador se depara ao longo do seu percurso.

Por fim, elencamos algumas sugestões para outros estudos que possam lançar mais luz sobre as representações acerca da leitura e sua influência em práticas educativas dos estudantes futuros profissionais da Educação, contribuindo para (re)descobrir outras facetas que possam fazer parte da sua complexa multidimensionalidade.

### 9.1. Representações sobre a leitura de estudantes futuros profissionais da Educação

O nosso estudo possibilitou-nos conhecer as representações sobre a leitura dos estudantes que nele participaram, as quais emergiram enquanto constructo complexo e multidimensional, resultando de um amplo conjunto de fatores que influenciariam a sua motivação para a leitura e o seu desempenho em compreensão na leitura.

Nessas representações, que sintetizamos de seguida, há que distinguir uma dimensão pessoal e uma dimensão de futuro profissional da Educação, que sobressaíram no seu perfil de leitor.

#### 9.1.1. Representações sobre a leitura e motivação para a leitura

A maioria dos estudantes (81%) afirmou gostar de ler (cf. Gráfico 15), revelando que as razões de tal gosto estariam associadas à aquisição de conhecimentos/vocabulário (37%) mas também à evasão (32%) (cf. Quadro 29). Corroborando a valorização da leitura em contexto escolar, relacionavam-na sobretudo com as palavras “conhecimento” e “compreensão”, relegando para segundo plano a sua dimensão afetiva, desvelada na periferia das suas representações – morada de palavras como “amizade”, “curiosidade”, “prazer” e “partilha” (cf. Quadro 39).

Do perfil de leitor que emergiu do nosso estudo, foi ainda possível inferir que estes estudantes não encaravam a leitura como passatempo favorito, declarando preferir sobretudo navegar na *Internet* (cf. 5.1.1.5), porventura por terem recebido poucos incentivos para a leitura em contexto extraescolar que a tornassem apelativa (cf. Quadro 32). No entanto, a maioria teria sido incentivada a ler, apontando como responsáveis maiores de tal incentivo a mãe e os irmãos, em contexto familiar (cf. Quadro 31).

O contexto escolar teria tido um contributo fundamental para a construção das suas representações sobre a leitura, destacando-se as atividades desta natureza promovidas pelo professor e os incentivos à leitura que dele teriam recebido (cf. Quadro 32).

O livro parece ter-se instituído como veículo relevante de incentivo à leitura, nomeadamente a oferta de livros e a partilha de livros, embora os estudantes declarassem ir poucas vezes à biblioteca nos seus tempos livres (cf. Quadro 32).

Mesmo assim, afirmavam ler frequentemente, sobretudo ao fim de semana, com fins recreativos e informativos, recaindo as suas preferências no romance e, cumulativamente, em jornais e em revistas (cf. Gráficos 18-20). Nas suas práticas de leitura, primariam pela ausência os textos poéticos e dramáticos, sendo privilegiada a narrativa (cf. Quadro 33).

As dimensões da motivação para a leitura revelada pelos estudantes refletiriam estas representações sobre a leitura associadas, por um lado, à sua obrigatoriedade e, por outro, à leitura por prazer, lançando luz sobre a sua motivação extrínseca e intrínseca para esta atividade, uma vez que apontavam, apenas de forma tímida, para esta última, alicerçada na existência de obras favoritas na infância e no gosto pessoal por alguns tipos/gêneros textuais (cf., respetivamente, Figura 4 e Quadro 51).

Os estudantes que afirmaram não gostar de ler evocaram como razões para tal a falta de motivação intrínseca para a leitura (tédio/perda de hábitos de leitura/desinteresse total). Tratando-se de estudantes futuros profissionais da Educação, este é um aspeto que merece uma reflexão aprofundada, pelas repercussões que poderá ter no contributo destes estudantes para a formação de leitores.

Este perfil de leitor vai globalmente ao encontro do referido na literatura de especialidade, quer no que respeita às representações sobre a leitura e motivação para a leitura dos estudantes do Ensino Superior em geral, quer relativamente aos futuros profissionais da Educação, no que respeita aos seguintes aspetos:

- i) Valorização da leitura por obrigação, em detrimento da leitura realizada com fins recreativos (por exemplo, Granado, 2014; Granado & Puig, 2014; Issa, Aliyu, Akangbe & Adedeji, 2012);
- ii) Associação frequente da leitura à aquisição de conhecimentos (Abidin, Pour-Mohammadi & Lean, 2011; Balsa, Costa, Pires & Pais, 2009; Issa, Aliyu, Akangbe & Adedeji, 2012; Fernandes & Maia, 2013; Ferreira et al., 2004; Gilardoni, 2006);
- iii) Afastamento da leitura dos passatempos favoritos dos estudantes (Abidin, Pour-Mohammadi & Lean, 2011; Annamalai & Muniandy, 2013; Issa, Aliyu, Akangbe & Adedeji, 2012); à semelhança dos participantes no nosso



estudo, muitos afirmam preferir “navegar na *Internet*” (Annamalai & Muniandy, 2013; Fernandes & Maia, 2013; Karim & Hasan, 2007).

- iv) Destaque concedido ao romance nas suas preferências de leitura, sendo enfatizada, globalmente, a sua depreciação de outras práticas de leitura com fins recreativos (por exemplo, Delamaro, Mingroni & Cicone, 2006; Larrañaga & Yubero, 2005; Colaço, 2004);
- v) Leitura habitual de jornais (Delamaro, Mingroni & Cicone, 2006; Moura, Matsudo e Andrade, 2001) ou, cumulativamente, de jornais e revistas, por parte dos estudantes (Annamalai & Muniandy, 2013; Karim & Hasan, 2007; Colaço, 2004);
- vi) Importância da família na motivação dos estudantes para a leitura (Gilardoni, 2006; Rösing, Rettenmaier & Capellari, 2009);
- vii) Valorização da leitura em contexto escolar enquanto aspeto caracterizador do perfil de leitor dos estudantes (por exemplo, Alves, 2007; Fernandes & Maia, 2013; Granado, 2014);

Importa, no entanto, referir que alguns estudos relativos ao perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior em geral revelaram que globalmente estes liam sobretudo por prazer/hábito (Parlette & Howard, 2010; Rösing, Rettenmaier & Capellari, 2009), embora apenas um deles referisse que a viam como o seu passatempo favorito (Karim & Hasan, 2007).

É ainda de destacar que apenas um desses estudos apurou que os estudantes do Ensino Superior em geral não gostavam de ler, não sendo investigadas as razões que justificavam tal facto (Fernandes & Maia, 2013).

Alguns destes estudos estabelecem ainda uma categorização que inclui o que designam de “*não leitor*”, categoria que abrange estudantes que afirmam não ler dado estarem ocupados com outras atividades ou terem falta de tempo para o fazer (Larrañaga & Yubero, 2005) ou que quase nunca ou nunca leem, relegando a leitura para o último lugar das atividades de ocupação de tempos livres por si elencadas (Yubero, Larrañaga & Pires, 2014).

### 9.1.2. Representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura

As representações que os estudantes evidenciaram apontam para a forma positiva como encaravam o seu desempenho em compreensão na leitura, já que declaravam ter facilidade em ler com fins recreativos e informativos, considerando-se leitores persistentes perante eventuais dificuldades encontradas quando liam (cf. Quadro 35).

De entre os procedimentos adotados pelos estudantes perante as dificuldades em compreensão na leitura destacou-se terem de pedir ajuda algumas vezes para as solucionar e utilizarem várias estratégias para a sua superação, tais como ler o texto com atenção, identificar as ideias principais do texto ou reler o texto. As estratégias *Ativação de conhecimentos prévios* e *Realização de inferências* foram os aspetos que mais sobressaíram pela negativa (cf. Quadro 37).

As representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura encontram eco na literatura de especialidade:

- No que se refere ao perfil de leitor dos estudantes do Ensino Superior em geral, que menciona

- i) Dificuldades de compreensão na leitura (Andrade Calderon, 2007; Cabral & Tavares, 2005; Rivera, Valderrama & Videla, 2008);
- ii) Utilização frequente de estratégias como a identificação das ideias principais do texto e a releitura do texto (Cabral & Tavares, 2005) e uso menos frequente da elaboração de inferências (Cabral, 2007).

- No que se refere ao perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação, que revela

- i) Perceção do seu desempenho em compreensão na leitura como positivo (Prado & Castro, 2005);
- ii) Pouco recurso à *Ativação de conhecimentos prévios* como estratégia de desenvolvimento da compreensão na leitura (Gimenes & Pullin, 2010; Mateus-Lessa & Pullin, 2011; Vieira, 2010);
- iii) Valorização de procedimentos como pedir ajuda para superar dificuldades encontradas na leitura (Pullin, 2007).

### 9.1.3. Estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura

No que se refere a este aspeto da problemática em questão, uma parte dos estudantes (35,7%) começou por as referir de forma muito abrangente (dado que correspondiam mais a atividades do que a estratégias) considerando particularmente relevante as *Idas à biblioteca escolar* (cf. Quadro 41). Paralelamente manifestaram muita dificuldade em explicar como traduziriam essas estratégias/atividades numa planificação com objetivos definidos que pudesse contribuir para a formação dos leitores em devir. O mesmo sucedeu relativamente à segunda estratégia mais referida: *Utilização de suportes digitais* (16,1%).

Alguns estudantes (23,2%) não conseguiram indicar qualquer estratégia de motivação do seu futuro público para a leitura.

### 9.1.4. Estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura nesse mesmo público

Inicialmente, os estudantes também revelaram dificuldade em apontar formas de desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público. De facto, constatou-se que alguns (17,6%) não conseguiram apresentar nenhuma, existindo uma grande dispersão nas estratégias apresentadas.

A *Consulta do dicionário* (22,1%) foi a estratégia mais valorizada, à qual se seguiram, com o mesmo número de ocorrências (7, correspondendo a 10,3%), a *Seleção online de textos* e o *Resumo do texto* (cf. Quadro 42).

## 9.2. Influência da intervenção didática

### 9.2.1. Sobre a evolução das representações

A intervenção didática realizada teria contribuído para que as representações dos estudantes sobre a leitura evoluíssem. Como sublinha Jovchelovitch (2012, p. 14), “Representations rarely emerge in a perfect sequence and fluid storyline, fully conscious and articulated by actions” e o mesmo sucede com sua evolução.

Neste caso, embora, nas representações finais sobre a leitura reveladas pelos estudantes, o conhecimento continuasse a desempenhar muito relevo, a palavra que

mais associavam com o conceito de leitura passou a ser “compreensão” (assumindo a palavra “conhecimento” a segunda posição). Na periferia das suas representações, emergiu uma nova constelação de palavras (como, por exemplo, “descobrir”, “sentir”, “acolhimento”), num possível germinar de uma dimensão mais afetiva da leitura (cf. Quadro 43).

A evolução das suas representações emergiu também no modo como se viam como leitores no final da frequência da unidade curricular, tendo sido possível inferir que tal evolução se revestia de várias dimensões.

#### **9.2.1.1. No que respeita à motivação para a leitura**

A maior parte dos estudantes (62,3%) declarou que o seu perfil de leitor se tinha alterado (cf. Quadro 44).

De entre estes, muitos (32,1%) viam-se como leitores muito motivados, apontando diversas razões para o sucedido, como por exemplo: a tomada de consciência do seu papel como futuros modelos/mediadores de leitura; os possíveis benefícios para o seu desenvolvimento pessoal e profissional que podiam decorrer do incremento da sua motivação para a leitura.

Os enunciados associados às categorias *Leitor em evolução* e *Leitor assíduo* (ambos com 4 ocorrências, correspondendo a 7,5%) possibilitaram-nos também compreender alguns dos matizes de que se revestia a evolução das suas representações. No que respeita ao *Leitor em evolução*, os estudantes declararam que possíveis alterações ao seu perfil de leitor estariam em curso, traduzindo-se, por exemplo, no possível germinar do seu gosto pela leitura ou no reconhecimento da necessidade de incrementarem os seus hábitos de leitura (cf. 5.2.2.2.). O *Leitor assíduo* encarava como alterações mais significativas ao seu perfil ter passado a ler com maior regularidade, bem como associar tal atividade à promoção do gosto pela leitura no seu futuro público.

#### **9.2.1.2. No que respeita ao desempenho em compreensão na leitura**

Teria existido também uma evolução neste âmbito, associada à subcategoria *Leitor estratégico* (15,1%). Essa evolução estaria relacionada com uma melhoria do

desempenho individual dos estudantes no âmbito das práticas de leitura que realizavam com fins recreativos, académicos e informativos.

Os aspetos mencionados refletiram-se no reconhecimento, por parte dos estudantes, do contributo da unidade curricular para as alterações no seu perfil de leitor, patente nas categorias *Abordagem didática da leitura* (20 ocorrências, correspondendo a 37,7%) e *Cidadania* (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%). Em ambas se cruzaram duas dimensões resultantes da evolução das suas representações: uma dimensão pessoal (“tornar-se leitor”) e uma dimensão de futuro profissional da Educação (“tornar-se cidadão que forma leitores”) (cf. Figura 8).

Importa assinalar que alguns estudantes (30,2%) declararam que o seu perfil de leitor não se teria alterado, mantendo-se: i) o facto de apenas lerem de forma pontual (revelado na subcategoria *Leitor ocasional* – 6 ocorrências, correspondendo a 11,3%); ii) o seu desinteresse pela leitura (expresso na subcategoria *Leitor desinteressado* – 5 ocorrências, correspondendo a 9,4%) e iii) a assiduidade com que liam (patente na subcategoria *Leitor assíduo* - 5 ocorrências, correspondendo a 9,4%).

### **9.2.2. Sobre as suas futuras práticas educativas relacionadas com a leitura**

Foi possível inferirmos que a evolução das representações sobre a leitura revelada pelos estudantes se teria repercutido no modo como encaravam: i) as suas futuras práticas educativas, no que se referia à competência didática para a motivação para a leitura e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura; ii) o seu futuro público.

