



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria Joana Pinto de Carvalho

**Mudança nos hábitos e práticas de leitura
nos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria Joana Pinto de Carvalho

Mudança nos hábitos e práticas de leitura nos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira Silva Ribeiro

Outubro de 2011

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

"Não basta dar os passos que nos devem levar um dia ao objectivo, cada passo deve ser ele próprio um objectivo em si mesmo, ao mesmo tempo que nos leva para diante."

Johann Goethe

À mestria, persistência e conselhos da minha orientadora, Professora Doutora Iolanda Ribeiro.

Às generosas horas, palavras, afecto, dedicação irmanada e incondicional do Diogo Lamela.

A todos os colegas e amigos que me inspiraram e aos sinérgicos que acompanham o meu caminho.

À força adjuvante de Teresa Carvalho e Patrícia Martins.

Pela ajuda e leitura, Rui Costa, Ana Carvalho e Joana Martins.

Por acreditar na leitura como quimera do ser, a Natália Correia, Maria Teresa Horta, Florbela Espanca, Fernando Pessoa, Somerset Maugham, Anais Nin, Lawrence, entre outras influências.

Por acreditarem: pais, mano, avó, tios, Júlio e Rita.

**Projecto financiado por:
DIDÁXIS COOPERATIVA DE ENSINO, CRL**

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho
Área de Especialização de Psicologia Escolar e da Educação
“Mudança nos hábitos e práticas de leitura nos alunos do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico”
Maria Joana Pinto de Carvalho
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira da Silva Ribeiro

RESUMO

Enquadrado num projecto de promoção da literacia, Ribeiro e colaboradores (2009) avaliaram em Outubro de 2007, os hábitos e práticas de leitura de alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Este estudo teve como objectivo comparar os hábitos e práticas de leitura de alunos inscritos no 2.º e 3.º ciclo do ensino básico em dois momentos de avaliação. Nos dois momentos foram avaliados 1804 alunos. Na primeira avaliação 294 alunos frequentavam o 2.º ciclo e 546 alunos o 3.º ciclo. Na segunda avaliação responderam 449 alunos do 2.º e 514 alunos do 3.º ciclo. Os alunos avaliados nos dois momentos frequentavam a mesma escola. Foi usado o mesmo questionário nos dois estudos. Este questionário incluiu cinco dimensões: Atitudes face à leitura, Incentivos à leitura, Acessibilidade a livros e Percepção de competência na compreensão de textos. Para todos os itens do questionário foram comparadas as respostas dadas pelos alunos nos dois momentos de avaliação, comparando as diferenças entre sexos e momentos. Os resultados encontrados indicam diferenças estatisticamente significativas nos itens da dimensão “Atitudes face à leitura”. Na variável “gosto pela leitura”, o número de leitores aumentou no segundo momento de avaliação, embora tenham sido registadas diferenças nos alunos e nas alunas, nestas as diferenças foram superiores. Na dimensão “Incentivos à leitura”, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação no número de livros recebidos. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na relação entre o gosto pela leitura e a escola, constatando-se diferenças estatisticamente significativas, no grupo de alunas que referem o papel do professor no gosto pela leitura. Na dimensão “Acessibilidade a livros” verificaram-se diferenças significativas entre grupos nos itens, “número de livros existentes em casa”, “n.º de livros comprados”, “livros recebidos” e “consulta de livros em bibliotecas municipais”. Na dimensão práticas de leitura constataram-se diferenças estatisticamente significativas nas variáveis, “leitura de livros/revistas/ jornais “. Verificou-se aumento percentual entre momentos no item “escola” e aumento percentual no sexo feminino no item “casa” e no “tipo de livros”. Na dimensão percepção de competência na compreensão de textos, verificou-se diferenças estatisticamente significativas na variável “dificuldades na compreensão de textos de estudo”, observando-se um aumento percentual entre grupos no segundo momento de avaliação.

Palavras-chave: Hábitos e práticas de leitura, literacia, alunos do Ensino Básico.

Mestrado Integrado em Psicologia da Universidade do Minho
Área de Especialização de Psicologia Escolar e da Educação
“Changes of the reading habits and practices of junior high school students”
Maria Joana Pinto de Carvalho
Professora Doutora Maria Iolanda Ferreira da Silva Ribeiro

ABSTRACT

Within the frame of a project for the promotion of literacy, Ribeiro and collaborators (2009) evaluated in October 2007 the reading habits and practices of junior high school students. This study's main goal was to compare the reading habits and practices of students currently enrolled in junior high school in two different moments of evaluation. There were 1804 students assessed by the two studies. In the first evaluation, 294 students were enrolled in 2nd cycle and 546 students in 3rd cycle. In the second evaluation, 449 students were enrolled in 2nd cycle and 514 in 3rd cycle. The students who were assessed in both cases attended the same school. The same questionnaire was used in both studies. This questionnaire created included five dimensions: attitudes toward reading, reading incentive, access to books and perception of the competence of comprehension of texts. For all the items of the questionnaire, the answers given by the students were compared in both moments of evaluation, recording the differences between gender and moments. The concluding results indicate statistically relevant differences in the items of the dimension “attitudes towards reading”, in the variable “enjoyment of reading”: the number of readers increased in the second moment of assessment, although there were differences between male and female students, the latter with a higher increase than the former. Within the dimension “reading incentive”, no statistically significant differences were registered in neither of the case studies, under the variable “received incentives”. There were statistically relevant differences registered in the relation between the enjoyment of reading and the role of school, with statistically significant differences within the group of female students who refer the role of the teacher in the enjoyment of reading. In the dimension “accessibility to books” there were relevant differences between the groups within the variables “books existent at home”, “number of bought books”, “received books” and “consulting books at municipal libraries”. In the dimension “reading practices”, statistically significant differences were felt within the following variables: “reading of books/magazines/newspapers in the group of students”. There was a percentage increase between moments in the item “school” and a percentage increase in the group of female students within the item “home” and in the item “book genre”. In the dimension “perception of competence in the comprehension of texts”, there were statistically significant differences regarding the variable “difficulties in the comprehension of study texts”, recording a percentage increase between the groups in the second moment of evaluation.

Keywords: Reading habits and practices, literacy, junior high school students.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
CAPÍTULO 1- LITERACIA, HÁBITOS E PRÁTICAS DE LEITURA	
O conceito de literacia	9
Estudos de Literacia	11
O estudo <i>Reading Literacy</i>	11
O estudo nacional <i>A literacia em Portugal</i>	12
O estudo PISA 2003	14
O estudo PISA 2009	16
Hábitos de Leitura no 2.º e 3.º ciclo. Dados de estudos nacionais	16
CAPÍTULO 2- HÁBITOS E PRÁTICAS DE LEITURA NO 1.º E 2.º CICLO	
Método	20
Participantes	20
Medidas	20
Procedimentos	20
Resultados	21
DISCUSSÃO	46
CONCLUSÃO	48
BIBLIOGRAFIA	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição da amostra dos alunos

Tabela 2 - Tabela de especificação

Tabela 3 - Diferenças entre grupos A e B nas Atitudes face à leitura

Tabela 4 - Diferenças em função do grupo e do sexo nas atitudes face à leitura

Tabela 5 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos pensamentos que antecedem uma leitura obrigatória

Tabela 6 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto aos pensamentos que antecedem uma leitura obrigatória

Tabela 7 - Diferenças entre os grupos A e B na dimensão “Incentivos à leitura”

Tabela 8 - Diferenças em função do grupo e do sexo na dimensão “Incentivos à leitura”

Tabela 9 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à relação entre a escola e o gosto pela leitura, motivos das respostas afirmativas e motivos das respostas negativas dos participantes

Tabela 10 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto ao gosto pela leitura e papel da escola e razões das respostas afirmativas e negativas em relação à questão inicial

Tabela 11 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao número de livros existentes em casa

Tabela 12 - Percentagens das respostas dos participantes quanto ao número de livros existentes em casa, em função da variável sexo

Tabela 13 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à frequência da compra de livros

Tabela 14 - Percentagens das respostas dos participantes quanto à frequência da compra de livros, em função da variável sexo

Tabela 15 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à requisição/ consulta de livros em bibliotecas (municipais/da escola/ itinerante) e em caso de resposta afirmativa com que frequência.

Tabela 16 - Percentagens das respostas dos participantes quanto à requisição/ consulta de livros em bibliotecas (municipais/da escola/ itinerante) e em caso de resposta afirmativa com que frequência, em função da variável sexo

Tabela 17 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos locais de compra de livros, revistas ou jornais

Tabela 18 - Percentagens das respostas dos participantes quanto aos locais de compra de livros, revistas ou jornais, em função da variável sexo

Tabela 19 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à leitura de jornais e/ ou revistas, frequência em caso de resposta afirmativa, e tempo dedicado por semana à leitura de jornais e/ou revistas

Tabela 20 - Percentagens das respostas dos participantes quanto à leitura de jornais e/ ou revistas, frequência em caso de resposta afirmativa, e tempo dedicado por semana à leitura de jornais e/ou revistas, em função da variável sexo

Tabela 21 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao tempo dedicado por semana à leitura de livros

Tabela 22 - Percentagens das respostas dos participantes quanto ao tempo dedicado por semana à leitura de livros, em função da variável sexo

Tabela 23 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à média de livros lidos por ano

Tabela 24 - Percentagens das respostas dos participantes quanto à média de livros lidos por ano, em função da variável sexo

Tabela 25 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos locais que os participantes costumam ler

Tabela 26 - Percentagens das respostas dos participantes quanto aos locais que os participantes costumam ler, em função da variável sexo

Tabela 27 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao modo como os participantes escolhem os livros

Tabela 28 - Percentagens das respostas dos participantes acerca das escolhas de leitura, em função da variável sexo

Tabela 29 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao tipo de leitura preferido

Tabela 30 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, tendo em conta o tipo de leitura preferido

Tabela 31 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à importância da leitura ser frequente e razões nas respostas afirmativas e negativas

Tabela 32 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à importância da leitura ser frequente e razões nas respostas afirmativas e negativas

Tabela 33 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à procura de livros em enciclopédias, dicionário ou livros de consulta

Tabela 34 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à procura de livros em enciclopédias, dicionário ou livros de consulta

Tabela 35 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à dificuldade sentida em compreender textos aquando o estudo

Tabela 36 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à dificuldade sentida em compreender textos aquando o estudo

Tabela 37 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à explicação da dificuldade da compreensão textual em função das respostas: frequentemente ou sempre

Tabela 38 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à explicação da dificuldade da compreensão textual em função das respostas: frequentemente ou sempre

Tabela 39 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à dificuldade da compreensão da leitura

Tabela 40 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à dificuldade da compreensão da leitura

CAPÍTULO I – LITERACIA, HÁBITOS E PRÁTICAS DE LEITURA

Introdução

O presente capítulo centra-se na análise do conceito de literacia, e na descrição dos resultados obtidos em estudos nacionais e internacionais, nos quais se procurou caracterizar os níveis de literacia bem como os hábitos e práticas de leitura. Os hábitos de leitura representam um dos factores de desenvolvimento de uma sociedade. De acordo com o Plano Nacional de Leitura (2007), os hábitos de leitura incrementam o desenvolvimento cognitivo, fomentam o pensamento crítico e potenciam o acesso à informação em vários domínios.

Em Portugal e ao nível internacional realizam-se estudos e conferências sobre a leitura e a escrita, lançam-se relatórios sobre o desempenho dos alunos no plano internacional e discutem-se práticas de promoção de leitura (Ribeiro *et al.*, 2009).

Num primeiro ponto apresenta-se a conceptualização de Literacia, e as diferentes abordagens teóricas. Em seguida, descrevem-se os estudos: O estudo *Reading Literacy*, o estudo nacional *A literacia em Portugal* e o estudo PISA 2003 e o estudo PISA 2009. No segundo tópico, procede-se à descrição e reflexão dos resultados do estudo realizado em 2007 dirigido à caracterização dos hábitos e práticas de leitura dos alunos do 2.º e 3.º ciclo, com idades compreendidas entre os 15 e 64 anos, apresentando-se do estudo, *Leitura em Portugal*, (Santos *et al.*, 2007).

O conceito de literacia

O desenvolvimento literácito tem constituído uma prioridade nos sistemas educativos dos países ocidentais, uma vez que parece funcionar como um elemento potenciador do desenvolvimento humano e social. Mais concretamente, Benavente e colaboradores (1996) sustenta que a literacia, operacionalizada como as competências exigidas para a execução de funções sociais multidiversificadas, varia em função das imposições das sociedades moldadas pelo contexto cronológico e histórico. Por outras palavras, as competências definidas pela literacia como essenciais para o indivíduo exercer as suas funções sociais não são estáticas e modificam-se ao longo do tempo para incorporar as exigências das sociedades num determinado tempo histórico e cultural.