#### **9.2.2.1. No que respeita às estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura**

Nas suas representações finais, tendo em conta o que teriam apreendido na unidade curricular, os estudantes revelaram dar maior ênfase às atividades *Ler em voz alta* (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%), *Promover o contacto com o livro* (10 ocorrências, correspondendo a 18,2%) e *Utilizar suportes digitais* (6 ocorrências, correspondendo a 10,9%). As *Idas à biblioteca escolar*, que anteriormente assumiam

primazia, passaram a ter um carácter periférico (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%) (cf. Quadro 47).

Concederam particular relevo ao livro, nomeadamente no que se referia à promoção do contacto do seu futuro público com este em contexto escolar, bem como à sua seleção adequada à faixa etária das crianças (cf. Quadro 47).

Adicionalmente, a análise dos dados recolhidos através da componente individual e em grupo do relatório escrito que os estudantes apresentaram no final do semestre possibilitou-nos inferir que tinham privilegiado, de forma mais concreta, estratégias especificamente orientadas para a motivação para a leitura, nomeadamente: *Promover a partilha de experiências de leitura* (13 ocorrências, correspondendo a 50%) e *Rodear os alunos de um universo de leitura* (11 ocorrências, correspondendo a 42,3%) (cf. Quadro 59).

A corroborar a importância que associavam ao livro, consideraram-no também o recurso fundamental para a operacionalização das atividades que tinham planificado em grupo (cf. Quadro 62), destacando a sua importância no âmbito da pré-leitura (cf. Quadro 70).

No entanto, continuaram a manifestar dificuldades relativamente: i) à justificação das estratégias de motivação para a leitura operacionalizadas nas atividades propostas (33, correspondendo a 62,3%, não as apresentaram); ii) à dissociação da motivação para a leitura do contexto escolar (cf. Gráfico 26); iii) à valorização da diversidade textual enquanto aspeto relevante no âmbito da motivação para a leitura, continuando a depreciar a estratégia *Variar as experiências de leitura dos alunos* (cf. Quadro 47 e Quadro 59).

#### **9.2.2.2. No que respeita às estratégias didáticas centradas na compreensão na leitura**

Foi possível inferirmos que as representações finais dos estudantes relativas a estas estratégias também evidenciavam algumas alterações.

De facto, quando procurámos saber quais as estratégias didáticas orientadas para a compreensão na leitura no seu futuro público que viam então como mais adequadas destacaram duas antes ausentes: *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos*

*lidos* (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%) e *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos* (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%) (cf. Quadro 48).

Na componente em grupo do relatório escrito que apresentaram no final da unidade curricular, os estudantes corroboraram o relevo que concediam as estas duas estratégias (cf. Quadro 60).

### 9.2.2.3. No que respeita às competências em leitura do seu futuro público

Foi possível compreender que inicialmente alguns estudantes (43,6%) encaravam o seu futuro público sobretudo como interessado/motivado, tendo, portanto, uma representação positiva sobre as suas competências em leitura.

Porém, muitos participantes no nosso estudo entendiam que o seu futuro público teria um perfil misto, caracterizando-o como *Público desinteressado/desmotivado* (27,3%) ou *Público heterogéneo* (12,7%) (cf. Quadro 40).

Tais representações teriam evoluído após a intervenção didática, na medida em que as categorias *Público desinteressado/desmotivado* e *Público heterogéneo* revelaram uma diminuição no número de ocorrências (passando, no primeiro caso, para 9 ocorrências, correspondendo a 17% e, no segundo caso, para 6 ocorrências, correspondendo a 11,3%; (cf. Quadro 46).

### 9.3. Vozes e silêncios nas representações sobre a leitura

Pelo apurado exercício de posicionamento crítico que nos merece o percurso de investigação proporcionado pelo nosso estudo, pensamos ser importante fazer um balanço global sobre o que designámos de “vozes e silêncios” que emergiram das representações sobre a leitura dos estudantes.

Nesse sentido, cremos que merecem especial destaque os aspetos que dizem respeito ao livro, à tecnologia (entendida em termos globais) e à cidadania, pelo modo como foram encarados e compreendidos pelos estudantes. No fio condutor que os foi unindo, escreveu-se/inscreveu-se uma parte da história dos leitores que foram habitando as páginas desta tese. Em silêncio ou em voz alta, como passamos a explicitar.

### 9.3.1. Do livro

Foi-se agigantando ao longo da análise de dados e interpretação de resultados relativos às representações.

Nos incentivos à leitura que os estudantes teriam recebido, o livro ganhou voz, traduzida no destaque dado à opção *Oferta de livros* (45% assinalaram a opção “muitas vezes”), à qual se associou o relevo da *Partilha de livros* (37% assinalaram a opção “algumas vezes”) (cf. Quadro 32).

No entanto, foi-lhe também concedido estatuto de silêncio, já que esteve ausente das palavras que os estudantes inicialmente relacionavam com o conceito de leitura (cf. Quadro 39).

Deram pouco relevo à *Partilha de livros* (4 ocorrências, correspondendo a 7,1%) nas respostas iniciais sobre estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura (cf. Quadro 41) e, no âmbito das leituras que antecederam a escolha do álbum/obra, à *Leitura de álbuns/obras ditada pelo gosto pessoal* (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) e à *Leituras da(s) obra(s) favorita(s) na infância* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) (cf. Quadro 51).

Nas representações finais dos estudantes, o livro ganhou novamente voz:

- i) No que respeita às estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura (cf. Quadro 47) – nas quais se destacou, em segundo lugar, *Promover o contacto com o livro* (10 ocorrências, correspondendo a 18,2%), acompanhada pelas categorias *Selecionar livros adequados à faixa etária das crianças* (3 ocorrências, correspondendo a 5,5%) e *Escolher obras literárias de qualidade* (2 ocorrências, correspondendo a 3,6%);
- ii) Na associação da palavra “livro” ao conceito de leitura, agora presente (cf. Quadro 43).

O livro ganhou também fôlego no relatório escrito que os estudantes apresentaram no final da unidade curricular, tendo sido indicado como recurso preferido nas suas planificações (14 ocorrências, correspondendo a 23,7%) (cf. Quadro 62).

No que se refere às estratégias centradas na motivação para a leitura operacionalizadas através das atividades de ensino da leitura propostas (cf. Quadro 66),



foi dado também algum relevo ao livro, emergindo na categoria *Disponibilização de livros para manuseamento e leitura na sala de aula* (7 ocorrências, correspondendo a 35%).

### 9.3.2. Da tecnologia

Ocuparia um lugar de destaque nos passatempos preferidos dos estudantes, que declararam sobretudo “navegar na *Internet*” (73,5% indicaram fazê-lo “muitas vezes”), mas também “interagir em *chats* e *fóruns*” (35,8%) e “postar em ferramentas da *web 2.0*” (24,5% selecionaram a opção “muitas vezes”) (cf. Quadro 15).

Inicialmente, alguns estudantes (3 ocorrências, em primeira posição, correspondendo a 5,7%; 4 ocorrências, em segunda, correspondendo a 7,5%) associavam a palavra “computador” ao conceito de leitura, encarando até, embora de forma tímida, o seu futuro público como *Público virtual* (2 ocorrências, correspondendo a 3,6%) (cf. Quadro 40).

É também de assinalar a importância que concederam à *Utilização de suportes digitais*, no âmbito das estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura, já que surgiu em segundo lugar (com 9 ocorrências, correspondendo a 16,1%) (cf. Quadro 41), bem como à *Seleção online de textos*, no que respeitava às estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura (7 ocorrências, correspondendo a 10,3%) (cf. Quadro 42).

Ao contrário do sucedido com a palavra “livro”, nas suas reflexões críticas individuais, apresentadas no final da frequência da unidade curricular, os estudantes excluíram a palavra “computador” das palavras associadas ao conceito de leitura (cf. Quadro 43). A categoria *Público virtual* foi votada a silêncio semelhante, no que dizia respeito às competências em leitura do seu futuro público indicadas (cf. Quadro 46). No entanto, em alguns enunciados associados à categoria *Público desinteressado/desmotivado*, os estudantes associaram a falta de interesse pela leitura do seu futuro público à possível preferência que teria pela tecnologia – que o afastaria dos livros, podendo influenciar o desenvolvimento de hábitos de leitura.

No depoimento individual sobre o processo de seleção do álbum/obra a utilizar na planificação de atividades de desenvolvimento da compreensão na leitura, na Educação

Pré-Escolar ou no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico que cada grupo apresentou, por escrito, no final da unidade curricular, destacou-se a *Pesquisa na internet* (22 ocorrências, correspondendo a 40%) (cf. Quadro 50), apesar de, por vezes, se ter revestido de um carácter errático, por não apresentar objetivos definidos de forma rigorosa (cf. 6.1.1.). No entanto, também foi dado relevo à pesquisa em casa (12 ocorrências, correspondendo a 21,8% e na biblioteca (totalizando 21 ocorrências, correspondendo a 38,2%).

Na componente em grupo do relatório escrito apresentado pelos estudantes, a categoria TIC (9 ocorrências, correspondendo a 15,3%) emergiu, em segundo lugar, nos recursos que os grupos referiram ter usado nas suas planificações, tendo sido dado ao livro o maior destaque.

No entanto, os estudantes não conseguiram justificar os recursos apontados, com exceção do “quadro interativo”, presente muito timidamente na categoria *Generalização do quadro interativo nas escolas* (2 ocorrências, correspondendo a 14,3%) (cf. Quadro 70 – Justificações relativas aos recursos a utilizar).

### 9.3.3. Da cidadania

Emergindo inicialmente nas motivações para a escolha da licenciatura em Educação Básica (cf. Quadro 17), a categoria *Cidadania* desdobrou-se, nessa altura, em duas subcategorias: *Formação* (8 ocorrências, correspondendo a 12,3%) e *Desenvolvimento/Aprendizagem* (3 ocorrências, correspondendo a 4,6%), remetendo para uma dimensão pessoal e uma dimensão de futuro profissional de Educação – que dialogariam, mais adiante, nas representações destes estudantes sobre a leitura.

A nível individual, a categoria *Cidadania* surgiu timidamente impressa:

- i) Nas justificações relativas à motivação dos estudantes para a leitura (2 ocorrências, correspondendo a 3%) (cf. Quadro 29);
- ii) No âmbito das leituras que antecederam a escolha do álbum/obra (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) (cf. Quadro 51).

Em grupo, na componente do relatório escrito que realizaram, emergindo:

- i) Nas justificações para a escolha das temáticas relacionadas com a realização do seu projeto (4 ocorrências, correspondendo a 28,6%) (cf. Quadro 56 – Justificações apresentadas para as temáticas selecionadas);
- ii) Nas justificações relativas aos papéis atribuídos aos participantes (cf. Quadro 68) – revelando-se, apenas, na subcategoria *Promotor do exercício de cidadania* (2 ocorrências, correspondendo a 8,3%).

Merece destaque a reflexão escrita individual apresentada pelos estudantes no final da unidade curricular, no âmbito da qual a categoria *Cidadania* ganhou voz no que se refere ao contributo da unidade curricular para a transformação do seu perfil de leitor (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%) (cf. Quadro 45). O seu desdobramento em três subcategorias – *Leitura como prática social* (9 ocorrências, correspondendo a 17%), *Desenvolvimento pessoal e profissional* (6 ocorrências, correspondendo a 11,3%) e *Leitura do mundo* (2 ocorrências, correspondendo a 3,8%) – revela o caminhar, porventura a par, da dimensão pessoal e de futuro profissional da Educação a que antes aludimos.

Para além das ilações sobre os aspetos a que concedemos particular relevo nesta seção, que fomos construindo ao longo do nosso estudo, pensamos que esta tríade livro/tecnologia/cidadania, espelhada numa rede de vozes e silêncios, traduz as possibilidades em devir do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Nesse sentido, as suas representações sobre a leitura desvelaram o cruzamento do perfil de leitor em (re)construção com o perfil de cidadão igualmente em (re)construção, no âmbito dos quais, embora mais silenciada do que esperaríamos, a tecnologia surge de permeio – onnipresente no quotidiano dos estudantes, mas, porventura, do seu ponto de vista, ainda pouco apelativa no âmbito das suas futuras práticas educativas.

#### 9.4. Sugestões pedagógico-didáticas

Da investigação realizada emergiu que estes estudantes seriam leitores em (re)construção, cujas representações sobre a leitura resultavam do cruzamento dos seus percursos pessoal e académico (particularmente valorizado), nos quais se ia inscrevendo o seu perfil de leitor.

Nesse sentido, as sugestões pedagógico-didáticas que apresentamos procuram contribuir para o entendimento da formação do leitor enquanto processo holístico e inacabado, de modo a atenuar a distância entre a leitura em contexto escolar e extraescolar, muito presente nas representações destes estudantes sobre a leitura.

#### **9.4.1. A nível macro**

Sugere-se que a instituição de Ensino Superior na qual o estudo foi realizado adira à Rede de Universidades Leitoras, na qual estão já integradas duas instituições portuguesas do ensino politécnico, de modo a que passe a ser concedida maior relevância à leitura em geral, com os benefícios que podem resultar da planificação e desenvolvimento de atividades em colaboração com outros membros da rede.

Relativamente à Escola Superior de Educação em particular, importaria criar oportunidades de leitura fora da sala de aula, com fins recreativos e informativos, a concretizar em espaços de convívio comum, de modo a que livros, jornais e revistas aí circulassem livremente.

Consideramos que seria igualmente importante a criação de atividades extracurriculares que possibilitassem aos estudantes alargar as suas representações sobre a leitura e sua inscrição no quotidiano (museus, teatros, etc. fariam parte de tais itinerários a construir).