Numa análise histórica, Moreira (2007) apresenta uma linha conceptual de literacia referenciando que o conceito deriva etimologicamente do latim – *litteratus* – que significa “pessoa sábia”. Na idade média, por exemplo, o significado do termo estava associado à aprendizagem do latim. A autora destaca que na Reforma (século XVI) o conceito estava relacionado com a aprendizagem da leitura e escrita.

No século XIX, como aponta Sim-Sim (2004), a revolução industrial e a comercialização ao nível internacional, despoletam a escolarização de massas. A redefinição do conceito de alfabetização, aquando da revolução protestante católica, terminaria com a exclusividade da escolarização ao clero e à nobreza. No século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a obrigatoriedade escolar terá tido influência positiva no conceito de literacia e no seu papel na sociedade.

A definição de literacia assenta numa em diferentes perspectivas teóricas. Scribner (1984) categoriza o termo em três representações: literacia como estado a ser atingido pelo ler bem, cultura pessoal; literacia como adaptação às expectativas sociais e literacia como poder para realizar as suas aspirações e efectuar mudança social. Numa perspectiva funcional e global, Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) propuseram uma definição funcional de literacia. As autoras consideram que o conceito de literacia incorpora todas as competências de escrita, leitura e cálculo, tendo por base materiais escritos, necessárias para a execução da vida quotidiana dos indivíduos, quer no contexto profissional, quer no contexto social (Benavente *et al.*, 1996). Nesta linha, a perspectiva anterior considera que o conceito de literacia integra as competências linguísticas (leitura e escrita) do indivíduo na sua interacção com o meio.

Harris e Hodges (1995) evitam uma visão unidimensional do conceito. Os autores propõem um modelo multidisciplinar e multidimensional de literacia e operacionalizam-na em função de cinco critérios avaliativos: i) conteúdo – diferença entre literacia académica, de computação, económica, quantitativa, leitora, convencional, literacia real - mundo, televisiva, visual; ii) trajectória de desenvolvimento – distinção entre a literacia do adulto de literacia emergente; iii) nível de mestria - literacia avançada, básica, superior, minimal, autónoma; iv) contextos socioculturais, como, biliteracia, literacia comunitária, cultural, ideológica, intergeracional, familiar, dos media-comunicação social, poliglota, prisional, de vernáculonacional; v) funções - integram literacia funcional, de sobrevivência, ocupacional, crítica, cultural, emancipadora, pragmática e outras, protoliteracia e literacia restrita.

O princípio do século XXI demarca o conceito no contexto de um novo paradigma social dominado pela informação, a literacia passa a ser considerada a chave para encontrar um lugar na sociedade; uma sociedade transformada, marcada por uma “cada vez maior impregnação da vida social e profissional por documentos escritos, o esbatimento das fronteiras do espaço físico através da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, o aumento crescente da circulação da informação escrita contida em diferentes suportes (e a necessidade da sua compreensão eficaz), a solicitação do uso da leitura e da escrita na interacção com as instituições e no exercício da cidadania” (Gomes, 2003, p.64).

Estudos sobre a Literacia

O impacto da literacia no desenvolvimento individual e social explicam a realização de vários estudos ao nível nacional e internacional, que procuram descrever os níveis de literacia da população. A repetição destes estudos em vários momentos é particularmente importante, para medir as mudanças que podem ocorrer no tempo. A este propósito, Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996) defendem que: “a) o perfil de literacia uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja, que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada; b) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser deduzido, a partir, simplesmente, dos níveis de escolaridade formal atingidos; c) a literacia não pode ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre; e d) os níveis de literacia têm de ser vistos no quadro dos níveis de exigência das sociedades num determinado momento e, nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”.

Ao longo deste capítulo apresentam-se estudos que abordam a literacia no plano nacional e internacional.

O estudo Reading literacy

O estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993), promovido pela *Association of the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, foi o primeiro estudo internacional em que Portugal participou e que envolveu 32 países. O estudo teve como objectivo comparar níveis e padrões de literacia ordenados e organizados por actividades de leitura, entre vários países e entre sujeitos de diferentes idades. No estudo abordaram-se questões no âmbito dos desempenhos e competências específicas de leitura. Verificou-se, também, se as diferenças no desempenho estavam associadas à idade, ao sexo, à região, ao contexto inserido, ao facto de a escola ser pública ou privada, grande ou pequena, à formação, experiência do professor e hábitos de leitura em casa.

Foram constituídas duas amostras de alunos portugueses do ensino público e privado, com exclusão dos alunos de escolas de educação especial e portadores de deficiências visuais. A população A incluiu 2820 alunos que se encontravam no 4.º ano de escolaridade. A população B integrava alunos do 9.º ano de escolaridade ($N=3400$). A amostra foi estratificada em função de duas variáveis: tipo de ensino (público *versus* privado) e domínios geográficos (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Algarve e Alentejo) e locais de residência (urbano, semi-urbano e rural).

Os instrumentos utilizados no estudo incluíram um teste de literacia e três questionários dirigidos aos alunos, às escolas e aos professores. Foram construídas duas versões do teste de literacia destinadas a cada uma das populações alvo e material de leitura composto por 4 domínios: palavras isoladas, textos descritivos, textos narrativos e documentos.

A compreensão de leitura foi avaliada em seis competências: o reconhecimento global de palavras (apenas na população A), a compreensão literal (*verbatim* e paráfrase), a compreensão inferencial, a extracção da ideia principal, a localização da informação e o cumprimento de instruções. Na análise dos resultados e desempenhos da população nacional, foram considerados seis itens nacionais comuns aos países participantes: o Produto Nacional Bruto *per capita*, as despesas públicas com a educação, a expectativa média de vida, a percentagem de nascimentos prematuros (em peso), o número de jornais por habitante e a percentagem de analfabetismo adulto. Estes seis itens foram considerados num índice composto de desenvolvimento (ICD).

Na ordenação por níveis de desenvolvimento (ICD), Portugal situou-se no 25.º lugar. Os resultados do teste de literacia apresentaram padrões de desempenho diferentes nas duas populações. Tendo em conta o desenvolvimento do país, a população A apresentou uma média global nacional abaixo da média internacional. Na população B, a média global de desempenho foi superior à média internacional e acima do valor esperado com base no nível de desenvolvimento.

Outro factor de comparação dos resultados portugueses face ao panorama internacional é a idade. Em oposição aos resultados internacionais, os resultados demonstraram que o desempenho dos alunos portugueses decresce em função do aumento da faixa etária. Os dados por género, indicaram que as raparigas no 4.º ano obtiveram melhores resultados que os rapazes, ao inverso do 9.º ano. Tendo em conta a zona geográfica, os estudantes das zonas urbanas obtiveram melhores resultados que os das áreas rurais.

Em relação aos alunos do 9.º ano, Portugal foi um dos países em que os resultados nos testes ultrapassaram positivamente as expectativas, tendo em conta o grau de desenvolvimento económico do país. A hipótese levantada por Sim-Sim e Ramalho (1993) para estes dados prende-se com o facto de, em 1991, a escolaridade básica ser obrigatória até ao 6.º ano. Assim a amostra de alunos do 9º ano sujeitos a este teste ser o resultado duma selecção maior do que seria, em comparação com os outros países participantes com um maior nº de anos de escolaridade obrigatória.

O estudo nacional “A Literacia em Portugal”

Outro dos estudos de referência em Portugal é o *Estudo Nacional de Literacia* realizado por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996). O nível de literacia dos indivíduos foi definido pelo resultado obtido entre o nível de dificuldades das tarefas e aptidão dos indivíduos, tendo em conta o número de tarefas realizadas correctamente.

O *Estudo Nacional de Literacia* teve por objectivos: o conhecimento da situação nacional em relação aos níveis das competências de literacia da população portuguesa (15-64 anos); identificação de elementos de comparação indirecta com resultados internacionais;

formulação de hipóteses em relação a causas e derivação de variáveis e a exploração de temas com vista a estudos posteriores.

No estudo procedeu-se à aplicação de inquérito por entrevista directa., recolha de dados dos entrevistados e dos seus conhecimentos no âmbito das práticas de leitura, escrita e cálculo; aplicação do questionário de auto-avaliação e atitudes relativas às competências de material escrito e avaliação das competências de literacia (teste).

O questionário inclui um conjunto de itens que permitiram avaliar as variáveis demográficas, geográficas, familiares, educacionais, socioprofissionais, práticas de leitura, escrita e cálculo e auto-avaliação dessas competências. O teste, aplicado a uma amostra de 2449 pessoas, foi organizado em dimensões da literacia (literacia em prosa, documental e quantitativa) e teve por objectivo testar a capacidade de utilizar a informação escrita. Foram definidos cinco níveis (0-4) de dificuldade, que avaliaram as capacidades do processamento de informação escrita nos domínios da literacia já referidos anteriormente.

Descrevem-se sucintamente os níveis referentes: nível 0 - ausência de capacidade para resolver as tarefas propostas; nível 1- realização de tarefas simples como por exemplo, a identificação de uma ou mais palavras num texto a partir de documentos simples e pequenos; nível 2 -associação entre palavras ou expressões em suportes escritos, exigindo um processamento de informação um pouco mais elaborado; nível 3 - capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias contidas num texto, fundamentar uma conclusão ou decidir que operações numéricas realizar e o nível 4 - capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, a realização de inferências de grau elevado, a resolução de problemas e a eventual mobilização de conhecimentos próprios.

Em relação aos resultados sobre os níveis de literacia e práticas de leitura, escrita e cálculo, Benavente e colaboradores (1996) encontraram padrões de resposta diferenciados entre os níveis 0 e 4. As percentagens gerais de leitura revelaram-se inferiores aos dados de outros países. Na análise da leitura de revistas e jornais, denotou-se uma diminuição da percentagem de leitores regulares no Nível 1. Só 16.6% dos indivíduos lêem revistas todas as semanas e apenas 9.8% lê diariamente. No Nível 2 os valores percentuais diminuem sensivelmente, 42.3% lê todas as semanas e 21.8% lê diariamente. Contudo, é na leitura de livros que as percentagens de resposta mantêm uma diminuição acentuada. Apenas 24.6% no Nível 4; 17.6% no Nível 3 e menos de 10% nos Níveis 1 e 0 lêem um livro por mês.

De acordo com Amaro (2004), estes resultados reflectem os baixos níveis de escolaridade do nosso país face aos países industrializados; as estratégias pedagógicas desadequadas; os contextos sócio - económicos pobres caracterizados pelo deficitário acesso a bens culturais e a fraca ligação e percepção entre os papéis que a escola e a família devem ter no desenvolvimento das práticas de leitura.

O estudo PISA (Programme for International Student Assessment)

Um dos estudos mais importantes de qual Portugal faz parte é o PISA *Programme for International Student Assessment*. O PISA foi lançado em 1997, é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e gerido em Portugal pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE).

O estudo PISA (2003) teve como objectivo procurar medir a capacidade dos jovens de 15 anos, não só nas suas competências escolares mas também na realização de tarefas quotidianas. O estudo foi dividido em três fases. A primeira fase decorreu entre 1998 a 2000 (domínio leitura); a segunda fase decorreu entre 2001 a 2003 (domínio matemática) e a terceira fase de 2004 até 2006 (domínio Ciências). Em 2009 é novamente lançado o estudo num ciclo de três anos, cujo domínio principal incide sobre literacia de leitura.

O primeiro ciclo do PISA avaliou a literacia em contexto de leitura. O estudo abrangeu 265 000 alunos com 15 anos em 32 países, dos quais 28 eram membros da OCDE. No segundo ciclo do PISA, procedeu-se à avaliação da literacia matemática. Participaram 41 países, dos quais 30 eram membros da OCDE, abrangendo mais de 250.000 alunos de 15 anos. Em Portugal, foram avaliados 4608 alunos, provenientes de 153 escolas das quais, 141 representaram estabelecimentos de ensino público e as restantes escolas particulares. A selecção de participantes foi efectuado recorrendo-se a um processo de amostragem aleatória estratificada.

Das áreas de literacia que o PISA (2003) avaliou, a literacia em contexto de leitura, será analisada em seguida. Esta área foi definida em três dimensões: o formato do material de leitura, o tipo de tarefa de leitura e a situação, ou uso que se pretende para o texto. Os instrumentos utilizados no estudo consistiram em 13 cadernos diferentes, com combinações variadas de itens de escolha múltipla e itens de produção de resposta curta e elaborada, incluindo um questionário sobre hábitos de aprendizagem, percepções do contexto de aprendizagem, envolvimento na escola e motivações do inquirido. As dimensões analisadas foram: o *formato de material*, como textos contínuos ou não contínuos; o *tipo de tarefa* compreende a capacidade de extrair, recuperar, interpretar, reflectir sobre e avaliar o conteúdo e formato do texto e a *situação* é definida pela categorização dos textos tendo em conta o conteúdo e a utilização que o autor lhe remete. As situações abrangeram: uso particular, uso público, uso ocupacional e uso educacional.

Paralelamente às dimensões avaliadas foram estabelecidos cinco níveis de proficiência de leitura: i) nível cinco - em textos contínuos os alunos devem analisar textos e distinguir as partes específicas do texto em relação com o tema e em textos não contínuos, identificar padrões na informação exposta. Neste nível, o aluno deve extrair informação partindo da localização de várias partes de informação implícita, inferir informação e lidar com informação exaustiva e acessória; ii) nível quatro - os alunos devem interpretar ou avaliar informação implícita ou

inferir o seu significado psicológico ou metafísico e em textos não contínuos, procurar informação relevante e comparada. Neste nível, os alunos devem localizar e colocar em sequência informações implícitas em correspondência com critérios conhecidos; devem usar um nível de inferência alto na compreensão e categorização de material não familiar, inclusive lidar com ambiguidades, ideias negativas e contrárias a expectativas e reflectir/avaliar conhecimento formal, formular hipóteses partindo de material textual complexo; iii) nível três - nos textos contínuos, os alunos devem usar a lógica na organização textual e em textos não contínuos, combinar informações espaciais, verbais e numéricas, num gráfico ou num quadro e retirar conclusões sobre a informação lida. Neste nível avalia-se a correspondência da informação localizada com critérios; a capacidade de expressar o significado de uma palavra ou expressão e o estabelecimento de comparações ou avaliação de características de um texto; iv) nível 2 - em textos contínuos os alunos devem interpretar através da lógica e da linguística a informação e em textos não contínuos, apresentar compreensão do material lido. Neste âmbito são avaliados: a capacidade de correspondência de informação face a critérios; identificação de uma ideia principal; formação ou aplicação de categorias simples e capacidade de relacionar e comparar texto e conhecimentos exteriores: ou descrever uma característica textual a partir de uma experiência pessoal; v) nível 1 - nos textos contínuos, os alunos devem usar num texto a redundância, títulos de parágrafos ou convenções, em textos não contínuos devem localizar partes distintas de informação numa apresentação. No último nível avalia-se a capacidade de localizar partes independentes de informação explícita; reconhecimento do tema principal ou objectivo do autor e estabelecimento de ligações textuais com a realidade.

Face aos níveis de proficiência de leitura e desempenho médio dos estudantes portugueses no estudo PISA (2003), Portugal situou-se na 28ª posição, num total de 41 países estudados. Paralelamente, aos níveis de proficiência, os resultados do estudo apontavam que os alunos portugueses com 15 anos de idade têm um desempenho médio significativamente inferior ao da média da OCDE, registando-se apenas resultados positivos em contraste com os alunos da Grécia, Turquia e México.

Nos resultados do PISA (2000), 48% dos alunos portugueses com 15 anos, enquadra um nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, de facto os alunos portugueses encontram-se abaixo da média da OCDE na escala de literacia em contexto de leitura.

Em 2009 foi realizado um novo estudo centrado na literacia em leitura, tendo duplicado o n.º de participantes (65 países). Em Portugal foram avaliados 6.298 alunos com 15 anos de idade. No estudo, avaliou-se a literacia de matemática, leitura e ciência. Os resultados do novo ciclo apresentaram resultados significativos. A OCDE classificou os países tendo em conta os desempenhos obtidos: países com desempenho acima da média, na média, abaixo da média.

Pela primeira vez, em 2009 o desempenho dos portugueses encontra-se na média acompanhado por países como o Reino Unido, Alemanha, França, Dinamarca, Suécia, Irlanda e Hungria.

Tendo em conta os resultados ao nível da literacia de leitura, entre 2000 e 2009, Portugal obteve percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3. Em 2009, verifica-se um aumento de 3.6 pontos na leitura. Constatou-se, numa amostra de 508 alunas e 470 alunos, que as alunas portuguesas obtêm uma pontuação superior à dos alunos em 38 pontos. Portugal aproximou-se dos países com maiores percentagens de alunos com níveis de desempenho acima do nível 3.

Hábitos de leitura no 2.º e 3.º ciclo. Dados de estudos nacionais

A relação entre os hábitos e práticas de leitura e os resultados que avaliaram o nível de literacia das populações tem sido encontrado em vários estudos, como Benavente (1996) e o estudo PISA. A importância dos hábitos de leitura tem sido alvo de estudos sociológicos antecedentes (Freitas & Santos, 1991; 1992; Freitas, Casanova, & Alves, 1997; Santos, 1992), organizados com o propósito de caracterizar as práticas de leitura dos portugueses e projectos como A Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura que fomentam a relevância social e política atribuída à leitura e aos hábitos de leitura nacionais. O segundo projecto, teve como objectivo central aumentar os níveis de literacia dos portugueses face aos níveis europeus.

Nesta revisão demos um maior detalhe ao último estudo sobre as práticas de leitura dos portugueses realizada em 2007 e coordenada por Santos, Neves, Lima e Carvalho, uma vez que o mesmo compara de modo sistemático os resultados com os de estudos anteriores efectuados quer em Portugal quer noutros países europeus. No âmbito do Plano Nacional de Leitura, foi efectuado um inquérito aos hábitos de leitura em Portugal – LP-2007 (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007), com base nos estudos de cariz sociológico, (Freitas & Santos, 1991; 1992; Freitas, Casanova, & Alves, 1997; Santos, 1992). Este estudo demarcou as mudanças que ocorreram nas últimas décadas do século XX.

A amostra do LP-2007, é composta por residentes no continente, com idade igual ou superior a quinze anos, alfabetizada e uma amostra de Pais e/ou encarregados de educação com filhos menores. O questionário abrangeu um total de 102 questões e dividiu-se em dez temas: antecedentes da prática de leitura; prática de leitura do inquirido na actualidade; posse e compra de livros; práticas culturais do inquirido; representações do inquirido sobre a prática de leitura; situação quanto a filhos e educandos; posicionamento sobre as práticas de leitura dos filhos/educandos; posicionamento sobre as actividades da escola e posicionamento sobre as bibliotecas escolares e as da rede pública.

Como referimos previamente, os autores procuraram confrontar os dados com os do inquérito de 1997, recolhidos no ano de 1995 e publicados em 1997. Os resultados do inquérito em contraste com os resultados de 1997, apontam para um aumento da qualificação escolar, embora este se mantinha inferior em comparação com os países da União Europeia. Os dados do estudo LP-2007 apresentam conclusões positivas sobre os hábitos e práticas de leitura. O perfil dos leitores é marcado pela feminização, juvenilidade e incremento da leitura de jornais e revistas.

A análise dos resultados, tendo em conta tipologia dos perfis de leitores (parcelar - leitura de dois suportes, cumulativa-leitura de três suportes, não-leitores), demonstra que a leitura (de lazer, escolar ou profissional) evolui em contraste com os resultados do inquérito sociológico anterior (Freitas *et al.*, 1997). Este facto é demonstrado pela redução da percentagem de não-leitores, situados nos 5% em contraste com 12% dos resultados do Inquérito de 1997. Assim, pode observar-se o crescimento das percentagens dos leitores dos três suportes (jornais, revistas e livros). De facto, os jornais são a leitura de suporte com maior percentagem de leitores (83%), seguidos das revistas (73%) e dos livros (57%).

A apresentação dos resultados gerais do LP-2007 foi descrita em função das dimensões consideradas na investigação. De acordo com os dados do LP- 2007, estabeleceu-se uma relação entre a precocidade do contacto com a leitura na infância, 65% do total da amostra afirmou continuar gostar de ler, sendo que as razões mais apontadas são: gostar de aprender e prazer na leitura, passatempo, e distração. Para a restante percentagem, a falta de tempo e o desinteresse foram as razões mais apontadas para a desmotivação da prática de leitura.

Os incentivos à leitura provêm do contexto familiar, em parte das mães. Ribeiro e colaboradores (2009), apontam para dois aspectos principais como resultado do capital familiar e a sua relação de aquisição de livros, inclusive, as estratégias usadas para incentivar a leitura como: a leitura em voz alta, a oferta e a leitura de livros, as conversas sobre livros e leitura. No tipo de leitura, 83% da amostra lê jornais, sobretudo generalistas e de informação diária. A leitura de revistas (73% da amostra), é privilegiada pelo sexo feminino.

Acerca da frequência da leitura, mais de metade (57% da amostra) referiu que lê pelo menos uma vez por semana. Entre os livros preferidos destacaram-se os romances e os livros de grandes autores contemporâneos. Ao nível dos locais de leitura (lazer, estudo e profissional), a leitura de livros estava associada ao lazer e era praticada em casa; a leitura de jornais no café/restaurante e casa; a leitura de revistas em casa e apenas 17% da amostra referia ler em bibliotecas. De facto, a leitura em bibliotecas era limitada a: bibliotecas municipais, seguidas das escolares e das universitárias. O perfil dos utilizadores de bibliotecas municipais, era composto por 39% da amostra, sendo estes jovens e em percurso escolar.

Verificou-se um predomínio do grupo de pequenos leitores, 65% dos inquiridos leram entre 2 e 5 livros por ano. Entre os estudantes inquiridos, encontravam-se os leitores médios (6-

20 livros) e os grandes leitores (mais de 20 livros). Referente ao volume e género de livros existente em casa dos inquiridos, um quarto da amostra tinha até 20 livros e três quartos até 100 livros em casa. Os géneros de livros eram em maior número: dicionários/enciclopédias, livros escolares e de lazer e o perfil de leitores que possuem livros em casa, é predominantemente escolarizado e qualificado.

O número de livros adquiridos, correspondia a um terço da amostra que comprava até 5 livros (lazer) e mais de metade não adquiriu nenhum. Os principais locais de aquisição de livros foram as livrarias em contraste à baixa compra *on-line*. Tendo em conta as práticas de leitura, a revolução tecnológica e a utilização da *internet* não influenciaram a compra de livros, contudo a utilização do computador continua a ser uma das práticas mais usadas. A opção do contexto casa, ainda representa o contexto para as tarefas literárias de estudo, lazer ou profissão.

O estudo anterior, incluiu apenas sujeitos com idades iguais ou superiores a 15 anos, pelo que não se conhece as práticas de leitura dos anos com idades inferiores. Na mesma linha de objectivos do estudo coordenado por Santos *et al.* em 2007, Ribeiro e colaboradores (2009) efectuaram um estudo sobre hábitos de leitura dos alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. A amostra do projecto de avaliação das práticas de leitura inclui os Pais com filhos em idade pré-escolar, no ensino básico e secundário. Além dos Pais foram também avaliados os alunos do ensino básico (com excepção dos alunos do 1.º ano de escolaridade), e do ensino secundário os alunos do agrupamento horizontal e vertical do vale do Pelhe e da Didaxis Cooperativa de Ensino, ambos localizados no concelho de Vila Nova de Famalicão.

As dimensões consideradas no questionário foram: leitura e lazer, atitudes face à leitura, incentivos à leitura, acessibilidade a livros, práticas de leitura e percepção de competência na compreensão de textos. Um dos objectivos deste projecto de investigação foi a caracterização das práticas de leitura dos alunos no 2.º e 3.º ciclo.

De acordo com os resultados obtidos de Ribeiro e colaboradores (2009), na dimensão “leitura e lazer”, a leitura não é considerada uma actividade de preferência pelos alunos do 2.º e do 3.º ciclo do Ensino Básico, embora os alunos do 2.º ciclo e do sexo feminino considerem a leitura como actividade de ocupação de tempos livres. Os alunos de ambos os ciclos referenciam a utilização da *internet* e no 2.º ciclo a ocupação de tempos livres inclui por ordem: ouvir música, televisão e ler, com um decréscimo do terceiro ponto no 3.º ciclo. Na dimensão “atitudes face à leitura”, a maioria dos alunos indica que foram incentivados a ler, em geral, contudo esta tendência diminui no 3.º ciclo. Os incentivos à leitura estão associados às mães e aos professores. A influência do papel da escola é relevante, sobretudo no sexo feminino. Na dimensão “acessibilidades a livros”, os alunos, em geral, e com maior incidência no sexo feminino, indicam a livraria como local de compra, seguido de percentagens elevadas: no correio, em feiras do livro, em lojas económicas, na escola, e alguns fazem aquisição via *internet*. Na dimensão “práticas de leitura”, os resultados, indicam que os alunos do sexo

feminino, no 3.º ciclo lêem mais livros e ocupam mais tempo semanal nesta prática. Os alunos e alunas do 2.º ciclo lêem mais jornais e revistas, livros de aventura e policiais. Os locais de leitura privilegiados são a casa e o café, também o reconhecimento do papel da escola no incentivo à leitura é geral nos ciclos.

Esta avaliação teve lugar em Janeiro de 2007 (Ribeiro *et al.*, 2009). Desde 2007, foram implementadas um conjunto de acções através das quais se procurou incrementar as práticas de leitura dos alunos. Três anos após a primeira avaliação foi aplicado o mesmo questionário aos alunos do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico a fim de aferir a eficácia da intervenção de promoção das práticas de leitura. O presente estudo tem como objectivo comparar as práticas de leitura dos alunos entre os dois momentos de avaliação.