Entendemos também que a biblioteca da Escola Superior de Educação poderia desempenhar um papel mais ativo na programação e divulgação de atividades no âmbito da leitura, complementando as atividades extracurriculares que antes sugerimos.

#### **9.4.2. No que se refere ao curso**

No que respeita à licenciatura em Educação Básica, de modo a que dimensões da leitura de cariz mais afetivo possam habitar, de forma sustentada, as representações dos estudantes, sugere-se:

- i) A integração no curso de uma unidade curricular de opção consagrada à leitura com fins recreativos, que possa contribuir para uma compreensão mais alargada do conceito de leitura, na sua dimensão de fruição;

- ii) A criação de uma página de leituras partilhadas no *Facebook*, com conteúdos variados, tais como sugestões de leitura e notícias sobre a leitura, possibilitando a construção de itinerários de leitura autónoma e/ou colaborativa que possam contribuir para a (re)construção do perfil de leitor dos estudantes.

#### **9.4.3. No que se refere à unidade curricular**

O nosso estudo permitiu-nos compreender a necessidade de planificação e desenvolvimento de programas de formação que incluam o ensino explícito do desenvolvimento de estratégias de compreensão na leitura. Estes poderiam estar integrados na unidade curricular em harmonia com os seus conteúdos programáticos, embora pudessem implicar o seu reajustamento, face à extensão do programa.

Consideramos também que seria benéfica uma articulação devidamente planificada entre a unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita (incluída no 1.º semestre do 3.º ano) e a unidade curricular de Literatura para a Infância II (incluída no 2.º semestre do 3.º ano), de modo a potenciar o gosto pela leitura. Tal poderia ser realizado através do desenvolvimento de projetos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita, que tivessem continuidade na unidade curricular de Literatura para a Infância II, de modo a que os estudantes encarassem a leitura numa perspetiva mais alargada, extrapolando a centralidade conferida ao conhecimento e cultivando o prazer de ler.

Pensamos que estas sugestões poderiam contribuir para o enriquecimento das suas representações sobre a leitura, repercutindo-se, desejavelmente, nas suas futuras práticas educativas relacionadas com a leitura. Como refere Solé (2012), as propostas de cariz educativo em torno da leitura devem ser ambiciosas e beligerantes, no sentido de poderem conferir uma dimensão mais robusta à formação dos leitores.

#### **9.5. Limitações do estudo**

Consideramos que o estudo realizado nos possibilitou dar resposta às questões de investigação inicialmente colocadas.

No entanto, importa também refletir sobre algumas limitações que reconhecemos no mesmo, entendendo, à semelhança de Freire (2005, pp. 83-84) que

(...) diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Uma das limitações do nosso estudo diz respeito ao período de tempo ao longo do qual decorreu a intervenção didática (quatro semanas). Tal aconteceu, porque foi preciso levá-lo a cabo no âmbito de uma unidade curricular com um programa pré-estabelecido, não sendo possível o seu alargamento. Considera-se que um período de intervenção mais extenso poderia possibilitar uma reflexão mais apurada acerca das representações dos estudantes sobre a leitura (mormente no que respeita à sua complexidade e multidimensionalidade).

Entendemos que a opção por uma abordagem de natureza qualitativa, que tivesse como referencial metodológico o estudo de caso múltiplo, em que participassem estudantes a frequentar uma licenciatura em Educação Básica, cujo plano de estudos contemplasse uma unidade curricular com conteúdos programáticos semelhantes, poderia ser mais enriquecedora. Tal abordagem possibilitaria, porventura, aprofundar a compreensão das representações dos estudantes sobre a leitura e a sua influência em futuras práticas educativas.

O nosso estudo teve apenas um cariz nacional, centrando-se num contexto geográfico específico. O seu alargamento a outros contextos nacionais e mesmo à arena internacional, nomeadamente a outros países nos quais existissem cursos de Educação Básica com um plano curricular semelhante aos de Portugal, possibilitaria o cruzamento das representações sobre a leitura dos estudantes de tais países com os estudantes portugueses, desvelando a sua riqueza.

#### **9.6. Sugestões para outros estudos**

Um dos aspetos que foi sobressaindo ao longo da nossa investigação diz respeito ao escasso número de estudos, existentes em Portugal, sobre o perfil de leitor dos

estudantes do Ensino Superior, em geral, e dos estudantes futuros profissionais da Educação, em particular, contemplando: i) representações sobre a leitura e motivação para a leitura e ii) representações sobre a leitura e desempenho em compreensão na leitura.

Tendo em consideração tal lacuna, poderiam ser desenvolvidos outros estudos com o intuito de:

- Compreender qual o atual perfil de leitor dos estudantes futuros profissionais da Educação; estes teriam de ser longitudinais, para permitir investigar as suas representações sobre a leitura à entrada e no final do percurso correspondente ao primeiro ciclo de estudos no Ensino Superior, de acordo com os modelos impostos pelo Processo de Bolonha;

- Investigar as representações sobre a leitura evidenciadas pelos estudantes que frequentam um segundo ciclo de estudos de Bolonha que os habilita para a docência ou para o futuro desempenho profissional na área da Educação;

- Conhecer as representações sobre a leitura dos docentes do Ensino Superior, de modo a que o seu cruzamento com as representações sobre a leitura dos seus estudantes pudesse possibilitar a definição de programas de formação que as tivessem em consideração;

- Identificar os fatores que, na perspetiva dos docentes do Ensino Superior, influenciam as representações dos estudantes sobre a leitura;

- Compreender o papel possivelmente desempenhado, no contexto atual, pelas bibliotecas universitárias ou dos institutos politécnicos na formação do perfil de leitor dos estudantes, mormente no que respeita à programação de eventuais atividades focadas na leitura com fins académicos, informativos e recreativos.

Como refere Schostak (2002, p. 231), “A project is never ending. A piece of writing is never finished. It just stops. It has to stop sometime. New interests and demands arise creating the occasion for new journeys, new rationales, new messages.”

No final desta jornada, habitada por inúmeras vozes de Outros, que se entrecruzaram com a nossa, ecoando através das palavras que foram tecendo a nossa

reflexão, ganham sentido maior as palavras ousadamente generosas de Idália Sá-Chaves (2011, p. 24):

Aceitemos o desafio de crescer e o deslumbramento que ele comporta (...) abrimo-nos ao novo e ao outro, deixarmo-nos inundar pelo potencial formativo que o outro pode constituir para nós, é sempre um jogo silencioso no qual, frequentemente, coabita um gosto amargo de desconstrução do que se tinha por inabalável e certo e um gosto doce de reconstrução e dimensões de inovação que nos acrescentam e estimulam.



**Bibliografia**

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M. & Lean, O. C. (2011). The reading habits of malaysian chinese university students. *Journal of Studies in Education*, 1 (1), 1-13. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v1i1.1037>
- Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse d'État. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val.
- Abric, J.-C. (1993). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales*, 3ème ed., (pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Mexico: Ediciones Coyoacán. (Trabalho original publicado em 1994).
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 172-189). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, E. B. C. de, Moraes, A. G. de & Ferreira, A. T. B. (2008). As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?, *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 252-264.
- Almeida, A. M. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, 24 (3), 713-737. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/05.pdf>
- Almeida, A. R. (2007). Leitura em voz alta: uma experiência com crianças de três a dez anos de idade. *Praxis Educativa*, 2 (1), 27-32.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alsina, P.; Diaz, M.; Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspetos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1 (1), 18-43.
- Alves, L. M. S. A. (2007). Leitura e universidade: comportamento de leitura na formação do pedagogo da UFPA. *Simpósio brasileiro/V Congresso luso-brasileiro/I Colóquio ibero-americano. Por uma escola de qualidade para todos*, volume 1. Porto Alegre:

- UFRGS/FEFED/PPGEDU, pp. 1-15. Disponível em [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/227.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/227.pdf)
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63. Disponível em [https://www.esenfc.pt/pa3/ui/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id\\_artigo=2049&id\\_revista=5&id\\_edicao=20](https://www.esenfc.pt/pa3/ui/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=2049&id_revista=5&id_edicao=20)
- Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação* (Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amado, J. & Freire, I. (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amado, I. & Sardinha, M. G. (2013). Ler um ato com sentido... reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Orgs.) *Didática e práticas – a língua e a educação literária* (pp. 35-63). Guimarães: Opera Omnia.
- Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Amado, J., Crusoé, N. & Vaz-Rebelo, P. (2013). Quadros analíticos da investigação qualitativa em Educação. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 73-115). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Andrade, E. (2007). *Os sulcos da sede*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.
- Andrade Calderón, M. C. (2007) La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 7, 231-250. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600711>

- Annamalai, S. & Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among malaysian polytechnic students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 32-41. Disponível em [http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes\\_946.pdf](http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_946.pdf)
- Antonacci, P. A. & O'Callaghan, C. M. (2012). *Promoting literacy development: 50 research-based strategies for K-8 learners*. London: Sage.
- Arruda, Â. (2009). Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, 24 (3), 739-766.
- Assis, J. A. & Mata, M. A. da (2005). A escrita de resumos na formação inicial do professor de língua portuguesa: movimento de aprendizagem no espaço da sala de aula. In A. B. Kleiman & M. L. M. Matencio (Org.) *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber* (pp. 181-202). Campinas: Mercado de Letras.
- Azevedo, A. M. L. & Araújo, E. N. R. M. (2014). Prática pedagógica e representações sociais de docentes sobre infância, educação infantil e linguagem. In *Anais da 12.ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 874-882.
- Azevedo, F. (2004). O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo: da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico. In A. Marco et. al., (Org.) *Congreso internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 7, Santiago de Compostela, actas. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, vol. 1. 253-260. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/2853>
- Azevedo, F. (2007). Literatura infantil e promoção da competência literária: leituras em torno de "O Gato e o Escuro", de Mia Couto. In P. Laranjeira, M. J. Simões & L. Geraldine Xavier (Org.) *Estudos de literaturas africanas: cinco povos, cinco nações. Atas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. S.l.: Novo Imbondeiro, 269-273. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10588>
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária*. Guimarães: Opera Omnia.

- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no ensino básico: a mais-valia da implementação de um clube de leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1 (1), 24-35.
- Azevedo, F. & Souza, R. J. de (2012). *Géneros textuais e práticas educativas*. Lisboa: LIDEL.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: LIDEL.
- Balça, A. (2010). Representações de alteridade na literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.) *Infância, memória e imaginário. Ensaio sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 47-55). Braga: CIFPEC.
- Balça, A., Costa, P., Pires, N. & Pais, A. (2009). Leitores em construção (?) Leitura(s) no ensino superior em Portugal: alguns indicadores. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 237-258). Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. Disponível em [http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicar\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicar_lectura_y_escritura.pdf)
- Balça, A. & Pires, M. da N. C. (2012). O ensino da leitura literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 21 (22), 93-105. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/7115>
- Balsa, Â. & Tomé, A. (2012). A leitura literária na escola: desafios para o estudo de um conto de Eça de Queirós. In F. Azevedo & R. J. Souza (Coord.) *Géneros textuais e práticas educativas* (pp. 115-123). Lisboa: LIDEL.
- Baleiro, R. S. V. A. R. (2011). *A literacia da leitura literária no ensino universitário*. (Tese de doutoramento não publicada). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1469>
- Balula, J. P. R. (2011). Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didática. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Ed.), *Formar professores, investigar práticas. Atas do IV Encontro do CIED*, (pp. 22-26). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/988>

- Balula, J. P. R. & Martins, L. M. L. (2010). Ler e escrever no século XXI – apontamentos de um percurso de educação não-formal. *OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a educação a ciência e a cultura*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/495>
- Balsa, C. et al. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri e CEOS – Investigações Sociológicas.
- Bannister, D. & Equipa de Tecnologias Educativas da Universidade de Wolverhampton (2010). *Aproveitar ao máximo o seu quadro interativo*. Brussels: European schoolnet. Disponível em <http://erte.dge.mec.pt/publico/conteudos/BrochuraQIM.pdf>
- Barbosa, M. V. (2011). Ensino da leitura e formação do professor mediador. *Leitura: teoria e prática*, 29 (57), 28-37.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Barksdale, S. T. (2013). Good readers make good historians: “Can we just settle it on ‘a lot of people died’?” *The History Teacher*, 46 (2), 231-252. Disponível em <http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/Barksdale.pdf>
- Bastos, G. (2005). O poder da palavra: dizer e fazer na literatura para crianças. In D. Carvalho, D. Vila Maior & R. de A. Teixeira (Eds.), *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005, pp. 61-67. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/337>
- Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra – um exemplo de reforma educativa em larga escala. In R. Beard, L. S. Siegel, I. Leite e A. Bragança (Eds.) *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773–785. Disponível em <http://psycnet.apa.org/journals/edu/102/4/773/>
- Belo, M. P. E Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S. & Menck, A. L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. *X Congresso de psicologia escolar e educacional*, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1-12. Disponível em [www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf](http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf)
- Boavida, J. (2013). Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.) *Educação. Perspetivas e desafios* (pp. 21-33). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bocci, E. & De Rosa, A. (2014). Social representations and place @-branding of historic European capitals through e-tourism channels. In *Anais da 12.ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 2186-2193.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1991).
- Bona, J. & Silva, N. M. A. (2009). Cultura e práticas escolares: um olhar a partir das representações sociais. *Revista Espaço Pedagógico*, 16 (2), 7-19.
- Bonvens, C. (2012). *Os animais de estimação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bordas, M. A. G., Coelho, C. J. H., Silva, R. I & Lamar, A. R. (2009). Reflexões e indagações sobre formas de interação dialógica e desenvolvimento moral: a leitura partilhada como espaço de mediação social. *Anais do III fórum de identidades e alteridades*. GEPIADDE/UFS/ITABAIANA, pp. 1-14. Disponível em [http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos/Miguel\\_Angel\\_Garcia\\_Bordas.pdf](http://200.17.141.110/forumidentidades/IIIforum/textos/Miguel_Angel_Garcia_Bordas.pdf)
- Borges, A. G. S., Assagra, A. G. & Alda, C. G. L. (2010) (Orgs.). *Leitura: o mundo além das palavras*. Curitiba: Instituto RPC. Disponível em <http://www.institutogrpcom.org.br/clientes/irpc/portal/Files/News/file/livro-leitura.pdf>
- Borges, J. L. (1941). "A biblioteca de babel". In G. Gharbonnier (Org.) *Entrevistas com Jorge Luís Borges* (pp. 125-138). Lisboa: Início.
- Bortolanza, A M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II*

- international conference learning and teaching in higher education” and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE\\_2013CD\\_AtasVersaoFINAL.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf)
- Bouchamma, Y., Poulin, V., Basque, M. & Ruel, C. (2013). Impact of students’ reading preferences on reading achievement. *Creative Education* 4 (8), 484-491. doi: 10.4236/ce.2013.48070
- Brookshire, J., Scharff, L. F. & Moses, L. E. (2002). The influence of illustrations on children’s book preferences and comprehension. *Reading Psychology*, 23, 323-339.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012a). *Metas curriculares de português. Ensino básico. 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012b). *Metas curriculares de Português. Caderno de apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. M. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Educação. Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Bueno, B. O. & Rezende, N. L. (2015). Formador de leitores, formador de professores. A trajetória de Max Butlen. *Educação & Pesquisa*, 41 (2), 543-564. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0543.pdf>
- Bustos, M. E. B. (2009). La lectura y la escritura en la universidad, dos necesidades unidas. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 11, 37-41. Disponível em [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/archivos/125\\_libro.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/125_libro.pdf)
- Cabecinhas, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In M. M. Baptista (Ed.) *Cultura: metodologias e investigação* (pp. 51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Cabral, A. C. & Viegas, F. (s/d). *Exemplos de planificação de sequências didáticas. 2.º Ciclo. Leitura. Roteiro*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.

- Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=40#i>
- Cabral, A. P. & Tavares, J. (2005). Leitura/compreensão escrita e sucesso académico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades Portuguesas. *Psicologia Escolar e educacional*, 9 (2), 203-213. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572005000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572005000200003&script=sci_arttext)
- Cabral, A. P. S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em [http://www.academia.edu/5565441/PhD\\_\\_thesis\\_Leitura\\_Compreensao\\_e\\_Escrita\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_e\\_Sucesso\\_Academico\\_2003\\_](http://www.academia.edu/5565441/PhD__thesis_Leitura_Compreensao_e_Escrita_no_Ensino_Superior_e_Sucesso_Academico_2003_)
- Cabral, M. L. (2007). *Competência de leitura e consciência metalinguística em alunos do ensino superior*. Faro: CELL/FCSH – Universidade do Algarve.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Caetano, J. & Rasquilha, L. (2007). *Gestão e planeamento da comunicação*. Lisboa: Quimera.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A. & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29, (6), 850-859. Disponível em <http://link.springer.com/article/10.3758%2F03196414>
- Calçada, T. (2011, 20 outubro). Ninguém nasce leitor. Entrevista a Cláudia Lobo. *Visão*, 972, p. 16.
- Calvino, I. (2009). *Palomar*. Lisboa: Teorema (Trabalho original publicado em 1983).
- Camara, T. M. N. de L. (2013). Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. In D. Simões (Org.) *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica* (pp. 213-229). São Paulo: Factash Editora.
- Cano, F., García, Á., Justicia, F. & García-Berbén, A.-B. (2014). Enfoques de aprendizaje y comprensión lectora: el papel de las preguntas de los estudiantes y del



- conocimiento previo. *Revista de Psicodidáctica*, 19 (2), 247-265. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10186
- Cantalice, L. M. & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e Educacional*, 13 (2), 227-234. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a04>
- Cardoso, G., Ganito, C. & Ferreira, C. (2012). Digital reading: The transformation of reading practices. In *Social shaping of digital publishing: exploring the interplay between culture and technology, 16th International Conference on Electronic Publishing*. Guimarães: ELPUB. Disponível em [http://elpub.architexturez.net/system/files/pdf/112\\_elpub2012.content.pdf](http://elpub.architexturez.net/system/files/pdf/112_elpub2012.content.pdf)
- Carvalho, J. A. B. (2013). A transição para o ensino superior – novos contextos, novas práticas de literacia. In L. A. Pereira e I. Cardoso (Org.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 225-239). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, M. E. C. (2006). A criação artística autêntica contra o estéril culto da palavra – uma luta anterior. In G. Carvalho & M. Carvalho (coord.) *A criatividade na educação. Atas do colóquio*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores/Centro de Estudos Filosóficos, pp. 53-67.
- Carvalho, M. (2002). A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, 3 (5), 1-19. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/93/94>
- Carr, N. (2012). *Os superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Carrasco, J. G. (2013). La teoria de la educación y el caminho hacia la fuente. In M. Formosinho, J. Boavida & M. H. Damião (Orgs.) *Educação. Perspetivas e desafios*. (pp. 245-281). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carreira, J. (2000). *O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de ativação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Carreira, J. & Sá, C. M. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. Araújo e Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (Coord.), *Transversalidades em didáctica das línguas*. (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carretti, B., Caldarola, N., Tencati, C. & Cornoldi, C. (2014). Improving reading comprehension in reading and listening settings: the effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (2), 194-210. doi:10.1111/bjep.12022
- Cartwright, K. B. (2015). *Executive skills and reading comprehension: a guide for educators*. London: Guilford Press.
- Carvalho, M. (2002). A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. *Teias*, 3 (5), 1-19. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/93/94>
- Carvalho, C. & Sousa, O. C. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções*, 19, 109-126. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/473>
- Cassany, D. (2008). La lectura ciudadana. In J. A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 225-242). Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Castells, M. (2007). *A sociedade em rede*, 3.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Trabalho original publicado em 1996).
- Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press (Trabalho original publicado em 2009).
- Castellanos Ribot, M. (2006). Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. In E. M. R. Levy (Org.) *Las prácticas sociales de la lectura* (pp. 45-80). México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. In Secretaria General Técnica

- (Ed.) La participación de las familias en la educación escolar (pp. 83-105). Disponível em <http://www.fapel.net/sites/default/files/estudioparticipacion-ceedigital.pdf>
- Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Cavéquia, M. A. P., Maciel, A. G. & Rezende, L. A. (2010). Formação do leitor: criticidade e autonomia. *Revista Contrapontos*, 10 (3), 299-306. Disponível em <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2027/1718>
- Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf)
- Cerillo Torremocha, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 33-46). Lisboa: LIDEL.
- Cerillo Torremocha, P. C. (2010). Sociedad y lectura. La importancia de los mediadores en lectura. In A. M. Ramos; A. Prole; F. L. Viana; J. P. Cotrim & S. R. Silva (Coord.) *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 95-104). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Casa da Leitura.
- Chaib, M. Danermark, B. & Selander, S. (2011). Introduction: social knowledge-shared, transmitted, transformed. In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.) *Education, professionalization and social representations* (pp. 1-16). London: Routledge.
- Chartier, A. M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leen los jóvenes profesores. In B. Lahire (Comp.), *Sociología de la lectura* (pp. 109-137). Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. In J. A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 23-39). Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236. Disponível em [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)
- Coelho, N. N. (1997). *Literatura infantil - teoria, análise e didática*. São Paulo: Ática.

- Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the Internet: contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43 (4), 352-392. doi:10.1177/1086296X11421979
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 214-257.
- Colaço, P. A. B. (2004). Concepções sobre leitura num contexto de formação inicial de professores: um estudo de caso. In M. L. Cabral (Coord.) *Para o ensino da leitura e da escrita: do básico ao superior* (pp. 41-91). Faro: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/CELL.
- Colaço, V. de F. R. (2004). Processos internacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, (3), 333-340.
- Colomer, T. (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In C. Lomas (org.) *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 159-178). Porto: Edições Asa.
- Comissão Europeia (2012). *Repensar a educação - investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos*. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Estrasburgo, 20.11.2012 COM(2012) 669 final. Estrasburgo: Comissão Europeia. Disponível em [http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669\\_pt.pdf](http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_pt.pdf)
- Conde, E., Mendinhos, I, Correia, P. & Martins, R. (2012) (coord.). *Aprender com a biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Disponível em [http://www.rbe.minedu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender\\_com\\_a\\_biblioteca\\_escolar.pdf](http://www.rbe.minedu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf)
- Contarello, A. (2008) Social psychology and literature: toward possible correspondence. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner e Y. Yamada (Eds.) *Meaning in action. Constructions, narratives, and representations* (pp. 303-325). Tokyo: Springer.

- Contarello, A. & Volpato, C. (1991). Images of friendship. Literary depictions through the ages. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8 (1), 49-75. DOI: 10.1177/0265407591081003
- Contarello, A. & Volpato, C. (2002). Social representations, narrative and literary texts. In J. László, W. Stainton Rogers (Eds.). *Narrative approaches to social psychology* (pp. 74-87). Budapest: New Mandate.
- Contarello, A., Marini, I., Nancini, A. & Ricci, G. (2011). Rappresentazioni sociali dell'invecchiamento tra psicologia sociale e letteratura. *Psicologia & Sociedade*, 23 (1), 171-180. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a19v23n1.pdf>
- Contreras, J. (2008). Leer en tempos modernos: adolescentes y jóvenes profesionales frente a la lectura. In J. A. Millán (coord.) *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 153-187). Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España. Disponível em: <http://www.lalectura.es/2008/informe2008.pdf>
- Correia, I. S. C. & Gonzalez, R. M. R. (2012). Aqui há som: consciência fonológica e diversidade textual. *EXEDRA. Português: investigação e ensino*. Número temático, 68-74. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/05-numero-tematico-2012.pdf>
- Costa, A. F., Lopes, J. T. (Coord.), et al. (2008). Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas. Relatório final. Lisboa: CIES/ISCTE. Disponível em: <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>
- Coutinho, C. P. (2006). Aspetos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Colóquio da secção portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 14. *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: atas do Colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, V. & Azevedo, F. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura. In F. Azevedo (coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: LIDEL.
- Cox, K. E. and Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116-131. Disponível em <http://uhl2332k28abuzarman.wikispaces.com/file/view/Motivational+and+Cognitive+Contributions+to+Students.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, 4th edition. London: Sage. (Trabalho original publicado em 1994)
- Cruz, A. (2012). *Os livros que devoraram o meu pai*, 4.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Caminho.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 19-26). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Cunha, N. B. & Santos, A. A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 237-245. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200009)
- Cunha, S. & Rangel, A. (2012). Visual poetry. Illustration in digital publishing. In H. Barbosa & J. Quental (Eds.) *2nd International Conference art, illustration and visual culture in infant and primary education*, (pp. 235-239). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, V. L. O., Oliveira, A. M. & Capellini, S. A. (2010). Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. *Revista Teias*, 11 (23), 221-240. Disponível em [www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../595](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../595)
- Cunningham, A. E. & O'Donnell, C. R. (2015). Teachers' knowledge about reading development and instruction. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.) *The oxford handbook on reading*. (pp. 447-462). Oxford: Oxford University Press.

- Custódio, P. B. (2009). De como os livros são pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2.º CEB. *EXEDRA*, 9, 148-158. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C3.pdf>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>
- David, M. S. (2010). *Projeto de promoção de leitura para jardim-de-infância e 1º ciclo*. Disponível em <http://www.casdaleitura.org/>
- Delamaro, M., Mingroni, A. & Cicone, D. (2006). Sobre hábitos de leitura de estudantes de engenharia: um diagnóstico preliminar. *Anais do XXXIV COBENGE – Congresso Brasileiro de ensino de engenharia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, pp. 9.131-9.145. Disponível em [http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9\\_256\\_304.pdf](http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2006/artigos/9_256_304.pdf)
- Delors, J. et al. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- De Naeghel, J., Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2013). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research* 3, 83-101. Disponível em <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/viewFile/84/71>
- De Rosa, A. S. (1990). Per un approccio multi-metodo allo studio delle rappresentazioni sociali. *Rassegna di Psicologia*, 3, 101-152.
- De Rosa, A. S. (2013). Research fields in social representations: snapshot views from a meta-theoretical analysis. In A. S. De Rosa (Ed.) *Social representations in the 'social arena'* (pp. 89-124). London: Routledge.
- De Rosa, A. S. (2014). The role of iconic-imaginary dimensions in the *modelling approach* to social representations. *Papers on social representations*, 23, 17.1-17.26. Disponível em [http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2014/2014\\_1\\_16.pdf](http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2014/2014_1_16.pdf)
- De Rosa, A. S. & Bocci, E. (2013). Resisting polyphasia in the social representations of madness, in A. S. de Rosa (Ed.) *Social representations in the 'social arena'* (pp. 245-310). London: Routledge.

- De Rosa, A. S., d'Ambrosio M. & Cohen, E. (2005). Modelling social representations of European nations and European Union: a facet theory approach. Disponível em [http://www.euophd.eu/html/\\_onda02/07/PDF/deRosa,A.S%20\(2005\).pdf](http://www.euophd.eu/html/_onda02/07/PDF/deRosa,A.S%20(2005).pdf)
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (2000). (Eds.). *Handbook of qualitative research*, 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1994).
- Dias, A. et al. (2013). *Referencial de educação financeira para a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e a educação e formação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=2712&fileName=Referencial\\_de\\_Educacao\\_Financeira\\_final.pdf](http://www.agenda.anqep.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=2712&fileName=Referencial_de_Educacao_Financeira_final.pdf)
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Orgs.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-42). Porto: ESEPF. Disponível em [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/665/boas\\_pagina\\_o\\_TR.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/665/boas_pagina_o_TR.pdf?sequence=1)
- Dias, M. A. P & Rosário, I. T. do (2014). *Lá fora. Guia para descobrir a natureza*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Diniz, J. P. (2007). Leitura e escrita (do impresso ao digital) como práticas sociais formadoras de cidadania. *Diálogos possíveis*, 132-144. Disponível em <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/11/08.pdf>
- Dionísio, M. L. (2007). Literacias em contexto de Intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos novos estudos de literacia. *Santa Maria*, 32 (1), 97-108.
- Dionísio, M. L. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal. Concepções oficiais, investigação e práticas. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot\\_educa\\_pre\\_escolar\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalebta/bo/documentos/ot_educa_pre_escolar_a_C.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2014). *Educação ambiental para a sustentabilidade*. Disponível em <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=126>
- Dobler, E. & Eagleton, M. B. (2015). *Reading the web*, 2nd edition. New-York: Guildford Press.