CAPÍTULO 2- HÁBITOS E PRÁTICAS DE LEITURA NO 2.º E 3.º CICLO

Método

Participantes

A amostra incluiu 1804 alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. Destes 840 foram avaliados em Janeiro de 2007 (Grupo A- GA) e 964 em Setembro de 2010 (Grupo B – GB). Nos dois momentos de avaliação foram avaliados todos os alunos inscritos na escola. O número de alunos avaliados em 2010 é superior (cf. Tabela 1), esta diferença reflecte um aumento no número de alunos no segundo momento de avaliação. O número de alunos é ligeiramente superior ao de alunas, observando-se esta tendência nos dois ciclos de ensino e nas duas avaliações realizadas.

Tabela1 – Constituição da amostra dos alunos

		2º Ciclo		3º Ciclo	
		<i>N</i>	%	<i>n</i>	%
GA	Masculino	163	55.4	281	51.5
	Feminino	131	44.6	265	48.5
GB	Masculino	233	51.9	288	56.0
	Feminino	216	48.1	226	44.0

Medidas

Neste estudo foi utilizado o questionário de Hábitos e Práticas de Leitura (Ribeiro *et al.*, 2009). O questionário avalia cinco dimensões: i) Atitudes face à leitura; ii) Incentivos à leitura; iii) Acessibilidade a livros; iv) Práticas de leitura; v) Percepção da competência na compreensão de textos. Na tabela 2, apresenta-se a operacionalização de cada questão em função das cinco dimensões.

Procedimentos

O procedimento da recolha dos dados teve algumas diferenças nos dois momentos de avaliação. No primeiro momento, a aplicação dos dados relativos à recolha de 2007, decorreram durante o período lectivo. A administração dos questionários foi efectuada pelos professores com o acompanhamento da equipa de investigação, durante um tempo lectivo. A versão usada era de papel e lápis. Na segunda avaliação o questionário foi convertido em formato digital e

colocado na plataforma da escola. A aplicação decorreu igualmente durante um tempo lectivo numas das salas de informática. O conteúdo e formato dos itens foram mantidos constante.

Tabela 2 – Tabela de especificação (adaptado de Ribeiro *et al.*, 2009, pp. 170-171)

Dimensão	Operacionalização
Atitudes face à leitura	Razões que justificam gostar/não gostar de ler Importância da leitura
Incentivos à leitura	Percepção dos incentivos recebidos Responsáveis pelos incentivos Percepção do papel da escola na promoção da leitura
Acessibilidade a livros	Número de livros, não escolares, existentes em casa Aquisição de livros Frequência na compra de livros Locais de compra Recurso a bibliotecas
Práticas de leitura	Preferências na leitura Critérios de selecção na compra de livros Tempo semanal de leitura de livros Número de livros lidos por ano Leitura de jornais/revistas Frequência semanal da leitura de jornais/revistas Tempo semanal de leitura de livros Número de livros lidos por ano Locais de leitura Leitura com fins informativos
Percepção de competência na compreensão de textos	Dificuldade na compreensão de textos Explicação das dificuldades de leitura

Resultados

Durante o tratamento de dados foram comparadas as diferenças entre os dois momentos de avaliação. Uma vez que no estudo (Ribeiro *et al.*, 2009) foram encontradas diferenças entre os sexos, procurou-se verificar se estas diferenças se mantinham no segundo momento de avaliação. Na comparação dos resultados recorreu-se ao teste de qui-quadrado. A apresentação dos resultados é efectuada em função da ordem das dimensões contempladas no questionário.

Atitudes face à leitura

Gosto pela leitura e razões invocadas para justificar gostar/não gostar de ler

Foi perguntado aos alunos se gostavam de ler. Em função da resposta afirmativa ou negativa era pedido que indicassem as razões que justificavam a sua resposta. Estas razões eram indicadas no questionário (cf. Tabela 3). No grupo A, a percentagem de respostas afirmativas era muito elevada, verificando-se que esta percentagem aumentou no grupo B. A diferença entre ambos os grupos é estatisticamente significativa. Verifica-se um aumento das respostas afirmativas para cada uma das razões apresentadas. Em todos os itens essa diferença é estatisticamente significativa.

Em contrapartida, no grupo de alunos que afirmou não gostar de ler, verificou-se uma redução das respostas afirmativas. As diferenças entre os dois grupos são estatisticamente significativas no que diz respeito a considerar a leitura como “aborrecida”, “cansativa”, “não terem tempo” e “não estarem habituados”.

Tabela 3 – Diferenças entre os grupos A e B nas atitudes face à leitura

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
Gostar de ler	Não	213	25.0	162	17.0	20.54	1	0.001
	Sim	622	75.0	802	83.0			
Notícias actualidade	Não	315	50.6	313	37.2	26.31	1	0.001
	Sim	307	49.4	528	62.8			
Diversão/prazer	Não	175	28.1	184	21.7	7.98	1	0.001
	Sim	447	71.9	663	78.3			
Aquisição conhecimentos	Não	93	15.0	92	10.9	5.21	1	0.05
	Sim	529	85.0	749	89.1			
Lazer	Não	262	42.1	213	25.4	45.80	1	0.001
	Sim	360	57.9	627	74.6			
Obter informações	Não	255	41.0	202	24.3	46.16	1	0.001
	Sim	367	59.0	630	75.7			
Necessidade profissional	Não	500	80.4	598	72.4	12.36	1	0.001
	Sim	122	19.6	228	27.6			
Outros	Não	615	99.0	472	58.8	314.11	1	0.001
	Sim	6	1.0	331	41.2			
É aborrecido	Não	33	15.6	303	65.9	146.89	1	0.001
	Sim	179	84.4	157	34.1			
Dificuldades na compreensão do texto	Não	165	77.8	345	76.8	0.081	1	n.s.
	Sim	47	22.2	104	23.2			
Leitura não proporciona conhecimentos interessantes	Não	149	70.3	335	74.4	1.27	1	0.05
	Sim	63	29.7	115	25.6			
Cansativo	Não	123	58.0	352	79.6	34.85	1	0.001
	Sim	88	41.5	90	20.4			
Não estou habituado	Não	82	38.7	275	61.9	32.76	1	0.001
	Sim	129	61.3	169	38.1			
Não tenho tempo disponível	Não	143	67.5	346	78.6	9.54	1	n.s.
	Sim	69	32.5	94	21.4			
Outros motivos	Não	140	67.6	292	68.7	0.074	1	n.s.
	Sim	67	32.4	133	31.3			

Nota. n.s. = não significativo

Na Tabela 4, pode verificar-se uma maior percentagem de respostas afirmativas no grupo de alunas. No primeiro momento de avaliação as diferenças entre sexos eram estatisticamente significativas ($\chi^2= 42.53$, gl = 1, $p<0.001$). No grupo B registou-se um aumento na percentagem de alunos do sexo masculino que afirmam gostar de ler, embora as diferenças entre sexos continuem a ser estatisticamente significativas ($\chi^2= 46.29$, gl = 1, $p< 0.001$). A percentagem de alunos que referem que gostam de ler é superior à dos alunos.

Tabela 4 –Diferenças em função do grupo e do sexo nas atitudes face à leitura

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gostar de ler	Não	154	34.8	59	15.1	127	24.4	35	7.9
	Sim	289	65.2	333	84.9	394	75.6	407	92.1
Notícias actualidade	Não	143	49.5	172	51.7	157	36.2	156	38.4
	Sim	146	50.5	161	48.3	277	63.8	250	61.6
Diversão/prazer	Não	106	36.7	69	20.7	118	27.0	66	16.1
	Sim	183	63.3	264	79.3	319	73.0	343	83.9
Aquisição conhecimentos	Não	45	15.6	48	14.4	54	12.4	38	9.4
	Sim	244	84.4	285	85.6	380	87.6	368	90.6
Lazer	Não	124	42.9	138	41.4	119	27.3	93	23.1
	Sim	165	57.1	195	58.6	317	72.7	310	76.9
Obter informações	Não	117	40.5	138	41.4	114	26.5	88	22.0
	Sim	172	59.5	195	58.6	317	73.5	312	78.0
Necessidade profissional	Não	226	78.2	274	82.3	302	70.4	295	74.5
	Sim	63	21.8	59	17.7	127	29.6	101	25.4
Outros	Não	287	99.3	328	98.8	237	57.4	234	60.2
	Sim	2	7	4	1.2	176	42.6	155	39.8
É aborrecido	Não	23	15.0	10	16.9	156	56.9	147	79.5
	Sim	130	85.0	49	83.1	118	43.1	38	20.5
Dificuldades na compreensão texto	Não	124	81.0	41	69.5	200	73.5	144	81.8
	Sim	29	19.0	18	30.5	72	26.5	32	18.2
Leitura não proporciona conhecimentos interessantes	Não	107	69.9	42	71.2	188	69.1	146	82.5
	Sim	46	30.1	17	28.8	84	30.9	31	17.5
Cansativo	Não	87	56.9	36	62.0	194	72.4	157	90.8
	Sim	66	43.1	22	38.0	74	27.6	16	9.2
Não estou habituado	Não	62	40.5	20	34.9	151	55.7	124	71.7
	Sim	91	59.5	38	65.1	120	44.3	49	28.3
Não tenho tempo disponível	Não	103	67.3	40	67.8	201	75.3	144	83.7
	Sim	50	32.7	19	32.2	66	24.7	28	16.3
Outros motivos	Não	98	65.3	42	73.7	172	66.4	120	72.7
	Sim	52	34.7	15	26.3	87	33.6	45	27.3

Pensamentos que antecedem uma leitura obrigatória

Os participantes foram questionados quanto aos pensamentos que antecedem o início de uma leitura obrigatória, “*Quando tens de ler um dos livros de leitura obrigatória o que costumavas pensar antes de começar a ler?*”. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As percentagens indicam um aumento do primeiro para o segundo grupo nas respostas “interessante”, “fácil”, “gosto da leitura” e “demorar muito tempo a ler”. Não se verificaram diferenças significativas entre os grupos, cujos participantes responderam “se não fosse obrigado não lia” e “antes de começar não tenho nenhuma expectativa”.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 6), registaram-se diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos. Estas diferenças constatarem-se nas respostas dos alunos. Desta análise, 71.6% das alunas indicam que “vai ser interessante”, no grupo A, ($\chi^2 = 11.45$, $gl=1$, $p<0.001$) e 83.7% das alunas no grupo B, ($\chi^2 = 9.96$, $gl=1$, $p<0.001$) e nas respostas dos 34.7% alunos, que referem que “vão demorar muito tempo a ler”, no grupo A ($\chi^2 = 12.99$, $gl=1$, $p<0.001$) e 42.4% dos alunos no grupo B, ($\chi^2 = 12.99$, $gl= 1$, $p<0.001$), e

33.3% dos alunos que “não liam se não fosse obrigatório”, no grupo A, ($\chi^2 = 23.68$, $gl=1$, $p < 0.001$) e 33.4% de alunos no grupo B, ($\chi^2 = 27.00$, $gl=1$, $p < 0.001$).

Tabela 5 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos pensamentos que antecedem uma leitura obrigatória

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
Vai ser interessante	Não	281	34.3	200	20.7	41.14	1	0.001
	Sim	539	65.7	764	79.3			
Vai ser fácil	Não	474	57.0	433	44.9	29.15	1	0.001
	Sim	347	43.0	531	55.1			
Vou gostar	Não	258	31.4	221	22.9	16.32	1	0.001
	Sim	563	68.6	743	77.1			
Vou demorar muito tempo a ler	Não	567	69.1	618	64.1	5.04	1	0.05
	Sim	253	30.9	346	35.9			
Não vou perceber	Não	682	83.1	774	80.3	2.28	1	n.s.
	Sim	139	16.9	190	19.7			
Se não fosse obrigado não lia	Não	606	73.8	707	73.3	0.051	1	n.s.
	Sim	215	26.2	257	26.7			
Antes de começar a ler não tenho nenhuma expectativa	Não	525	64.0	604	62.7	0.357	1	n.s.
	Sim	295	36.0	360	37.3			

Nota. n.s. = não significativo

Tabela 6 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto aos pensamentos que antecedem uma leitura obrigatória

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Vai ser interessante	Não	171	39.6	110	28.4	128	24.6	72	16.3
	Sim	261	60.4	278	71.6	393	75.4	370	83.7
Vai ser fácil	Não	255	58.9	219	56.4	233	44.7	200	45.2
	Sim	178	41.1	169	43.6	288	55.3	242	54.8
Vou gostar	Não	160	37.0	98	25.3	143	27.4	78	17.6
	Sim	273	63.0	290	74.7	378	72.6	364	82.4
Vou demorar muito tempo a ler	Não	282	65.3	285	73.5	300	57.6	318	71.9
	Sim	150	34.7	103	26.5	221	42.4	124	28.1
Não vou perceber	Não	351	81.1	331	85.3	407	78.1	367	83.0
	Sim	82	18.9	57	14.7	114	21.9	75	17.0
Se não fosse obrigado não lia	Não	289	66.7	317	81.7	347	66.6	360	81.4
	Sim	144	33.3	71	18.3	174	33.4	8	18.6
Antes de começar a ler não tenho nenhuma expectativa	Não	280	64.8	245	63.1	309	59.3	295	66.7
	Sim	152	35.3	143	36.9	212	40.7	147	33.3

Incentivos à leitura

Percepção de incentivos recebidos e tipos de incentivos recebidos

Nesta dimensão os alunos foram questionados sobre a percepção de incentivos recebidos para ler, a indicação de quem eram as pessoas que os incentivavam e que tipo de

incentivos recebiam. Para a primeira pergunta, “*És incentivado a ler?*”, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos A e B (cf. Tabela 7). No grupo B verifica-se um aumento na percepção dos incentivos proporcionados por pais, mães, irmãos, outros familiares, professores, amigos e outros não especificados. Estas diferenças são estatisticamente significativas.