- Doise, W. (1993a). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: PUF.
- Doise, W. (1993b). Debating social representations. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.) *Empirical approaches to social representations* (pp. 157-170). Oxford: Oxford University Press.
- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses des données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Douglas, Hartman & Morsink (2015). Massively pluralized practices and conceptions of reading. In R. J. Spiro, M. DeSchryver, M. S. Hagerman, P M. Morsink & P. Thompson (Eds.) *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices* (pp. 74-88). London: Routledge
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, L. R. (2014, 8-21 janeiro). Entrevista a Alberto Manguel. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, 1129, 6-7.
- Dubin, J. (2012). More than words: an early grades reading program builds skills and knowledge. *The American Educator* 36 (3), 34-40. Disponível em <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/fall2012/Dubin.pdf>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93) Newark, DE: International Reading Association.
- Durkheim, E. (1968). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1912).
- Duveen, G. (2000). Introdução. In S. Moscovici, *Representações sociais*, 8.ª edição, (pp. 1-28). Petrópolis: Editora Vozes (Trabalho original publicado em 2000).
- Dwyer, B. (2013). Developing online reading comprehension: changes, challenges and consequences. In K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L. Moll (Eds.), *International*

- handbook of research in children's literacy, learning and culture* (pp. 344-358). Chichester: Wiley-Blackwell.
- EACEA/Eurydice (2012). *O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência (Trabalho original publicado em 2011).
- Eco, U. (1995). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Lisboa: Difel (Trabalho original publicado em 1994).
- Eco, U. (2014). *Sobre literatura*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Edmunds, K. M. & Bauseman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59, (5) 414-424. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/20204369?origin=JSTOR-pdf>
- Ellis, T. J. & Levy, Y. (2008). Framework of problem-based research: a guide for novice researchers on the development of a research-worthy problem. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 11, 17-33.
- Eshet, Y. (2012). Thinking in the digital era. A revised model for digital literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, 267-277. Disponível em <http://iisit.org/Vol9/IISITv9p267-276Eshet021.pdf>
- Eurobarometer (2013). *Cultural access and participation*. Special Eurobarometer 399. Disponível em [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_399\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf)
- European Commission (2012). *EU high level group of experts on literacy. Final report, september*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2010). *Employers' perception of graduate employability. analytical report. Flash Eurobarometer 304*. Disponível em [ec.europa.eu/public\\_opinion/flash/fl\\_304\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf)
- European students' union (2012). *Bologna with student eyes 2012*. Brussels: European Commission. Disponível em <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>
- European Union (2012). *Europe in figures. Eurostat yearbook 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2785/20539

- European university association (2013). *Portuguese higher education: a view from the outside*. Brussels: European University Association asbl. Disponível em [http://www.crup.pt/images/CRUP\\_final.pdf](http://www.crup.pt/images/CRUP_final.pdf)
- Eurydice (2012). *Citizenship education in europe*. Disponível em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>
- Eurydice (2011). *O ensino da leitura na europa: contextos, políticas e práticas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. de Carvalho (Org.) *Sentidos contemporâneos da educação* (pp. 187-218). Porto: Edições
- Fagundes, M. M., Zanella, M. & Torres, T. L. (2012). Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. *Psicologia: teoria e prática*, 14 (1), 55-69. Disponível em <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/2722/3361>
- Faria, A., & Ramos, A. (2010). *Podcasts no jardim-de-infância: ler antes de ler para contar a brincar*. In A. A. A. Carvalho & C. A. A. Aguiar (Eds.), *Podcasts para ensinar e aprender em contexto* (pp. 45-58). Santo Tirso: De Facto.
- Fayol, M. (2009). Comprendre en lisant. In A. M. Ramos, A. Prole, F. L. Viana, J. P. Cotrim, S. R. Silva (Coords.) *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 105-112). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Casa da Leitura.
- Fernandes, R. S. G. & Maia, R. F. (2013). Comportamento leitor de universitários: um estudo com alunos de administração e computação. *Anais do SILEL*, 3, (1). Uberlândia: EDUFU. Disponível em [http://www.academia.edu/6694796/Comportamento\\_Leitor\\_de\\_Universitarios\\_Um\\_Estudo\\_com\\_Alunos\\_de\\_Administracao\\_e\\_Computacao](http://www.academia.edu/6694796/Comportamento_Leitor_de_Universitarios_Um_Estudo_com_Alunos_de_Administracao_e_Computacao)
- Fernández, A. M. & Babarro, X. (2005). *Gotinha sabe portar-se bem*. Lisboa: Everest Editora.
- Ferreira et al. (2004). Hábito de leitura dos alunos do curso de Educação Física da Universidade Católica de Brasília. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 12 (4), 75-

81. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/590/614>
- Ferreira, J. A. (2012). *O contributo da expressão e educação musical para motivar os alunos a aprender Português*. Relatório de estágio. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/2173>
- Ferreira, M. N. V. (2010). *Supervisão e abordagem da inferência em leitura no ensino secundário*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1418>
- Ferreira, M. O. L. (2011). Um repensar do ensino básico: a leitura dramatizada, o ensaio teatral, a contação de histórias como intervenções que mudam a educação na infância. *Revista Aleph. Infâncias*, 16 (5), 1-15. Disponível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art4.pdf>
- Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2004). A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em estudo*, 9 (3), 439-448. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf>
- Ferreira da Silva, G. & Arena, D. B. (2012). O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Alábe*, 6, 1-14. Disponível em <http://revistaalabe.com/index/alabe/issue/view/6/showToc>
- Fillola, A. M. (2008). Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación. In F. L. Viana, E. Coquet & R. L. Ramos (Coord.) *Atas do 7.º encontro nacional/5.ª Internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 1-26). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/13555>
- Fink, A. & Kosecoff, J. (1998). *How to conduct surveys*. Thousand Oaks: Sage.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique sur les recherches des representations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, 375-385.
- Flament, C. (1993). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales* (3ème ed.) (pp. 204-219). Paris: PUF.

- Flament, C. (2001). Estructura, dinamica y transformacion de las representaciones sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33–52). Mexico: Ediciones Coyocan.
- Fleith, D. S. (2010). Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In M. F. Bruno-Faria & D. S. Fleith (orgs.) *Medidas de criatividade. Teoria e prática* (pp. 55-70). S. Paulo: Artmed
- Florindo, C. E. F. de O. (2012). O álbum narrativo de potencial recepção infantil: uma nova forma de edição. Dissertação de mestrado (não publicada). Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/7752>
- Fonseca, T. (2007). Criar hábitos de leitura precocemente. Entrevista a Isabel Alçada e Teresa Calçada. *Noesis*, 68, 34-37.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, 23.<sup>a</sup> edição (Trabalho original publicado em 1982). São Paulo: Autores Associados/Cortez
- Freitas, E., Casanova, J. & Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freitas, M. J. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. C. V. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 1080-1101. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2511/0>
- Freitas, W. R. S. & Jabbour, C. J. C. (2011). Utilizando o estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. *Estudo e Debate*, 18 (2), 7-22. Disponível em <http://univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/viewFile/30/196>
- Fröhlich, L. P., Petermann, F. & Metz, D. (2013). Phonological awareness: factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (1), 5-22. doi: 10.1080/1350293X.2012.760344
- Fuentes, A. C. M., Rubilar, P. S. & Alveal, F. R. (2012). Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del consejo de rectores. *Folios*, 35, 33-47. Disponível em

- [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci\\_ar  
ttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012348702012000100003&script=sci_ar<br/>ttext)
- Fuller, D. & Sedo, D. R. (2013). *Reading beyond the book. The social practices of contemporary literary culture*. Routledge: New-york and Oxon.
- Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Furtado, J. A. (2012). *Uma cultura de informação para o universo digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Gall, M. D., Gall. J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*, 8th edition. New York: Pearson. (Trabalho original publicado em 1977)
- Gamboa, Maria José (2013). Plano Nacional de Leitura: na encruzilhada dos discursos. *Aprender*, 33, 18-24. Disponível em <http://www.esep.pt/aprender/phocadownload/revistaaprender33/aprender%2033%20-%20a3.pdf>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: what's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65 (3), 172-178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Garnier, C. (2000). Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales: apports réciproques. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Dir.) *Représentations sociales et éducation* (pp.27-52). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Garnier, C. & Rouquette, M.-L. (2000). Introduction. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Dir.) *Représentations sociales et éducation* (pp. v-xx). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Gasparin, J. L. (2007). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, 4.ª edição. São Paulo: Editora Autores Associados
- Gaudreau, L. (2000). Apport de la théorie des representations sociales à l'éducation relative à la santé. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Dir.) *Représentations sociales et éducation* (pp.143-164). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e prática*, 4.ª edição. Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1977)
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA (trabalho original publicado em 1992).
- Giasson, J. (2004). *La lecture*, 2.e edition. Bruxelles: de boeck (Trabalho original de 2003).

- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la educación*, 25, 215-239.
- Gillen, J. & Hall, N. (2003). The emergence of early childhood literacy. In N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Eds.) *Handbook of early childhood literacy* (pp. 3-12). London: SAGE.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum.
- Gilly, M. (1993). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales*, 3ème éd., (pp. 363-387). Paris: PUF.
- Gimenes, D. G. & Pullin, E. M. M. P. (2010). Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 31, (1), 111-122. doi: 10.5433/1679-0383.2010v31n1p111
- Goldman, S. R. & Snow, C. E. (2015). Adolescent literacy: development and instruction. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.) *The oxford handbook on reading*. (pp. 463-478). Oxford: Oxford University Press.
- Gonçalves, D. (2007). Infância e cidadania: encontro(s). *Cadernos de Estudo*, 6, 23-28. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/114?show=full>
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación. Perspectivas en torno a la lectura*, 46, 135-151.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, H. M. & Xavier, S. M. (2012). O movimento da escola moderna e o ensino da literatura no 1.º CEB: uma abordagem pedagógica numa turma do 1.º ano. In F. Azevedo & R. J. de Souza (Coord.) *Gêneros textuais e práticas educativas* (pp. 79-95). Lisboa: LIDEL.
- González Colina, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura y interpretación de textos literarios. *Multiciencias*, 13 (2), 180-189. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/904/90428841010.pdf>
- Goulart, I. C. V. (2011). O livro nas memórias de leitura. *Educação & sociedade*, 32 (115), 567-582. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a18.pdf>

- Grejniec, M. (2003). *A que sabe a lua?* Matosinhos: Kalandraka.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, 26 (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666
- Granado, C., & Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93- 112. Disponível em <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Greaney, V. & Newman, S. B. (1990). The functions of reading: a cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 171-195.
- Gubern, R. (2010). *Metamorfosis de la lectura*. Barcelona: Anagrama.
- Guerra, J. H. L. (2010). Proposta de um protocolo para o estudo de caso em pesquisas qualitativas. *XXX Encontro nacional de engenharia de produção maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente*, 1-13. São Carlos, SP. Disponível em [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010\\_tn\\_sto\\_133\\_848\\_14839.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_tn_sto_133_848_14839.pdf)
- Guerreiro, C. A. E. S., Castanheira, M. L. P. & Queirós, T. M. G. (2007). Livros e leitura: algumas reflexões acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia em contexto do espaço lúdico para a infância da escola superior de educação de Bragança. In A. D. Pinheiro & P. Pequito (Eds.) *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Porto: ESEPF / Gailivro (pp. 169-178). Disponível em [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4210/3/2007\\_CIANEI\\_Paper\\_Carla%20Guerreiro.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4210/3/2007_CIANEI_Paper_Carla%20Guerreiro.pdf)
- Hamilton, L & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hartman, D. K., Morsink, P. M., & Zheng, J. (2008). From print to pixels: the evolution of cognitive conceptions on reading comprehension. In E. A. Baker (Ed.) *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp. 131-164). New-York: Guilford Press.



- Henry, L. A. (2006). SEARCHing for an answer: the critical role of new literacies while reading on the internet, *The Reading Teacher*, 59 (7), 614-627.
- Hesse, H. (2010). *Uma biblioteca da literatura universal*. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*, 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Edições Sílabo. (Trabalho original publicado em 2002).
- Imbernón, F., Majó, J., Mayer, M., Zaragoza, F. M., Menchú, R. & Tedesco, J. C. (2002). (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Instituto de Avaliação Educativa (2015). *PISA*. Disponível em <http://iave.pt/np4/12.html>
- Instituto do Cinema e do Audiovisual (2013, março). *Newsletter*. Disponível em <http://www.ica-ip.pt/pagina.aspx?pagina=220>
- Instituto Nacional de Estatística (2013). *Estatísticas da cultura – séries históricas*. Disponível em [http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0005423&contexto=bd&selTab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0005423&contexto=bd&selTab=tab2)
- International Reading Association (2000). *Excellent reading teachers. A position statement of the international reading association*. Disponível em [http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1041\\_excellent\\_1.pdf](http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1041_excellent_1.pdf)
- Issa, A. O., Aliyu, M. B., Akangbe, R. B. & Adedeji, A. F. (2012). Reading interests and habits of the Federal Polytechnic, OFFA, students. *International Journal of Learning and Development*, 2 (1). doi: 0.5296/ijld.v2i1.1470
- Jacobucci, D. F. C., Ferreira, F. H. N. & Santana, F. R. (2013). Representações de educação não formal e utilização do espaço museal por professoras do ensino fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, 20 (1), 125-132. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewfile/23217/12757>
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Piaget Editora.
- Jenkins, H. & Kelley, W. (Eds.) (2013). *Reading in a participatory culture: remixing moby-dick in the english classroom*. New-York and London/Berkeley: Teachers College Press/National Writing Project.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Mascovici (Org.) *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.

- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1993). Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales*, 3ème ed. (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Jodelet, D. (2011a). Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia*, 19 (1), 19-26. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a03.pdf>
- Jodelet, D. (2011b). Foreword. In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.) *Education, professionalization and social representations* (pp. xv-xxii). London: Routledge.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.
- Jones-Kavalier, B. R. & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the digital dots: literacy of the 21<sup>st</sup> century. *Educause Quarterley*, 2, 8-10. Disponível em <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/eqm0621.pdf>
- Jovchelovitch, S. (2012). Narrative, memory and social representations: a conversation between history and social psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 46 (4), 440-456.
- Karim, N. S. A. & Hasan, A. (2007). Reading habits and attitude in the digital age. *The Electronic Library*, 25 (3), 285-298. doi: 10.1108/02640470710754805
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). Interactions between prior knowledge and text structure during comprehension of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35, 1567-1577. Disponível em <http://personnel.mcgill.ca/files/panayiota.kendeou/Kendeou1.pdf>
- Kopke Filho, H. (2001). *Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professor de língua portuguesa*. Tese de doutoramento (não publicada). São Paulo: Universidade de S. Paulo.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido. Teoria y práctica*. Barcelona: Paidós. (Trabalho original publicado em 1980)
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

- Lane, H. B. & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The reading teacher*, 60, (7), 668-675.
- Larrañaga E. & Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *OCNOS*, 1, 43-60. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973232>
- László, J. (1997). Narrative organization of social representations. *Papers on Social Representations*, 6, 2, 155-172.
- László, J. & Ehmann, B. (2013). Narrative social psychology and the narrative categorical content analysis (NarrCat) in the study of social representations of history. *Papers on Social Representations*, 22, 3.1-3.16.
- Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32 (4), 366-382. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x
- Lauritzen, S. O. & Ohlsson, R. (2011). Transformations of risk knowledge. The medical encounter and patients' narrative construction of meaning In M. Chaib, B. Danermark & S. Selander (Eds.) *Education, professionalization and social representations* (pp. 185-199). London: Routledge.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2000). Students writing and staff feedback in higher education: an academic literacies approach. In M. R. Lea & B. Stierer (Eds.) *Student writing in higher education: new contexts*. Milton Keynes, UK/Philadelphia, USA: Open University Press. Disponível em [http://oro.open.ac.uk/21798/1/lea\\_book.pdf](http://oro.open.ac.uk/21798/1/lea_book.pdf)
- Leal, S. M. (2009). Um-dó-li-tá: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem. In M. I. D. de C. N. Cabrita (Org.) *(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade* (pp. 115-128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/602>
- Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., Cadima, J. (2006). *Desenvolvimento da literacia emergente: competências em crianças de idade pré-escolar*. Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot\\_desenvolvimento\\_literacia\\_emergente\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_desenvolvimento_literacia_emergente_b.pdf)

- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C. & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim-de-infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 175-205). Coimbra: Almedina.
- Leite, A. M. (1980). Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito. In J.P. Coelho (Coord.), *Problemática da leitura: Aspectos sociológicos e pedagógicos* (pp. 167-173). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Leite, S. A. S. (2012). Alfabetizar para ler. Ler para conquistar a plena cidadania. In Z. Failla (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3* (pp. 63- 82). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro.
- Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4095.pdf#page=65>
- Letria, J. J. (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J. (2007). *O canteiro dos livros*. Lisboa: Texto Editores.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C.K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In R.B. Ruddell & D. Alvermann (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Sixth Edition (1150-1181). Newark, DE: IRA. Disponível em [http://www.academia.edu/5578702/Leu\\_D.\\_J.\\_Jr.\\_Kinzer\\_C.K.\\_Coiro\\_J.\\_Castek\\_J.\\_and\\_Henry\\_L.\\_A.\\_2013\\_.New\\_literacies\\_A\\_dual-level\\_theory\\_of\\_the\\_changing\\_nature\\_of\\_literacy\\_instruction\\_and\\_assessment.\\_In\\_R.B.\\_Ruddell\\_and\\_D.\\_Alvermann\\_Eds.\\_Theoretical\\_Models\\_and\\_Processes\\_of\\_Reading\\_Sixth\\_Edition\\_Newark\\_DE\\_IRA](http://www.academia.edu/5578702/Leu_D._J._Jr._Kinzer_C.K._Coiro_J._Castek_J._and_Henry_L._A._2013_.New_literacies_A_dual-level_theory_of_the_changing_nature_of_literacy_instruction_and_assessment._In_R.B._Ruddell_and_D._Alvermann_Eds._Theoretical_Models_and_Processes_of_Reading_Sixth_Edition_Newark_DE_IRA)
- Leyva, E. M. R. (2006). La representación y las prácticas de la lectura. In E. M. R. Leyva (Comp.) *Las prácticas sociales de lectura: memoria del segundo seminário lectura: pasado, presente y futuro* (pp.31-44). México: UNAM.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47 (1), 7-29. Disponível em <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1794/1143>

- Lima, B. C. M. T. & Azevedo, H. H. O. de (2011). Leitura fruição em sala de aula: subsídio para a formação do leitor. *Cadernos da Pedagogia*, 5 (9), 66-79. Disponível em <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/312/134>
- Lluch, G. (2006). Para uma seleção adequada do livro: das capas ao estilo da literatura comercial. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 215-230). Lisboa: LIDEL.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: a escola e a formação de leitores. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 81-87). Lisboa: LIDEL.
- Lopes, K. L. V. C. (2013). A leitura em sala de aula: construindo cidadania. *Revista brasileira de educação e saúde*, 3 (4), 26-34. Disponível em <http://www.gvaa.org.br/revista/index.php/REBES/article/viewFile/2513/1950>
- Lopes, J. A. & Lemos, M. S. (2014). Motivação para a leitura. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 121-147). Coimbra: Almedina.
- Lopes, S. B. (2015). *Interação leitura-escrita e texto dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Macedo, T. & Soeiro, H. (2009). A emergência da leitura no jardim-de-infância: os tapetes narrativos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 49-62). Lisboa: LIDEL.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Machado, A. M. (2012). Sangue nas veias. In Z. Failla (Org.) *Retratos da leitura no Brasil 3* (pp. 57-62). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro. Disponível em <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4095.pdf#page=65>
- Madiot, B. (2013). Analyser les résumés en français des conférences internationales sur les représentations sociales. *Papers on Social Representations*, 22, 10.1-10.23. Disponível em [http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013\\_1\\_10.pdf](http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_10.pdf)
- Malloy, J. (2015). New insights on motivation in the literacy classroom. In S. Parris & K. Headley (Eds.) *Comprehension instruction: research-based best practices*, 3<sup>rd</sup> edition (pp. 147-161). New-York: Guilford Press.

- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. & Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 67 (4), 273-282. doi: 10.1002/TRTR.1215
- Manguel, A. (1999) *Uma história da leitura*, 2.ª edição. Lisboa: Editorial Presença (Trabalho original de 1996).
- Manguel, A. (2015). *Uma história da curiosidade*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Marques, C. & Reis, P. (2011). Criação de *podcasts* no jardim-de-infância e no 1.º ciclo do ensino básico. *Nuances: estudos sobre educação*, 18 (19), 68-80.
- Marques, S. M. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/8011>
- Martins, C. O. (2008). *Elogio do livro e da leitura*. Disponível em <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/candid14.pdf>
- Martins, M. da E. de O. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/9194>
- Martins, E. C. (2014). Representações de alunos portugueses de educação básica sobre leitura e biblioteca escolar (estudo de caso de uma escola pública urbana). *Educere et Educare*, 9 (18), 627-639. Disponível em [http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_articulo.php?url=oai:ojs.erevista.unioeste.br:article/10801&oai\\_iden=oai\\_revista993](http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:ojs.erevista.unioeste.br:article/10801&oai_iden=oai_revista993)
- Martins, A. B. & Calçada, T. (2014). Ler, hoje. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 277-294). Coimbra: Almedina.
- Martins, M. E. O. M. & Sá, C. M. (2008a). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246
- Martins, M. da E. & Sá, C. M. (2008b). Ler...para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua Portuguesa. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_lerparaser\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_lerparaser_a.pdf)

- Martins, M. da E. & Sá, C. M. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *EXEDRA*, 9, 209-224. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>
- Martos Nuñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidade. *Álabe*, 5, 1-12. Disponível em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132/82>
- Martos Nuñez, E. & Campos Fernández-Figares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Editorial: RIUL- Santillana.
- Massignani, L. R. M., Oliveira, A. R., Kubo, O. M. & Botomé, S. P. (2012). Dramatização de histórias infantis e a compreensão de leitura por crianças institucionalizadas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 28 (2), 161-169. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n2/04.pdf>
- Mata Anaya, J. (2009). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona: Graó.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *Hábitos e práticas de leitura de histórias: como caracterizar?* Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot\\_habitos\\_praticas\\_leitura\\_historias\\_b.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_habitos_praticas_leitura_historias_b.pdf)
- Mata, L. (2012). Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA, Número temático. Português: investigação e ensino*, 220-227. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf>
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org) *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIEd, Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (27), 563-572. Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v27n4/v27n4a10.pdf>

- Matoso, M. & Martins, I. (2013). *Este livro está a chamar-te (não ouves?)*. Lisboa: Planeta Tangerina.
- Mateus-Lessa, E. C. & Pullin, E. M. M. P. (2011). Estratégias de leitura utilizadas por alunos universitários de licenciaturas distintas. *UNOPAR Científica: Ciências Humanas e Educação*, 12 (2), 5-10. Disponível em <http://www.pgss.com.br/revistacientifica/index.php/humanas/article/viewFile/701/652>
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47, 283-306. doi:10.1002/RRQ.021
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension. *The Reading Teacher*, 65 (7), 432-440. doi: 10.1002/TRTR01064
- Medina Carrillo, L. (2007). Como plantear um problema de investigación y seleccionar un diseno de estudio apropiado. *Archivos en Medicina Familiar*, 9 (3), 127-133.
- Melão, D. & Balula, J. P. R. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. *Exedra. Português: Investigação e Ensino*. Número Temático, 232-244. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1542>
- Melo, H. M. D. (2013). Relevância da abordagem qualitativa no estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 5 (2). Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2508>
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesquita, A. (2010). Memórias de um cavaleiro de pau. In F. Azevedo (Coord.) *Infância, memória e imaginário. Ensaio sobre literatura infantil e juvenil* (pp. 31-37). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/11454>
- Miguel, E. S. (Coord.) (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Miller, C., Zickuhr, K., Rainie, L. & Purcell, K. (2013). *Parents, children, libraries, and reading*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Disponível em [http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/PIP\\_Library\\_Services\\_Parents\\_PDF.pdf](http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/PIP_Library_Services_Parents_PDF.pdf)



- Mills, A. J., Durepos, G & Wiebe, E. (2010) (Eds.). *The encyclopedia of case study research*, volume 1. Thousand Oaks: Sage.
- Ministério da Educação (s/d). *Orientações para actividades de leitura. Programa – está na hora dos livros*. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_david.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf)
- Ministério da Educação (2006a). *Orientações para actividades de leitura. Programa – está na hora da leitura*. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta\\_1ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf)
- Ministério da Educação (2006b). *Orientações para actividades de leitura. Programa – quanto mais livros melhor*. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura\\_2ciclo.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_2ciclo.pdf)
- Ministério da Educação (2006c). *Orientações para actividades de leitura. Programa – navegar na leitura*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/programas.php>
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Porto: LivPsic.
- Morin, E. (2001). *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original publicado em 1999)
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original publicado em 2000)
- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em 1961).

- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (1993). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une théorie. In D. Jodelet (Dir.) *Les représentations sociales*, 3ème éd., (pp. 62-86). Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2011). *Representações sociais*, 8.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes (Trabalho original publicado em 2000).
- Motta, V. R. A. & Veçossi, C. E. (2012). A construção da autonomia leitora a partir do (auto)monitoramento. *Nonada*, 18, (1), 185-198. Disponível em <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/573>
- Moura, E. S.; Matsudo, S. M. & Andrade, D. R. (2001). Perfil do hábito de leitura de alunos do curso de Educação Física do Centro Universitário UniFMU. *Revista Brasileira de Ciência & Movimento*, 9, (2), 29-37. Disponível em <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/385/438>
- Mroginsky, S. S. S., Pereira, S. L. M. & Ferreira, A. J. (2008). Ensino de língua portuguesa através do gênero textual biografia: uma experiência de elaboração e aplicação de seqüência didática. In A. J. Ferreira (Org.) *Formação de professores de línguas: gêneros textuais em práticas sociais* (pp. 35-62). Cascavel: Unioeste.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2015). PIRLS 2016 reading framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.) *PIRLS 2016 assessment framework*, 2<sup>nd</sup> edition (pp. 11-29). Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Disponível em [http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16\\_FW\\_Chap1.pdf](http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_FW_Chap1.pdf)
- Murray, M. (2002). Connecting narrative and social representations theory in health research. *Social Science Information*, 41 (4), 653-673.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D. & Costa, A. P. (2014). Importância do questionamento no processo de investigação qualitativa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza & D. Neri de Souza (Orgs.) *Investigação qualitativa: inovação, dilemas, desafios*, 2.ª edição (pp. 125-145). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.