Na análise das percentagens de respostas relativas ao modo como são incentivados a ler (cf. Tabela 7) encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Na maioria das razões indicadas regista-se um aumento das respostas afirmativas no grupo B. Na frequência de respostas do item, “Lêem-me livros”, verifica-se uma redução das respostas afirmativas.

Tabela 7 – Diferenças entre os grupos A e B na dimensão “Incentivos à leitura”

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
Incentivos na leitura	Não	157	18.8	175	18.2	0.134	1	n.s.
	Sim	667	81.2	789	81.8			
Pai	Não	254	37.2	211	26.0	21.77	1	0.001
	Sim	428	62.8	600	74.0			
Mãe	Não	154	22.6	90	10.7	39.12	1	0.001
	Sim	528	77.4	748	89.3			
Irmão(ã)	Não	494	72.4	512	67.0	4.98	1	0.05
	Sim	188	27.6	252	33.0			
Outros familiares	Não	447	65.5	389	49.6	38.06	1	0.001
	Sim	235	34.5	396	50.4			
Professores	Não	108	15.8	111	13.5	1.61	1	0.05
	Sim	574	84.2	710	86.5			
Amigos	Não	468	68.7	487	64.7	2.63	1	0.05
	Sim	213	31.3	266	35.3			
Outros	Não	592	85.9	542	73.5	37.49	1	0.001
	Sim	92	14.1	195	26.5			
Oferecem-me livros	Não	168	23.5	174	20.1	2.71	1	0.01
	Sim	547	76.5	693	79.9			
Fazem-me elogios	Não	512	71.7	445	52.9	58.04	1	0.001
	Sim	202	28.3	397	47.1			
Lêem-me livros	Não	480	67.1	656	78.5	25.27	1	0.001
	Sim	235	32.9	180	21.5			
Dão importância à leitura	Não	171	23.9	108	12.4	35.78	1	0.001
	Sim	544	76.1	762	87.6			
Dão-me prémios/ recompensas	Não	622	87.0	634	75.6	32.52	1	0.001
	Sim	93	13.0	235	24.4			
Outros	Não	510	75.2	527	65.6	16.11	1	0.001
	Sim	168	24.8	276	34.4			

Nota. n.s. = não significativo

Analisadas as diferenças em função do sexo, no que diz respeito à percepção de incentivos recebidos, verificou-se que no Grupo A (cf. Tabela 8) as diferenças não eram estatisticamente significativas entre alunos e alunas ($\chi^2= 1.91$, gl=1, p=n.s.). O mesmo padrão é observado no grupo B, ($\chi^2= 14.46$, gl = 1, p=n.s.). Na comparação entre sexos, no que diz respeito aos agentes que incentivam à leitura e aos modos de incentivos, verificam-se diferenças

nas percentagens de respostas. Se nos pais, mães, irmãos e outros familiares a percentagem de respostas é idêntica para alunos e alunas, no que concerne aos professores e amigos, as alunas apresentam uma maior percentagem de respostas afirmativas. Este padrão é idêntico nos dois momentos de avaliação.

Também se mantém esta tendência no tipo de incentivos recebidos, os alunos apresentam uma maior percentagem de respostas afirmativas no indicador “receber prémios e recompensas”, e as alunas, com percentagens superiores, “recebem mais livros” e “mais frequentemente lhes falam sobre a importância da leitura”.

Tabela 8 – Diferenças em função do grupo e do sexo na dimensão “Incentivos à leitura”

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Incentivos na leitura	Não	91	20.6	66	16.8	98	18.8	77	17.4
	Sim	351	79.4	326	83.2	423	81.2	365	82.6
Pai	Não	135	37.7	119	36.7	112	25.6	99	26.6
	Sim	223	62.3	205	63.3	326	74.4	273	73.4
Mãe	Não	90	25.1	64	19.8	45	9.9	45	11.7
	Sim	268	74.9	260	80.2	409	90.1	338	88.3
Irmã	Não	259	72.3	235	72.5	277	66.9	234	67.0
	Sim	99	27.7	89	27.5	137	33.1	115	33.0
Outros familiares	Não	238	66.5	209	64.5	208	49.3	181	50.0
	Sim	120	33.5	115	35.5	214	50.7	181	50.0
Professores	Não	66	18.4	42	13.0	66	14.7	45	12.1
	Sim	292	81.6	282	87.0	382	85.3	327	87.9
Amigos	Não	269	75.1	199	61.6	276	67.6	210	61.0
	Sim	89	24.9	124	38.4	132	32.4	134	39.0
Outros	Não	299	87.2	263	84.6	299	74.6	243	72.5
	Sim	44	12.8	48	15.4	102	25.4	92	27.5
Oferecem-me livros	Não	109	29.0	59	17.4	114	24.5	60	15.0
	Sim	267	71.0	280	82.6	315	75.5	340	85.0
Fazem-me elogios	Não	280	74.7	232	68.4	235	51.8	209	54.0
	Sim	95	25.3	107	31.6	219	48.2	178	46.0
Lêem-me livros	Não	264	70.2	216	63.7	358	79.0	298	78.0
	Sim	112	29.8	123	36.3	95	21.0	84	22.0
Dão importância à leitura	Não	117	31.1	54	15.9	69	14.6	39	9.8
	Sim	259	68.9	285	84.1	402	85.4	359	90.2
Dão-me prémios/recompensas	Não	313	83.2	309	91.2	325	71.9	308	79.8
	Sim	63	16.8	30	8.8	127	28.1	78	20.2
Outros	Não	265	74.2	245	76.3	287	66.6	240	64.7
	Sim	92	25.8	76	23.7	144	33.4	131	35.3

Escola e o gosto pela leitura

Na dimensão “Incentivos à leitura”, os participantes foram questionados sobre a relação entre a escola e o gosto pela leitura e as razões de resposta afirmativa e negativa. Para a questão, “*Achas que a escola favorece o gosto pela leitura?*”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Verifica-se que em todos os itens se verifica um aumento das respostas afirmativas no grupo B, verificando-se diferenças estatisticamente significativas (cf. Tabela 9).

Nas respostas negativas à questão inicial, constataram-se diferenças estatisticamente significativas, verificando-se uma diminuição das percentagens no grupo B. Os alunos que não concordam que a escola favorece o gosto pela leitura, consideram os itens: “ as obras seleccionadas pouco interessantes”, “a escola não incentiva outras leituras” e “outros motivos”.

Tabela 9 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à relação entre a escola e o gosto pela leitura, motivos das respostas afirmativas e motivos das respostas negativas dos participantes

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	P
		n	%	n	%			
Escola e o gosto pela leitura	Não	81	9.8	50	5.2	13.78	1	0.001
	Sim	749	90.2	914	94.8			
Dar a conhecer obras e autores importantes	Não	108	14.4	81	8.9	12.41	1	0.001
	Sim	640	85.6	828	91.9			
Ao ter de estudar, estimula-se o gosto de ler	Não	181	24.2	161	17.8	10.08	1	0.001
	Sim	568	75.8	743	82.2			
Alerta para a crescente necessidade de ler na sociedade actual	Não	251	33.5	215	24.1	17.72	1	0.001
	Sim	498	66.5	677	75.9			
Ensina estratégias eficazes para ler	Não	324	43.3	236	26.8	48.91	1	0.001
	Sim	425	56.7	646	73.2			
Outros motivos	Não	466	66.0	486	56.5	14.66	1	0.001
	Sim	240	34.0	374	43.5			
As obras seleccionadas são pouco interessantes	Não	29	34.1	236	70.4	38.43	1	0.001
	Sim	56	65.9	99	29.6			
Não incentiva os alunos para outras leituras	Não	38	44.7	233	71.5	21.51	1	0.001
	Sim	47	55.3	93	28.5			
Na escola só se lêem livros de estudo	Não	59	69.4	249	76.1	1.62	1	n.s.
	Sim	26	30.6	78	23.9			
Outros motivos	Não	42	49.4	227	69.4	11.92	1	0.001
	Sim	43	50.6	100	30.6			

Nota: n.s. = não significativo

Na análise da questão sobre a relação entre a escola e o gosto pela leitura, em função da variável sexo, (cf. Tabela 10), registaram-se diferenças estatisticamente significativas, no grupo A ($\chi^2 = 12.61$, $gl=1$, $p < 0.001$) e no grupo B, ($\chi^2 = 5.37$, $gl=1$, $p < 0.001$). As percentagens de resposta aumentam no sexo feminino e no grupo das alunas.

Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas respostas que afirmam existir uma relação entre a escola e o gosto pela leitura. As percentagens de respostas das alunas aumentam do grupo A para o grupo B. As alunas indicam existir uma relação a escola e o gosto pela leitura, 94.5% apontam o indicador “ dar a conhecer obras e autores importantes” e 85.0% das alunas considera que “estudar estimula o gosto pela leitura”.

Não se constataram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nos alunos que não consideram existir uma relação entre a e escola e o gosto pela leitura. Na análise das percentagens de resposta verificou-se um ligeiro aumento das percentagens de resposta no grupo B.

Tabela 10 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto ao gosto pela leitura e papel da escola e razões das respostas afirmativas e negativas em relação à questão inicial

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Escola e o gosto pela leitura	Não	58	13.2	23	5.9	35	6.7	15	3.4
	Sim	381	86.8	368	94.1	486	93.3	427	96.6
Dar a conhecer obras e autores importantes	Não	69	18.1	39	10.6	58	11.9	23	5.5
	Sim	312	81.9	328	89.4	428	88.1	399	94.5
Ao ter de estudar, estimula-se o gosto de ler	Não	111	29.1	70	19.1	98	20.3	63	15.0
	Sim	271	70.9	297	80.9	385	79.7	357	85.0
Alerta para a crescente necessidade de ler na sociedade actual	Não	138	36.1	113	30.8	119	25.1	96	23.0
	Sim	244	63.9	254	69.2	355	74.9	321	77.0
Ensina estratégias eficazes para ler	Não	170	44.5	154	42.0	124	26.4	112	27.3
	Sim	212	55.5	213	58.0	346	73.6	299	72.7
Outros motivos	Não	246	67.6	220	64.3	257	56.0	229	57.3
	Sim	118	32.4	122	35.7	202	44.0	171	42.7
As obras seleccionadas são pouco interessantes	Não	24	39.3	5	20.8	132	67.0	104	75.4
	Sim	37	60.7	19	79.2	65	33.0	34	24.6
Não incentiva os alunos para outras leituras	Não	28	45.9	10	41.7	129	67.9	104	76.5
	Sim	33	54.1	14	58.3	61	32.1	32	23.5
Na escola só se lêem livros de estudo	Não	41	67.2	18	75.0	136	71.6	113	82.5
	Sim	20	32.8	6	25.0	54	28.4	24	17.5
Outros motivos	Não	33	54.1	9	37.5	130	68.4	97	70.8
	Sim	28	45.9	15	62.5	60	31.6	40	29.2

Acessibilidade a Livros

Número de livros existentes em casa

Na dimensão acessibilidade a livros, os inquiridos foram questionados sobre o número de livros existentes em casa. Para a questão “*Quantos livros existem em tua casa?*” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. Tabela 11). Na análise das percentagens, o grupo B apresenta percentagens superiores. De facto, 32% dos indivíduos do grupo B têm “mais de 41 livros em casa”.

Tabela 11 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao número de livros existentes em casa

Nº de livros	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	P
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
0 a 9	164	19.7	132	13.7	15.71	3	0.001
10 a 20	223	26.8	247	25.6			
21 a 40	88	22.5	271	28.1			
Mais de 41	258	31.0	314	32.6			

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 12), registaram-se diferenças estatisticamente significativas no grupo B ($\chi^2= 12.09$, $gl=3$, $p<0.001$). A percentagem de alunas que têm livros em casa é superior aos alunos, de facto, 30.9% das alunas, no grupo A e 34.2% das raparigas no grupo B têm mais de 41 livros em casa.

Tabela 12 – Percentagens das respostas dos participantes quanto ao número de livros existentes em casa, em função da variável sexo

N.º de livros	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
0 a 9	99	22.4	65	16.6	82	15.7	50	11.3
10 a 20	111	25.2	112	28.6	148	28.4	99	22.4
21 a 40	94	21.3	94	24.0	129	24.8	142	32.1
Mais de 41	137	31.1	121	30.8	162	31.1	151	34.2

Compra de livros

Na questão, “*número de livros que os alunos compram*”, verifica-se que no grupo A, 57.3% (N= 476) dos alunos refere que compra livros. Esta percentagem aumentou no grupo B para 69.3% alunos. Na avaliação dos grupos em função da variável sexo registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo A, ($\chi^2 =52.26$, gl=1, $p< 0.001$) e o grupo B, ($\chi^2 =31.21$,gl=1 $p< 0.001$). Nos dois momentos de avaliação são as alunas que compram mais livros.

O grupo A, era composto por indivíduos do sexo masculino, (N=200, %= 45.6) e do sexo feminino, (N= 276, %= 70.4) e o grupo B por indivíduos do sexo masculino (N=321, % = 61.6) e feminino, (N=346, %= 78.3). As percentagens de resposta dos grupos permite verificarem uma tendência superior da compra de livros por parte das alunas.

Frequência de livros comprados

A frequência de livros comprados foi avaliada na questão, “*Com que frequência te compram livros?*”. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. A percentagem de respostas que recebem livros “*todos os meses*” é maior no grupo B, verificando-se que o número de livros recebidos aumenta.

Tabela13 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à frequência da compra de livros

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Todos os meses	16	1.9	140	14.5			
Várias vezes por ano	559	67.4	601	62.3	92.74	2	0.001
Raramente/Nunca	2	30.7	223	23.2			

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 14), registaram-se diferenças estatisticamente significativas, no grupo A ($\chi^2 =15.94$, gl=2, $p<0.001$) e no grupo B ($\chi^2 =19.11$, gl=2, $p<0.001$). A percentagem de alunas que recebe livros é superior às percentagens de alunos. No grupo B, 17.2% das raparigas recebe livros “*todos os meses*” e 65.8% das raparigas recebe livros “*várias vezes por ano*”.

Tabela14 – Percentagens das respostas dos participantes quanto à frequência da compra de livros, em função da variável sexo

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Todos os meses	12	2.7	4	1.0	64	12.3	76	17.2
Várias vezes por ano	269	61.5	290	74.0	309	59.3	291	65.8
Raramente/Nunca	157	35.8	98	25.0	148	28.4	75	17.0

Requisição/ consulta de livros em bibliotecas municipais

A requisição de livros em bibliotecas municipais e a frequência de requisição foi considerada nas questões, “*Costumas requisitar/consultar livros em bibliotecas e com que frequência em caso de resposta afirmativa*”. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. A percentagem de respostas (58.8%) indica que o número de requisições de livros é superior no grupo B. A frequência de requisição, tendo em conta a análise percentual, indica que em ambos os grupos, os indivíduos requisitam livros em bibliotecas “várias vezes por ano”.

Tabela15 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à requisição/ consulta de livros em bibliotecas (municipais/da escola/ itinerante) e em caso de resposta afirmativa com que frequência.

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Costumas requisitar livros em bibliotecas municipais?	343	41.2	489	58.8	7.97	4	0.05
Todos as semanas	52	10.8	85	11.4			
Todos os meses	133	26.7	176	23.7			
Várias vezes por ano	239	48.0	344	46.2			
Raramente/nunca	72	14.5	139	18.7			

Na questão “*Costumas requisitar livros em bibliotecas municipais*”, registaram-se diferenças estatisticamente significativas, no grupo A ($\chi^2 = 23.28$, gl=1, p<0.001) e no grupo B, ($\chi^2 = 16.18$, gl=1, p<0.001), em função da variável sexo. A análise das percentagens indica que maioritariamente as alunas requisitam livros em bibliotecas municipais, aumentando para 76.2% no grupo B. Na questão, “*Se sim, Com que frequência?*”, verificaram-se também diferenças estatisticamente significativas entre o grupo A, ($\chi^2 = 12.86$, gl=4, p< .05) e o grupo B, ($\chi^2 = 25.26$, gl=3, p<0.001). De facto, 50% das alunas requisitam livros “várias vezes por ano”.

Locais de compra de livros/revistas/jornais

Os alunos foram questionados quanto aos locais de compra de livros, revistas e jornais. Nesta questão, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos. Pode verificar-se um aumento das percentagens de resposta no grupo A.

Os itens apontados foram: livrarias (72.2%), papelarias (55.7%), e outros locais (28.3%). No grupo B verifica-se assim, um aumento na compra em livrarias (67.1%) e hipermercados (51.6%).

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, em relação à compra de livros em cafés e hipermercados.

Tabela 16 – Percentagens das respostas dos participantes quanto à requisição/ consulta de livros em bibliotecas (municipais/da escola/ itinerante) e em caso de resposta afirmativa com que frequência, em função da variável sexo

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Costumas requisitar livros em bibliotecas municipais?	Não	216	49.0	127	32.5	186	35.7	105	23.8
	Sim	225	51.0	264	67.5	335	64.3	337	76.2
Todas as semanas		18	7.8	34	12.7	42	10.8	43	12.1
Todos os meses		55	23.8	78	29.2	81	20.9	95	26.7
Várias vezes por ano		112	48.5	127	47.6	166	42.8	178	50.0
Raramente/nunca		44	19.9	28	10.5	99	25.5	40	11.2

Tabela 17 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos locais de compra de livros, revistas ou jornais

		GRUPO A				GRUPO B		χ^2	gl	p
		<i>n</i>		%		<i>n</i>	%			
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Livrarias	Não	230	27.8	317	32.9	5.32	1	0.05		
	Sim	596	72.2	647	67.1					
Papelarias	Não	366	44.3	495	51.3	8.29	1	0.01		
	Sim	460	55.7	469	48.7					
Cafés	Não	624	75.5	707	73.3	1.13	1	n.s.		
	Sim	202	24.5	257	26.7					
Hipermercados	Não	431	52.2	467	48.4	2.48	1	n.s.		
	Sim	395	47.8	497	51.6					
Outro	Não	562	71.7	594	61.6	19.56	1	0.001		
	Sim	222	28.3	370	38.4					

Nota. n.s. = não significativo.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 18), registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, verificando-se na análise das percentagens um aumento no grupo B.

As percentagens de resposta apontam itens como: a compra de livros, em “livrarias”, ($\chi^2 = 10.46$, $gl=1$, $p < 0.001$), “papelarias”, ($\chi^2 = 4.95$, $gl= 1$, $p < 0.05$) e “hipermercados” ($\chi^2 = 8.02$, $gl=1$, $p < 0.001$).

Na análise em função da variável sexo, as alunas do grupo A, compram mais livros nos itens referidos que os alunos e alunas do grupo B.

Tabela 18 – Percentagens das respostas dos participantes quanto aos locais de compra de livros, revistas ou jornais, em função da variável sexo

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Livrarias	Não	162	37.0	68	17.5	195	37.4	122	27.6
	Sim	276	63.0	320	82.5	326	62.6	320	72.4
Papelerias	Não	238	54.3	128	33.0	285	54.7	210	47.5
	Sim	200	45.7	260	67.0	236	45.3	232	52.5
Cafés	Não	322	73.5	302	77.8	374	71.8	332	75.1
	Sim	116	26.5	86	22.2	147	28.2	110	24.9
Hipermercados	Não	264	60.3	167	43.0	274	52.6	192	43.4
	Sim	174	39.7	221	57.0	247	47.4	250	56.6
Outro	Não	297	70.9	265	72.6	319	61.2	274	62.0
	Sim	122	29.1	100	27.4	202	38.8	168	38.0

Práticas de leitura

Frequência e tempo de leitura

Nesta dimensão foram avaliadas as práticas de leitura de jornais/revistas e de livros. Para os dois suportes os alunos foram questionados a frequência e o tempo aproximado de leitura ao longo de uma semana. Foi também pedido que fizessem uma estimativa do número de livros lidos durante o período de um ano.

Na primeira avaliação, a maioria dos participantes, 93.2 % (N=777) respondeu afirmativamente à pergunta se lia jornais e ou revistas. Na segunda avaliação o padrão de respostas foi idêntico com 86.6% (N=835) a responder igualmente de modo afirmativo. A diferença entre os dois momentos apresenta-se estatisticamente significativa ($\chi^2= 20.68$, $gl=1, p<0.001$) verificando um aumento do número de alunos que lêem jornais e revistas.

De seguida, foi avaliado se existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação na frequência de leitura e no tempo dedicado por semana à leitura de jornais e revistas. Na análise das percentagens de respostas (cf. Tabela 19), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Na análise da frequência de leitura de jornais e/ou revistas, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre grupos. A análise das percentagens permitiu verificar um aumento da frequência de leitura de jornais e/ou revistas no grupo A em contraste com o grupo B. A maior percentagem respostas lêem “diariamente”, “ao fim-de-semana” e “raramente”.

Na análise das percentagens ao tempo dedicado à leitura de jornais e/ou revistas, verifica-se percentagens superiores no grupo A em contraste com o grupo B. Os participantes dedicam “30 minutos ou menos” à leitura de jornais e revistas.

Tabela 19 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à leitura de jornais e/ ou revistas, frequência em caso de resposta afirmativa, e tempo dedicado por semana à leitura de jornais e/ou revistas

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	n	%	n	%			
Todos os dias	102	13.2	92	10.5	12.57	3	0.001
Algumas vezes por semana	401	51.9	444	50.6			
Ao fim-de-semana	182	23.5	191	21.8			
Raramente	88	11.4	150	17.1			
30 minutos ou menos	438	56.5	603	66.9	21.66	3	0.001
De 30 minutos a 2 horas	260	33.5	243	26.9			
2 a 4 horas	21	5.4	35	3.9			
Mais de 4 horas por semana	36	4.6	21	2.3			

O padrão de leitura entre rapazes e raparigas nos dois momentos (cf. Tabela 20) é similar. No grupo A verifica-se a percentagem de alunos que “lê todos os dias” é superior à das alunas. Nestas, as respostas mais frequentes registam-se na categoria “algumas vezes” por semana. O valor de percentagem de alunas (13.3%) que “lê raramente” é superior à dos colegas do sexo masculino (18.3%).

Os resultados do teste de qui - quadrado, ($\chi^2= 29.68$, $gl=1$, $p<0.001$) indicam que as diferenças entre os grupos são estatisticamente significativas no grupo A. No grupo B as diferenças entre os sexos continuam a ser estatisticamente significativas, ($\chi^2= 24.76$, $gl=1$, $p<0.001$). Os alunos lêem mais “todos os dias” que as alunas. A percentagem de respostas de alunas aumenta consideravelmente no indicador “algumas vezes por semana”.

Tabela 20 – Percentagens das respostas dos participantes quanto à leitura de jornais e/ ou revistas, frequência em caso de resposta afirmativa, e tempo dedicado por semana à leitura de jornais e/ou revistas, em função da variável sexo

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Todos os dias	64	16.4	28	9.9	64	14.0	28	6.7
Algumas vezes por semana	193	49.3	208	54.5	208	45.4	236	56.5
Ao fim-de-semana	97	24.8	85	22.3	102	22.3	88	21.0
Raramente	37	9.5	51	13.3	84	18.3	66	15.8
30 minutos ou menos	234	59.5	204	53.4	318	66.7	284	67.0
De 30 minutos a 2 horas	116	29.5	144	37.7	127	26.6	116	27.4
2 a 4 horas	22	5.6	19	5.0	20	4.2	15	3.5
Mais de 4 horas por semana	21	5.4	15	3.9	12	2.5	9	2.1

Tempo semanal dedicado à leitura

Na questão “*Quanto tempo dedicas por semana à leitura de livros?*”, pediu-se aos alunos para responderem sobre o tempo semanal dedicado à leitura de livros. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

A análise das percentagens demonstra que nos grupos A e B a maior percentagem de indivíduos lê entre “30 minutos ou menos” e “de 30 minutos a 2 horas”.

Tabela 21 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao tempo dedicado por semana à leitura de livros

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	n	%	n	%			
30 minutos ou menos	406	49.3	474	49.2	3.90	3	n.s.
De 30 minutos a 2 horas	293	35.6	372	38.6			
2 a 4 horas	73	8.9	68	7.2			
Mais de 4 horas por semana	52	6.3	49	5.1			

Nota.n.s. = não significativo.

A análise das respostas dadas por alunos e alunas nos dois momentos de avaliação (cf. Tabela 22) indica que as rapariga lêem durante mais tempo que os rapazes. Estas diferenças são estatisticamente significativas no grupo A ($\chi^2 = 42.99$, $gl=3$, $p < 0.001$) e no grupo B, ($\chi^2 = 49.95$, $gl=3$, $p < 0.001$).