- Nery, A. (2007). Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In J. Beauchamp, S. D. Pagel e A. R. do Nascimento (Org.) *Ensino fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, 2.ª edição (pp. 109-136). Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica.
- NICHD (2000). *Report of the national reading panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How picture books work*. New-York: Garland.
- Núñez, E. A. & Fígarez, M.C. F. (2012). La lectura y la escritura en el s.XXI: cultura letrada y modernidad. *Álabe*, 5, 1-12. Disponível em <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/132>
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: learning to learn – student engagement, strategies and practices* (Volume III). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2011a). *PISA 2009. Results: students online: digital technologies and performance*, volume VI. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- OECD (2011b). *PISA in focus*, 8. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/48624701.pdf>
- OECD (2013a). *PISA 2015. Draft reading framework*. Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>
- OECD (2013b). *Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills*. OECD Publishing. Disponível em [http://skills.oecd.org/documents/SkillsOutlook\\_2013\\_KeyFindings.pdf](http://skills.oecd.org/documents/SkillsOutlook_2013_KeyFindings.pdf)
- Oliveira, A. P. & Lopes, M. C. (2012). Co-creation of scratch narratives illustrated and animated by children from 4 to 6 years old. In H. Barbosa & J. Quental (Eds.) *2nd International conference art, illustration and visual culture in infant and primary education* (pp. 347-351). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, I. A. (2014). O método no contexto da representação social: o olhar para as pesquisas em educação. In I. A. Oliveira e S. S. C. Macedo (Orgs.) *Epistemologia e*

- educação: diferentes contextos e abordagens* (pp. 138-163). Belém – Pará: CCSE-UEPA.
- Oliveira, K. L. (2011). Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (4), 690-701. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932011000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932011000400003)
- Omote, S., Prado, P. S. T. & Carrara, K. (2005) Versão eletrônica de questionário e o controle de erros de resposta. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 397-405. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a08v10n3.pdf>
- Ondjaki (2014). *Sonhos azuis pelas esquinas*. Lisboa: Caminho.
- Onuoha, U. D., Unegbu, E. V. & Umahi, F. O. (2013). Reading habits and library use among students of information resources management, Babcock University, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 4 (20), 98-103. Disponível em: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/7907>
- Owusu-Acheaw, M. & Larson, A. G. (2014). Reading habits among students and its effect on academic performance: a study of students of Koforidua Polytechnic. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-22. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1130>
- Pacheco, P. & Mata, L. (2013). Práticas e ambiente de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar. *Quid Novi?* 1 (2), 263-286. Disponível em [http://www.esetn.pt/revista/2\\_06\\_artigo.pdf](http://www.esetn.pt/revista/2_06_artigo.pdf)
- Paes, D. M. B., Sanches, M. S. C., Valério, E. D. & Tavares, A. L. L. (2013). A formação do leitor: uma discussão acerca da biblioteca escolar e o caso SIMBE. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, 18 (1), 623-638. Disponível em <http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/860/pdf>
- Parafita, A. (2010a). *A mala vazia e algumas histórias de tradição oral*. Lisboa: Plátano Editora.
- Parafita, A. (2010b). *Contos de animais com manhas de gente*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). Métodos e técnicas de investigação social, 2.ª edição. Porto: Areal Editores. (Trabalho original publicado em 1995).

- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A. & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Paris, S. G. & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G.G. Duffy (Eds.) *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32- 53). London: Routledge.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance. Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21 (4), 347-358. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.009
- Parlette, M. & Howard, V. (2010). Personal growth, habits and understanding: pleasure reading among first-year university students. *Evidence based library and information practice*, 5 (4), 53-69. Disponível em <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/viewFile/8630/7522>
- Patrocínio, T. (2009). A educação e a cidadania na era das redes infocomunicacionais. *Revista FAGED*, 15, 47-62. Disponível em <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/viewArticle/3287>
- Pedraz, A. (2003). La pregunta de investigación. *Nure Investigación, revista científica de enfermería*, 1, 1-2.
- Peixoto, J. L. (2007, fevereiro). Um escritor visita a língua portuguesa. *Suplemento do Jornal de letras, artes e ideias*, 109. Disponível em <http://ciberduvidas.pt/textos/pelourinho/13816>
- Pennac, D. (1992). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. I. S. V. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2.º ciclo do ensino básico. In C. M. Sá & M. E. Martins (orgs.) *Atas do seminário transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas* (pp. 37-57). Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação de Educação em Português [CD-ROM].

- Pessoa, F. (2015). *Livro do desassossego*. Lisboa: INCM/Aletheia Editores.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: eine längsschnittstudie zur bedeutung von peergroups für lese motivation und-verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Picton, I. (2014). *The impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people*. London: National Literacy Trust. Disponível em [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks\\_lit\\_review\\_2014.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks_lit_review_2014.pdf)
- Pike, M. M., Barnes, M. A. & Barron, R. W. (2010). The role of illustrations in children's inferential comprehension. *Journal of experimental child psychology*, 105, 243-255. doi:10.1016/j.jecp.2009.10.006.
- Pina, M. A. (2013). *O tesouro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pina, M. A. (2012, 19 outubro). Mundo das palavras é uma aventura. *Correio do Porto*. Disponível em <http://www.correiodoportop.pt/sociedade/manuel-antonio-pina>
- Pinho, A. de S. de (2013). Tomada de notas: uma escrita para a apropriação/construção do conhecimento no ensino superior. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 241-267). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, A. L., Zagalo, N. & Coquet, E. (2012). From a click to a gesture: a contribution to defining the concept of children's e-picture books. In H. Barbosa & J. Quental (Eds.) *2nd International conference art, illustration and visual culture in infant and primary education* (pp. 223-228). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, L. (2009). Motivar, ler e escrever: alguns exemplos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 99-113). Lisboa: LIDEL.
- Pinto, M. (2014). *O sabor dos a-braços*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Pinto, M. (s/d). *Exemplos de planificação de sequências didáticas. 1.º ciclo. Sequência didática 01*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=183#i>

- Plano Nacional de Leitura (2007). *Relatório de progresso*. Lisboa: Ministério da Educação / Ministério da Cultura. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/balanco1ano.pdf>
- Plano Nacional de Leitura (2008a). Relatório de atividades – 2.º ano. Lisboa: Ministério da Educação / Ministério da Cultura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/2008\\_relatorio\\_de\\_actividades\\_pnl-versao\\_final.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/2008_relatorio_de_actividades_pnl-versao_final.pdf)
- Plano Nacional de Leitura (2008b). *Projeto aLer+ Orientações*. Lisboa: Plano Nacional de Leitura. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/projectos/orientacoes\\_a\\_ler\\_mais.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/projectos/orientacoes_a_ler_mais.pdf)
- Plano Nacional de Leitura (2013a). *Relatório de atividades 2012-2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em [http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio\\_do\\_2\\_ano\\_2\\_fase\\_a.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relatorio_do_2_ano_2_fase_a.pdf)
- Plano Nacional de Leitura (2013b). *Critérios*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrotexto.php?idLivrosAreas=37>
- Plano Nacional de Leitura (s/d). *Ler+ em família*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaisemfamilia/index.php>
- Pontes, V. e Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura*. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: LIDEL.
- Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *PROFILE 11*, 29-40.
- Prado, R. M. & Castro, S. P. F. (2005). Dificuldades de leitura e produção de texto no ensino superior: um estudo de caso. *Argumento, (VII)*, 13, 55-64.
- Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension in constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning, 1* (1), 99-113. doi: 10.1007/s11409-006

- Proust, M. (2011). *O prazer da leitura*, 5.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Teorema. (Trabalho original publicado em 1997).
- Pullin, E. M. M. P. (2007). Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciências e Cognição*, 12, 51-61. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/652/434>
- Pullin, E. M. M. P. (2010). Valoração da leitura por recém-ingressos em Pedagogia: reflexões para a prática docente. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 62 (3), 80-92. Disponível em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/viewFile/577/488>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*, 5.<sup>a</sup> edição, Lisboa: Gradiva. (Trabalho original publicado em 1992).
- Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M. & Brenner, J. (2012). *The rise of e-reading*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project. Disponível em <http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/The%20rise%20of%20e-reading%204.5.12.pdf>
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M., Prole, A., Viana, F. L., Cotrim, J. P & Silva, S. R. (2010) (Coord.) *Formar leitores para ler o mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Casa da Leitura.
- Ramos, A. M. & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coord.) *Ler para ser* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Reese, E., Sparks, A. & Leyva, D. (2010).\_A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 10 (1), 97-117. doi: 10.1177/1468798409356987.
- Redecker, C. et al. (2011). *The future of learning: preparing for change*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponível em <http://www.jrc.ec.europa.eu>.
- Reis, C. et al. (2009) (coord.). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Direção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



- Reis, S. L. A. & Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 33 (2), 149-159. doi: 10.4025/actasscihumansoc.v33i2.10256
- Ribeiro, I. Leal, M. J., Ribeiro, M. Forte, A. & Fernandes, I. (2009). Hábitos de leitura de filhos e pais. In I. Ribeiro & F. Viana (Orgs.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 155-249). Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *“Ler bem para aprender melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado. Minho: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.) *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 95-106). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rivera, M. V., Cornejo Valderrama, C. C. & Videla, A. R. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del area humanista y carreras del area de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (1), 123-138. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514135007>
- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, A. P. C., & Giorgi, A. C. G. (2012). Leitura compartilhada: quando pais e professores participam da formação dos jovens leitores. In F., Azevedo & J. R. Souza (Ed.). *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 1-16). Lisboa: LIDEL.
- Rocha, J. & Sá-Chaves, I. (2012). Entrevista a especialistas na área científica da supervisão: Idália Sá-Chaves. *Indagatio didactica*, 4 (2), 4-39. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/issue/view/116>
- Rocha, L. F. (2014). Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (1), 46-65.

- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens. Disponível em <http://www.casadaleitura.org>. (originalmente publicado em Congreso Internacional Lectura 2009 – Para leer el XXI. Havana: Comité Cubano del IBBY).
- Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas: a arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Tese de doutoramento. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/10586>
- Rodrigues, J. N. & Rangel, M. (2013). A teoria das representações sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação. *Inter-Ação*, 38 (3), 537-554.
- Rösing, T., Rettenmaier, M. & Capellari, C. (2009). Con perdón por la rima pobre: livro e leitura, fome versus fartura. In E. Martos & T. M. K. Rösing (Coord.) *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 459-483). Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo. Disponível em [http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas\\_lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://universidadeslectoras.org/dt/finder/practicas_lectura_y_escritura.pdf)
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2009a). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2009b). Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1º ano do ensino básico. Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portal.pl?pag=abz\\_biblio\\_ficha&id=1828](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=1828)
- Sá, C. M. (2012). Comics in teaching/learning the mother tongue. *Indagatio didactica*, 4 (4), 85-96. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID>
- Sá, C. M. (2013). *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Aveiro: Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

- Sá, C. M. (2014). *Estratégias do leitor*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].
- Sá, C. M. (2015). TIC e formação em Didática de Línguas. In Gomes, M. J., Osório, A. J. & Valente, L. (Orgs.), *Atas da IX Conferência Internacional de TIC na Educação/Proceedings of the IX International Conference on ICT in Education*. (pp. 1038-1061). Braga: Universidade do Minho/Centro de Competência em TIC na Educação.
- Sá, C. M. & Martins, M. E. (orgs.) (2008). *Actas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas"*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].
- Sá, C. P. (1993) Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social* (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4 (3), 19-33. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413389X1996000300002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1996000300002)
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*, 3.<sup>a</sup> edição. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabino, M. M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-11. Disponível em <http://www.rieoei.org/jano/2398Sabino.pdf>
- Sainsbury, S. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 373-386. doi: 10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x
- Salazar, D. A. R., Álvarez, G. Y. C. & David, S. C. C. (2014). *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida*. Bogotá: CERLALC. Disponível em <http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2014/11/Alfabetizaci%C3%B3n-multimodal-27-10-14.pdf>

- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, G. & J. Valsiner (Eds.) *Handbook of social representations* (pp. 3- 11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampaio, P. A. S. R. & Coutinho, C. (2013). \_Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área. *Educação e pesquisa*, 39 (3), 741-756. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62527/65324>
- Sanches, M. A. (2012). \_*Educação de infância como tempo fundador: repensar a formação de educadores para uma acção educativa integrada*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/handle/10773/8812>
- Santana, P. M. M. (2014). Os significados de ser coordenadora pedagógica: narrativas e representações sociais. In *Anais da 12.ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 1286-1295.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. T. & André, M. C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 96, pp. 43-46. Disponível em [http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI96\\_43-46.pdf](http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI96_43-46.pdf)
- Santos, M. L., Neves, J. S., Lima, M. J. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento em Educação.
- Santos, F. M. F. C. & Nunes, M. S. C. (2014). Comportamento leitor dos académicos do curso de biblioteconomia e documentação da universidade federal de Sergipe. *Biblionline*, 10 (2), 66-80. Disponível em <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/biblio/article/view/16544/12482>
- Saraiva, L. F. (2012). Transversalidade e formação em didática do Português no ensino superior. Comunicação apresentada no *II Encontro ensinar Português hoje: problemas e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://www.ua.pt/cidttff%5Cleip/PageText.aspx?id=15327&ref=ID0EACA>
- Saramago, J. (2013). *A maior flor do mundo*, 2.ª edição. Lisboa: Caminho.