Tabela 22 – Percentagens das respostas dos participantes quanto ao tempo dedicado por semana à leitura de livros, em função da variável sexo

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%	n	%
30 minutos ou menos	261	59.9	145	37.4	310	59.5	163	36.9
De 30 minutos a 2 horas	124	28.4	169	43.6	164	31.5	208	47.1
2 a 4 horas	33	7.6	40	10.2	29	5.5	40	9.0
Mais de 4 horas por semana	18	4.1	34	8.8	18	3.5	31	7.0

Média de livros por ano

Para a questão “*Quantos livros lêes por ano?*”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos alunos nos dois grupos. Nos itens referentes pediu-se aos alunos que indicassem o que liam por ano: i) 0 e 2 livros; ii) 3 e 6 livros; iii) 7 e 12 livros; iv) mais de 12 livros. Da análise da Tabela 23 verifica-se uma redução na percentagem de alunos que lêem entre 0 e 2 livros e um aumento nos itens “7 e 12” e “mais de 12 livros” por ano.

Tabela 23 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à média de livros lidos por ano

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	n	%	n	%			
0 a 2 livros	261	31.4	99	10.3	155.53	3	0.001
3 a 6 livros	324	39.0	361	37.4			
7 a 12 livros	128	15.4	273	28.3			
Mais de 12 livros	117	14.2	231	24.0			

No grupo A verifica-se que os participantes liam mais livros por ano que no grupo B. Estas diferenças eram estatisticamente significativas ($\chi^2 = 24.59, gl=3, p < 0.001$), no grupo B continua a verificar-se esta tendência, mantendo-se as diferenças estatisticamente significativas entre sexos, ($\chi^2 = 37.00, gl=3, p < 0.001$). As alunas lêem mais, entre “7 a 12 livros” e “Mais de 12 livros”.

Tabela 24 - Percentagens das respostas dos participantes quanto à média de livros lidos por ano, em função da variável sexo

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0 a 2 livros	171	39.0	90	23.0	73	14.1	26	5.9
3 a 6 livros	155	35.3	169	43.2	219	42.0	142	32.1
7 a 12 livros	58	13.2	70	17.9	120	23.0	152	34.4
Mais de 12 livros	55	12.5	62	15.9	109	20.9	122	27.6

Locais de leitura

Para a questão “*Em que locais costumam ler?*” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os itens que os alunos referiram por ordem de preferência “escolas”; “livrarias”; “hipermercados”; “cabeleireiras” e “consultórios médicos”, verificando-se (cf. Tabela 25) um aumento muito significativo na percentagem de respostas no item “escolas”, 17.8% no grupo A para 74.3% no grupo B, em contraste regista-se um decréscimo percentual no item “papelerias”, de 17.5% no grupo A para 8.6% no grupo B. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nos itens referentes à leitura em “casa”; “café”; e “outros locais”.

Como se pode observar (cf. Tabela 26) registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos e alunas nos seguintes locais de leitura: “casa”, no GA, ($\chi^2 = 17.10, gl= 1, p < 0.001$) e GB, ($\chi^2 = 10.81, gl=1, p < 0.001$); “livrarias”, no GA, ($\chi^2 = 8.66, gl=1, p < 0.001$), “papelerias” no GA ($\chi^2 = 18.24, gl=1, p < .001$) e GB, ($\chi^2 = 3.48, gl=1, p < 0.001$); “hipermercados”, GB, ($\chi^2 = 4.07, 1, p < 0.05$); “cabeleireiros”, no GA ($\chi^2 = 44.65, gl=1, p < 0.001$)

e GB, ($\chi^2 = 44.42$, gl=1, $p < 0.001$);” consultórios médicos” no GA, ($\chi^2 = 9.55$, gl= 1, $p < 0.001$) e GB, ($\chi^2 = 6.34$, gl=1, $p < 0.05$) e “outros locais” no GB, ($\chi^2 = 16.94$, gl=1, $p < 0.001$).

Tabela 25 - Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto aos locais que os participantes costumam ler

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
Casa	Não	30	3.6	27	2.8	0.942	1	n.s.
	Sim	802	96.4	937	97.2			
Livrarias	Não	648	79.1	801	83.1	4.70	1	0.05
	Sim	174	20.9	163	16.9			
Papelerias	Não	686	82.5	881	91.4	32.07	1	0.001
	Sim	146	17.5	83	8.6			
Cafés	Não	516	62.1	604	62.7	1.22	1	n.s.
	Sim	315	37.9	360	37.3			
Hipermercados	Não	750	90.1	904	93.8	8.09	1	0.001
	Sim	82	9.9	60	6.2			
Cabeleireira/barbeiro	Não	556	66.8	710	73.7	9.99	1	0.001
	Sim	276	33.2	254	26.3			
Consultório médico	Não	608	73.1	757	74.5	7.27	1	0.001
	Sim	224	26.9	204	25.5			
Escola	Não	683	82.2	248	25.7	569.9	1	0.001
	Sim	154	17.8	716	74.3			
Outro	Não	558	70.1	644	66.8	2.19	1	n.s.
	Sim	238	29.9	320	33.2			

Na primeira avaliação verificou-se um aumento das percentagens no sexo feminino. As raparigas lêem mais em locais como “livrarias”, “cabeleireira/barbeiro” e na “escola”. No segundo momento de avaliação as raparigas lêem mais em locais como “cabeleireira/barbeiro”, “casa” e “escola”. Os últimos itens apresentam valores percentuais elevados em ambos os sexos.

Registaram-se na maioria dos locais diferenças entre primeiro e segundo momento de avaliação. A mudança mais expressiva reporta-se à leitura na escola. Enquanto na primeira avaliação apenas 17.8% dos alunos indicavam que liam na escola, na segunda avaliação esta percentagem aumentou para 74.3%.

Para a questão, “*Como escolhes os livros que compras?*”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Na análise da tabela 27, verificou-se um aumento das percentagens no segundo grupo.

A observação das percentagens de resposta permite constatar que os alunos escolhem por ordem de preferência os livros pelo “título”; “indicação de um amigo”; “por indicação de um familiar”; “pelo autor”; “por estarem na lista dos mais vendidos”; “por terem recebido um prémio literário”, e “ao acaso”.

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, nas respostas em que os participantes escolhem livros por acaso, e por estarem na lista dos mais vendidos.

Tabela 26 – Percentagens das respostas dos participantes quanto aos locais que os participantes costumam ler, em função da variável sexo

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Casa	Não	27	6.1	3	0.8	23	4.4	4	0.9
	Sim	414	93.9	388	99.2	498	95.6	438	99.1
Livrarias	Não	366	83	292	74.7	437	83.9	363	82.1
	Sim	75	17	99	25.3	84	16.1	82.1	17.9
Papelerias	Não	387	87.8	299	76.5	468	89.8	412	93.2
	Sim	54	12.2	92	23.5	53	10.2	30	6.8
Cafés	Não	269	61.2	247	63.2	319	61.2	284	64.3
	Sim	171	38.8	144	36.8	202	38.8	158	35.7
Hipermercados	Não	403	91.4	347	88.7	481	92.3	422	95.5
	Sim	38	8.6	44	11.3	40	7.7	20	4.5
Cabeleireira/barbeiro	Não	340	77.1	216	55.2	429	82.3	280	63.3
	Sim	101	22.9	275	44.8	92	17.7	162	36.7
Consultório médico	Não	342	77.6	266	68.0	425	81.6	331	74.9
	Sim	99	22.4	125	32.0	96	18.4	111	25.1
Escola	Não	369	83.7	314	80.5	162	31.1	86	19.5
	Sim	72	16.3	76	19.5	359	68.9	356	80.5
Outro	Não	302	71.8	256	68.8	362	69.5	282	63.8
	Sim	122	28.8	116	31.2	159	30.5	160	36.2

Tabela 27 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao modo como os participantes escolhem os livros

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Ao acaso	Não	694	84.0	803	83.3	0.169	1	0.05
	Sim	132	16.0	161	16.7			
Pelo autor	Não	504	60.9	530	55.0	6.33	1	0.01
	Sim	324	39.1	434	45.0			
Por indicação de um amigo	Não	389	47.0	537	55.7	13.58	1	0.001
	Sim	439	53.0	427	44.3			
Por indicação de um familiar	Não	433	52.3	464	48.1	3.09	1	0.05
	Sim	395	47.7	500	51.9			
Pelo título	Não	278	33.6	283	29.4	3.69	1	0.05
	Sim	550	66.4	681	70.6			
Pelo tamanho	Não	671	81.1	764	79.3	0.992	1	n.s.
	Sim	156	18.9	200	20.7			
Pelo preço	Não	622	75.1	682	70.7	4.30	1	0.5
	Sim	206	24.9	282	29.3			
Pelo autor ter recebido um prémio literário	Não	723	87.3	785	81.4	11.58	1	0.001
	Sim	105	12.7	179	18.6			
Por estarem na lista dos mais vendidos	Não	654	79.0	764	79.3	0.019	1	n.s.
	Sim	174	21.0	200	20.7			
Outro	Não	556	70.7	564	58.5	28.12	1	0.001
	Sim	230	29.3	400	41.5			

Nota. n.s. = não significativo.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 28), registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Na análise das percentagens, verifica-se que as raparigas, em ambos os grupos, apresentam valores percentuais superiores.

As raparigas indicaram os itens: “autor” no GA, ($\chi^2=23.78$, $gl=1$, $p<0.001$) e GB, ($\chi^2=6.27$, $gl=1$, $p<0.001$); “por indicação de um amigo”, no GA, ($\chi^2=31.60$, $gl=1$, $p<0.001$) e GB, ($\chi^2=8.36$, $gl=1$, $p<0.001$); “por indicação de um familiar”, no GA ($\chi^2=22.34$, $gl=1$, $p<0.001$) e GB ($\chi^2=20.48$, $gl=1$, $p<0.001$); “pelo título”, no GA, ($\chi^2=25.44$, $gl=1$, $p<0.001$) e GB, ($\chi^2=12.06$, $gl=1$, $p<0.001$); “pelo tamanho”, no GA, ($\chi^2=4.57$, $gl=1$, $p<0.05$) e GB, ($\chi^2=4.54$, $gl=1$, $p<0.05$); e “pelo autor ter recebido um prémio literário” no GB, ($\chi^2=4.48$, $gl=1$, $p<0.001$).

Tabela 28 – Percentagens das respostas dos participantes acerca das escolhas de leitura, em função da variável sexo

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Ao acaso	Não	361	82.2	333	86.0	418	80.2	384	86.9
	Sim	78	17.8	54	14.0	103	19.8	58	13.1
Pelo autor	Não	302	68.6	202	52.1	306	58.7	224	50.7
	Sim	138	31.4	186	47.9	215	41.3	218	49.3
Por indicação de um amigo	Não	247	56.1	142	36.6	313	60.1	224	50.7
	Sim	193	43.9	246	63.4	208	39.9	218	49.3
Por indicação de um familiar	Não	264	60.0	169	43.6	286	54.9	178	40.3
	Sim	176	40.0	219	56.4	235	45.1	264	59.7
Pelo título	Não	182	41.4	96	24.7	177	34.0	105	23.8
	Sim	258	58.6	292	75.3	344	66.0	337	76.2
Pelo tamanho	Não	345	78.4	326	84.2	400	76.8	364	82.4
	Sim	95	21.6	61	15.8	121	23.2	78	17.6
Pelo preço	Não	338	76.8	284	73.2	370	71.0	312	70.6
	Sim	102	23.2	104	26.8	151	29.0	130	29.4
Pelo autor ter recebido um prémio literário	Não	380	86.4	343	88.4	412	79.1	373	84.4
	Sim	60	13.6	45	11.6	109	20.9	69	15.6
Por estarem na lista dos mais vendidos	Não	349	79.3	305	78.6	405	77.7	359	81.2
	Sim	91	20.7	83	21.4	116	22.3	83	18.8
Outro	Não	306	72.2	250	69.1	308	59.1	256	57.9
	Sim	118	27.8	112	30.9	213	40.9	186	42.1

Preferências de leitura

Para a questão, “*Que tipo de leituras preferes?*”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (cf. Tabela 29). Os alunos preferem leituras como: ensaios; policiais; biografias; poesia; livros de aventura; banda desenhada; fotonovelas; livros científicos; jornais; revistas e outros. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre os grupos, em que os alunos indicam o item “ficção científica”.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 30), registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. O tipo de leitura preferido pelos alunos foi: romances, ensaios, policiais, biografias, poesia, livros de aventura, ficção científica, banda desenhada, fotonovelas, livros científicos/técnicos, jornais, e revistas.

Na análise das percentagens, entre grupo A e B, os indivíduos do sexo feminino apresentam valores percentuais superiores aos do sexo masculino. O tipo de leitura preferido pelas raparigas foram as revistas, os romances, poesia e os livros de aventura.

Os tipos de leitura preferidos pelos rapazes são: os policiais, livros de aventura, banda desenhada e jornais.