- Sardinha, M. G. (2007). Literacia em leitura – identidade e construção da cidadania. *Actas dos congressos nacionais de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*, 9. Disponível em <http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/510>
- Sardinha, M. G. & Relvas, A. (2009). O resumo: técnicas de ensino explícito. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 143-158). Lisboa: LIDEL
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2011). Leitura (des)contextualizada. Ser competente ou não: eis a questão. In M. G. Sardinha e F. Azevedo (Coord.) *Leitura e bibliotecas. Trilhos da mesma narrativa* (pp. 1-28). Disponível em [http://books.google.pt/books?id=srJAwAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=fernando+azevedo+formar+leitores&source=bl&ots=xlfGOUuRBn&sig=b4XOwPGAlkU2J9IFdIII0vGdT-8&hl=pt-PT&sa=X&ei=Xz-HU\\_TLEOSr0gWFz4H4Cg&ved=0CDUQ6AEwATgK#v=onepage&q=fernando%20azevedo%20formar%20leitores&f=false](http://books.google.pt/books?id=srJAwAAQBAJ&pg=PA205&lpg=PA205&dq=fernando+azevedo+formar+leitores&source=bl&ots=xlfGOUuRBn&sig=b4XOwPGAlkU2J9IFdIII0vGdT-8&hl=pt-PT&sa=X&ei=Xz-HU_TLEOSr0gWFz4H4Cg&ved=0CDUQ6AEwATgK#v=onepage&q=fernando%20azevedo%20formar%20leitores&f=false)
- Sardinha, M. G. & Machado, J. (2013). Didática do português: leitura, textos e transversalidade da língua materna. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (orgs.) *Didática e práticas – a língua e a educação literária* (pp. 13-31). Guimarães: Opera Omnia.
- Sardinha, M. G. & Rato, R. (2009). Narrativa, identidade e literatura infantil. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 129-141). Lisboa: LIDEL.
- Saunders, K. (2011). *Gosto de ler!* Lisboa: Editorial Presença.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the internet: the link between literacy and technology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (1), 80-85.
- Serafim, M. S. & Cordeiro, G. S. (2013). A leitura do gênero conto infantil: entendendo as estratégias do leitor. *Letras de hoje*, 48 (2), 253-261. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/11905/9175>

- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (22), 187-191.
- Silva, A. I., Melão, D. & Balula, J. P. R. (2013). Acesso à informação: percepções e práticas no Ensino Superior na era da globalização. In *VI Encontro Ibérico EDICIC 2013. Globalização, ciência, informação: Atas* (pp. 1282-1296). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto - CETAC.MEDIA. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.19/1879>
- Silva, A. M. da, Martins, F., Azevedo, J., Pinto, M. M., Marcial, V. F. & Guedes, S. (2010). A study on information skills in Portugal: information literacy and the European higher education area (some global results). *La sociedad del conocimiento y sus aspectos críticos: actas del congreso Internacional de información* (pp. 1-13). La Habana: Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/57283>
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, F. C. D. (2012). *Expressão musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: a leitura tem sons*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: leituras entre mãos. In F. Azevedo (coord.) *Formar leitores. Das teorias às práticas* (pp. 105-129). Lisboa: LIDEL.
- Silva, I. M. L. (2012). Porque tenho de ler este livro? Leitura literária no 3.º CEB. In C. V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca* (pp. 69-75). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Silva, J. A. & Sales, L. C. (2000). Representações sociais de meio ambiente construídas por alunos da 8.ª série do ensino fundamental. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 5 (5), 11-23.
- Silva, J. M. (2013, 23 novembro). O senhor Pina, *Atual*, p. 12.
- Silva, M. E. & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *Atas do VI encontro do CIED – I Encontro internacional de estudos educacionais. Avaliação: desafios e riscos*. Lisboa: Escola Superior de

- Educação de Lisboa, pp. 116-131. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3560/1/O%20C3%A1lbum%20infantil.pdf>
- Silva, M. I. R. L & Núcleo de Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias textuais*. Coimbra: Almedina.
- Silva, S. R. R. da (2010). Ilustração e poesia: para uma definição/caracterização do álbum poético para a infância. In R. G. Vida, M. A. M. Viana & C. G. Castro (Eds.), *Actas do I Congresso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades*. (pp. 565-570). Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/22081>
- Silva, E. M. T. & Witter, G. P. (2008). Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 25 (3), 395-403. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2008000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2008000300008)
- Silveira, M. I. M. (2005). *Modelos teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL.
- Silvestre, S. (2008). Dois braços para embalar uma voz para contar. Balanço da 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> ações. Disponível em [http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/Odivelas\\_avaliao.pdf](http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/Odivelas_avaliao.pdf)
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sioufi, M. (2006). La paratextualité: une éventuelle entrée en littérature en classe de langue. *Damascus University Journal*, 22 (3/4), 65-94. Disponível em <http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/human/images/stories/38300000.pdf>
- Smith, L. (2011). *É um livro*. Lisboa: Editorial Presença.

- Smith, M. C. (1991) An investigation of the construct validity of the adult survey of reading attitude, paper presented at the annual meeting of the College Reading Association, Alexandria. Disponível em [www.cedu.niu.edu/smith/papers/asra.htm](http://www.cedu.niu.edu/smith/papers/asra.htm)
- Snyder, H. T. (2013). Designing creative assignments: examples of journal assignments and a creative project. In M. G. Gregerson et al. (eds.) *Teaching creatively and teaching creativity* (pp. 163-173). New-York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-5185-3\_1
- Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença
- Solé, I. (2008). *Estratégias de leitura*, 6.ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (2009). Motivación y lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 179, 56-59. Disponível em [http://www.cepalcala.org/upload/novedades/archivo\\_noticia\\_19\\_10\\_09\\_01\\_48\\_26.pdf](http://www.cepalcala.org/upload/novedades/archivo_noticia_19_10_09_01_48_26.pdf)
- Solé, I. (2010). Ocho preguntas en torno de la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. In Ministerio de Educación (Ed.) *Con firma 210. Leer para aprender. Leer en la era digital* (pp. 17-24). doi: 0.4438/978-84-369-4970-4.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf>
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem – círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.). *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: LIDEL.
- Sousa, K. V. (2012). “Sonhar mas um sonho possível”: a realidade em torno de um projeto de leitura. *EXEDRA, número temático - Português: investigação e ensino*, 414-419. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/33-numero-tematico-2012.pdf>
- Souza, R. J., Giroto, C. G. G. S. & Silva, J. R. M. (2012). Educação literária e formação de leitores: da leitura *em si* para leitura *para si*. *Ensino em Re-vista*, 19 (1), 167-179. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>



- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19 (3), 272-286. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.05.003
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, G. (2013). *Sobre a dificuldade e outros ensaios*. Lisboa: Gradiva (Trabalho original publicado em 1972).
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tapia, A. G. (2006). La práctica de la lectura: comprensión desde la teoría de mas representaciones sociales. In E. M. R. Leyva (Comp.) *Las prácticas sociales de lectura: memoria del segundo seminário lectura: passado, presente y futuro* (pp.13-30). México: UNAM.
- Tarchi, C. (2010). Reading comprehension of informative texts in secondary school: a focus on direct and indirect effects of reader's prior knowledge. *Learning and individual differences*, 20, 415-420. doi: 10.1016/j.lindif.2010.04.002
- Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring read-ability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- Teibel, E. N. H. (2014). A narrativa Binje como projeto representacional. In *Anais da 12.ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Saúde, Educação e Representações Sociais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, pp. 2730-2738. Disponível em <http://cirs2014.fcc.org.br/site/>
- Teixeira, E. & Oliveira, D. C. (2014). Representações sociais de educação em saúde em tempos de AIDS. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 67 (5), 810-817. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n5/0034-7167-reben-67-05-0810.pdf>
- Tennent, W. (2015). *Understanding reading comprehension. Processes and practices*. London: Sage.
- Thomas, G. (2011). *How to do your case study: a guide for students and researchers*. London: Sage.

- Tomás, A. C. & Díaz, M. E. G. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas*, 44, 83-96. Disponível em [http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44\\_06.pdf](http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44_06.pdf)
- Tomé, M. C. & Bastos, G. (2010). A ilustração na literatura para jovens: a imagem do outro. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coord). *Actas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 90-112). Braga: CIEC- Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/2139>
- Tompkins, V., Guo, Y. & Justice, L. M. (2013). Inference generation, story comprehension, and language skills in the preschool years. *Reading and writing*, 26 (3), 403-429. doi 10.1007/s111-012-9374-7
- Torres, M. G. P. & Sampaio, M. L. P. (2013). No caminho da leitura literária ou com a leitura literária em seu caminho. *Diálogo das Letras*, 2 (2), 169-189.
- Tozzi, J. B. (2012). Ler e escolher livros para crianças e jovens: uma tarefa docente? *Leitura: Teoria e Prática*, 30 (58), 43-51.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ullastres, A. M. (2005). Lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 15-35. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005a005.pdf>
- Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- UNESCO (2013). *Toward universal learning: what every child should learn*. Brookings: Center for Universal Education/Unesco Institute of Statistics. Disponível em <http://www.unesco.org/new/en/education/>
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. & M. Pinto (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (2006). Representações sociais e psicologia social do pensamento quotidiano in J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.) *Psicologia social* (7.ª edição) (pp. 457-502) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Valtin, R. (2012). Increasing awareness of phonological awareness – helpful or misleading? In S. Sugate & E. Reese (Eds.) *Contemporary debates in childhood education and development* (pp. 227-238). London: Routledge.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (coord.) et al. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, mapear metodologias*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>
- Vaz, J. L. P. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *EXEDRA*, 9, 161-174. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>
- Vázquez, I. (2010). O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. *EXEDRA*, 9, 107-110. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/09%20%20Ignacio%20Vasquez.pdf>
- Veloso, R. M. (2003). Não-receita para escolher um bom livro. Disponível em [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000721\\_NR.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000721_NR.pdf)
- Veloso, R. (2006). A leitura literária. In AA. VV. *Educação e leitura – Atas do seminário*. Esposende, C. M. Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, 23-29. [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000714\\_LL.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000714_LL.pdf)
- Vergara-Quintero, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6 (1), 55-80.
- Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler*, 2.ª edição. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. da Silva, M. Martins e J. Cavalcanti (Coord.) *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas*

- práticas* (pp. 11-17). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/665>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C. & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *EXEDRA. Número temático*, 448-465. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever. propostas integradoras para jardim-de-infância*. Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L. & Martins, (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Orgs.) *Dos leitores que temos aos leitores que queremos* (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico para uma educação em ciências com orientação CTS/PC*. Tese de doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1458>
- Vieira, A. (2005). *Livro com cheiro a chocolate*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, A. (2006). *Livro com cheiro a morango*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, A. (2007). *Livro com cheiro a baunilha*. Lisboa: Texto Editores.
- Vieira, M. C. T. (2010). Os futuros professores e as estratégias de compreensão leitora. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 2, (4), 209-229.
- Vieira, N. (2013). Supervisão e abordagem da inferência em leitura no ensino secundário. In C. M. Sá (Org.) *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação* (pp. 127-141). Aveiro: Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.
- Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 49. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>
- Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo*, 11, 117-126. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2011%20PT%20out01.pdf>

- Vogt, E. E., Brown, J. & Isaacs, D. (2003). *The art of asking powerful questions: catalyzing insight, innovation and action*. Mill Valley: Whole Systems Associates.
- Volpato, C. & Contarello, A. (1999). Towards a social psychology of extreme situations: Primo Levi's "If this is a man" and social identity theory. *European Journal of Social Psychology*, 29, 239-258. Disponível em [http://lab4.psico.unimib.it/nettuno/forum/free\\_download/primo\\_levi\\_985.pdf](http://lab4.psico.unimib.it/nettuno/forum/free_download/primo_levi_985.pdf)
- Wachelke, J. F. R. & Camargo, B. V. (2007) Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41, (3), 379-390. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivations, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186. doi: 10-1598/RRQ.39.2.2
- Weaver, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge: Winthrop Press.
- Welker, H. A. (2006). Pesquisando o uso de dicionários. *Linguagem & Ensino*, 9 (2), 223-243. Disponível em [www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/172/139](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/download/172/139)
- West, M. & Chew, H. E. (2014). *Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries*. Paris: UNESCO.
- Wiesendanger, K., Braun, G. & Perrey, J. (2009). Recreational reading: useful tips for successful implementation. *Reading Horizons*, 49 (4), 269-284. Disponível em [http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=reading_horizons)
- Williams, J. (2015). Reading comprehension instruction: moving into a new era. In P. D. Pearson & E. H. Hiebert (Eds.) *Research-based practices for teaching common core literacy* (pp. 79-92) New-York: Teachers College Press.
- Willingham, D. T. (2015). *Raising kids who read: what parents and teachers can do*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Witherell, N. L. (2007). *The guided reading classroom: how to keep all students working constructively*. Portsmouth: Heinemann.
- Witter, G. P. & Ramos, O. A. (2008). Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12, (1), 35-50. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: assisting children with learning difficulties*. London/New-York: Springer.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: design and methods*, 5th edition. Thousand Oaks: Sage (Trabalho original publicado em 1984).
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.
- Yubero, S., Larrañaga, E. & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes portugueses do ensino superior*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- Zapata, Á. D. (2014). *Una región de lectores que crece. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2013*. Bogotá: CERLALC. Disponível em [http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2014/10/una\\_region\\_de\\_lectores\\_que\\_crece\\_2014-10-06\\_opt.pdf](http://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2014/10/una_region_de_lectores_que_crece_2014-10-06_opt.pdf)
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.
- Zhang, Y. (2000). Using the internet for survey research: a case study. *Journal of the American Society for Information Science*, 51 (1), 57-68. doi:10.1002/(SICI)1097-4571.
- Zickuhr, K., Rainie, L. & Purcell, K. (2013). *Library services in the digital age*. Washington: Pew Research Center's Internet & American Life Project.
- Zinani, C. J. A., Santos, S. R. P & Wagner, T. M. C. (2007). Leitura do texto literário: prazer e aquisição de conhecimentos. *PERSPECTIVA*, 25, (2), 387-401.
- Zink, R. (2005). *A palavra mágica*. Lisboa: D. Quixote.
- Zucker, T. A., Moody, A. K. & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: a research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40 (1), 47-87. doi: 10.2190/EC.40.1.c