Tabela 29 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto ao tipo de leitura preferido

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
Romances	Não	543	65.7	703	72.9	11.10	1	0.001
	Sim	284	34.3	261	27.1			
Ensaaios	Não	782	94.0	838	86.9	25.19	1	0.000
	Sim	50	6.0	126	13.1			
Policiais	Não	421	50.6	580	60.2	16.56	1	0.000
	Sim	411	49.4	384	39.8			
Biografias	Não	730	87.7	750	77.8	30.43	1	0.000
	Sim	102	12.3	214	22.2			
Poesia	Não	540	64.9	554	57.5	10.37	1	0.001
	Sim	292	35.1	410	42.5			
Livros de aventura	Não	163	19.6	121	12.6	16.62	1	0.000
	Sim	669	80.4	843	87.4			
Ficção científica	Não	494	59.4	572	59.3	0.000	1	n.s.
	Sim	338	40.6	392	40.7			
Banda desenhada	Não	387	46.5	374	38.8	10.89	1	0.001
	Sim	445	53.5	590	61.2			
Fotonovelas	Não	640	76.9	781	81.0	4.53	1	0.005
	Sim	192	23.1	183	19.0			
Livros científicos/técnicos	Não	651	78.2	716	74.3	3.87	1	0.5
	Sim	181	21.8	248	25.7			
Jornais	Não	321	38.6	439	45.5	8.858	1	0.001
	Sim	511	61.4	525	54.5			
Revistas	Não	195	23.4	284	29.5	8.28	1	0.001
	Sim	637	76.6	680	70.5			
Outro	Não	600	75.8	609	63.2	32.10	1	0.001
	Sim	192	24.2	355	36.8			

Nota. n.s. = não significativo.

Importância da leitura e razões associadas

Na questão, "Consideras importante ler com frequência", não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos, ($\chi^2 = 3.11$, gl= 1, ns.). A percentagem de respostas aumentou do grupo A, (N= 733, %= 88.4) para o grupo B, (N= 877, %=91.0).

Na tabela 31, apresentam-se as duas questões relacionadas com os motivos de resposta afirmativa e negativa quanto à importância da leitura frequente. Na questão das razões de resposta afirmativa, encontraram-se diferenças significativas entre os grupos.

Verifica-se um aumento percentual no segundo grupo. A importância da leitura frequente é considerada pelos participantes como: forma agradável de passar o tempo, contributo para o crescimento, aumento do vocabulário e capacidades para falar, importante para ser bom aluno e outros motivos.

Tabela 30 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, tendo em conta o tipo de leitura preferido

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Romances	Não	363	82.9	180	46.3	450	86.4	252	57.0
	Sim	75	17.1	209	53.7	71	13.6	190	43.0
Ensaios	Não	424	96.1	358	91.6	472	90.6	365	82.6
	Sim	17	3.9	33	8.4	49	9.4	77	17.4
Políciais	Não	188	42.6	233	59.6	249	47.8	331	74.9
	Sim	253	57.4	158	40.4	272	52.2	111	25.1
Biografias	Não	401	90.9	329	84.1	423	81.2	326	73.8
	Sim	40	9.1	62	15.9	98	18.8	116	26.2
Poesia	Não	341	77.3	199	50.9	355	68.1	198	44.8
	Sim	100	22.7	192	49.1	166	31.9	244	55.2
Livros de aventura	Não	102	23.1	61	15.6	64	12.3	57	12.9
	Sim	339	76.9	330	84.4	457	87.7	385	87.1
Ficção científica	Não	246	55.8	248	63.4	280	53.7	292	66.1
	Sim	195	44.2	143	36.6	241	46.3	150	33.9
Banda desenhada	Não	179	40.6	208	53.2	168	32.2	206	46.6
	Sim	262	59.4	183	46.8	353	67.8	236	53.4
Fotonovelas	Não	391	88.7	249	63.7	466	89.4	314	71.0
	Sim	50	11.3	142	36.3	55	10.6	128	29.0
Livros científicos/técnicos	Não	324	73.5	327	83.6	353	67.8	363	82.1
	Sim	117	26.5	64	16.4	168	32.2	79	17.9
Jornais	Não	159	36.1	162	41.4	192	36.9	246	55.7
	Sim	282	63.9	229	58.6	329	63.1	196	44.3
Revistas	Não	142	32.2	53	13.6	207	39.7	77	17.4
	Sim	299	67.8	338	86.4	314	60.3	365	82.6
Outro	Não	326	76.7	274	74.7	343	65.8	266	60.2
	Sim	99	23.3	93	25.3	178	34.2	176	39.8

Não se encontraram diferenças significativas, entre os grupos, nas respostas referentes à leitura enquanto contributo para o conhecimento, desenvolvimento da inteligência e contributo cultural. Na questão das razões de resposta negativa, constaram-se diferenças significativas entre grupos.

A análise das percentagens permitiu constatar uma diminuição significativa, no segundo grupo, dos participantes que não consideram a leitura frequente importante. Os participantes indicaram que a leitura é uma actividade aborrecida, difícil de compreender alguns assuntos, cansativa, não considerada hábito, falta de tempo para ler, e o preço caro dos livros.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo, registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo A, ($\chi^2 = 27.62$, $gl = 1$, $p < 0.001$) e o grupo B, ($\chi^2 = 19.50$, $gl = 1$, $p < 0.001$), ao nível da importância da leitura. No primeiro grupo, as raparigas apresentam valores percentuais de resposta superior aos rapazes.

Tabela 31 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à importância da leitura ser frequente e razões nas respostas afirmativas e negativas

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		n	%	n	%			
É uma forma agradável de passar o tempo	Não	197	26.8	157	17.9	18.56	1	0.001
	Sim	539	73.2	722	82.1			
Permite-me adquirir novos conhecimentos	Não	65	8.8	81	9.2	0.072	1	n.s.
	Sim	671	91.2	798	90.8			
Contribui para o meu crescimento	Não	246	33.4	220	25.2	13.13	1	0.001
	Sim	490	66.6	653	74.8			
É importante para o desenvolvimento da inteligência	Não	92	12.5	77	8.8	5.83	1	n.s.
	Sim	644	87.5	798	91.2			
Permite ficar mais culto	Não	128	17.4	177	20.3	2.13	1	n.s.
	Sim	608	82.6	697	79.7			
Aumento o vocabulário e desenvolve a capacidade de falar	Não	86	16.7	73	8.3	5.09	1	0.05
	Sim	650	83.3	804	91.7			
É importante para ser bom aluno	Não	222	30.2	139	15.9	46.70	1	0.001
	Sim	514	69.8	735	84.1			
Outros motivos	Não	479	69.7	524	63.2	7.12	1	0.001
	Sim	208	30.3	305	36.8			
É uma actividade aborrecida	Não	32	32.7	237	69.7	44.07	1	0.001
	Sim	66	67.3	103	30.3			
É difícil compreender alguns assuntos	Não	41	42.3	208	67.7	12.80	1	0.001
	Sim	56	57.7	124	32.3			
A leitura não dá conhecimentos interessantes	Não	70	72.9	245	74.5	0.093	1	n.s.
	Sim	26	27.1	84	25.5			
É muito cansativo porque se tem que fazer muito esforço	Não	53	55.2	252	77.1	17.62	1	0.001
	Sim	43	44.8	75	22.9			
Não estou habituada/o	Não	41	42.7	214	65.0	15.45	1	0.001
	Sim	55	57.3	115	35.0			
Não tenho tempo disponível	Não	52	54.2	241	69.5	7.85	1	0.001
	Sim	44	45.8	106	30.5			
Os livros são caros	Não	62	64.6	249	76.1	5.08	1	0.05
	Sim	34	35.4	78	23.9			
Outros motivos	Não	64	68.1	227	69.4	0.061	1	n.s.
	Sim	30	31.9	100	30.6			

Nota. n.s.= não significativo.

Na tabela 32, apresentam-se as duas questões relacionadas com os motivos de resposta afirmativa e negativa quanto à importância da leitura frequente. Na questão das respostas afirmativas, encontram-se diferenças significativas entre os grupos. Os participantes consideram a leitura frequente importante pelas referentes razões: é uma forma agradável de passar o tempo; permite adquirir novos conhecimentos; contribui para o conhecimento no grupo; é importante para o desenvolvimento da inteligência; aumenta o vocabulário e desenvolve a capacidade de falar. Na análise das percentagens, verifica-se um aumento percentual no primeiro grupo. As raparigas valorizam mais a leitura frequente do que os rapazes. Na questão das respostas negativas, os valores percentuais são superiores no primeiro grupo, no sexo feminino.

Tabela 32 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à importância da leitura ser frequente e razões nas respostas afirmativas e negativas

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
É uma forma agradável de passar o tempo	Não	116	31.6	81	22.0	108	23.5	49	11.7
	Sim	251	68.4	288	78.0	351	76.5	371	88.3
Permite-me adquirir novos conhecimentos	Não	46	12.6	19	5.1	57	12.4	24	5.7
	Sim	320	87.4	351	94.9	404	87.6	394	94.3
Contribui para o meu crescimento	Não	141	38.5	105	28.4	129	28.4	91	21.7
	Sim	225	61.5	265	71.6	324	71.6	329	78.3
É importante para o desenvolvimento da inteligência	Não	55	15.0	37	10.0	53	11.5	24	5.8
	Sim	311	85.0	333	90.0	406	88.5	392	94.2
Permite ficar mais culto	Não	70	19.1	58	15.7	104	22.7	73	17.6
	Sim	296	80.9	312	84.3	355	77.3	342	82.4
Aumento o vocabulário e desenvolve a capacidade de falar	Não	59	16.1	27	7.3	55	12.0	19	4.3
	Sim	307	83.9	343	92.7	405	88.0	399	95.7
É importante para ser bom aluno	Não	112	30.6	110	29.7	79	17.3	60	14.4
	Sim	254	69.4	260	70.3	377	82.7	358	85.6
Outros motivos	Não	243	70.6	236	68.8	271	62.4	253	64.1
	Sim	101	29.4	107	31.2	163	37.6	142	35.9
É uma actividade aborrecida	Não	18	24.0	14	60.9	126	60.9	111	84.1
	Sim	57	76.0	9	39.1	81	39.1	21	15.9
É difícil compreender alguns assuntos	Não	35	46.7	6	27.3	110	53.9	97	76.4
	Sim	40	53.3	16	72.7	94	46.1	30	23.6
A leitura não dá conhecimentos interessantes	Não	54	73.0	16	72.7	144	70.2	101	82.1
	Sim	20	27.0	6	27.3	61	29.8	22	17.9
É muito cansativo porque se tem que fazer muito esforço	Não	40	54.1	13	59.1	147	72.8	104	83.9
	Sim	34	45.9	9	40.9	55	27.2	20	16.1
Não estou habituada/o	Não	31	41.9	10	45.5	124	60.8	90	72.6
	Sim	43	58.1	12	54.5	80	39.2	34	27.4
Não tenho tempo disponível	Não	39	52.7	13	59.1	143	70.4	98	68.5
	Sim	35	47.3	9	40.9	60	29.6	45	31.5
Os livros são caros	Não	49	66.2	13	59.1	136	71.6	113	82.5
	Sim	25	33.8	9	40.9	54	28.4	24	17.5
Outros motivos	Não	51	68.9	13	65.0	130	68.4	97	70.8
	Sim	23	31.1	7	35.0	60	31.6	40	29.2

Número de vezes de procura de informação em enciclopédias, dicionários ou livros de consulta

Para a questão, “*Por mês, em média, quantas vezes procuras informações em livros como enciclopédias, dicionário ou livros de consulta*”, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Na análise percentual, os participantes procuram verifica-se uma diminuição na procura frequente por informações em enciclopédias, dicionários ou livros de consulta do grupo A (N= 339, %= 41.0), para grupo B (N= 70, %=7.3).

Tabela 33 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à procura de livros em enciclopédias, dicionário ou livros de consulta

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	n	%	n	%			
Raramente	180	21.8	243	25.2	300.98	2	0.001
Às vezes	307	37.2	651	67.5			
Frequentemente	339	41.0	70	7.3			

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 34), registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o grupo A, ($\chi^2 = 25.27$, $gl=2$, $p < 0.001$) e no grupo B ($\chi^2 = 14.57$, $gl=2$, $p < 0.001$).

Como se observa na Tabela 34, os valores percentuais diminuem do grupo A para o grupo B. De facto, 8.1% das raparigas procura mais informação frequentemente que os rapazes (6.5%).

Tabela 34 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à procura de livros em enciclopédias, dicionário ou livros de consulta

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Raramente	124	28.5	56	14.3	157	30.2	86	19.5
Às vezes	141	32.3	166	42.6	330	63.3	320	72.4
Frequentemente	171	39.2	168	43.1	34	6.5	36	8.1

Percepção de competência na compreensão de textos

Dificuldades na compreensão de textos de estudo

Considerando a questão “*Sentes dificuldades em compreender textos quando estudas?*” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos. Os valores percentuais, na Tabela 34, indicam um aumento percentual no segundo grupo ($N=521$, $\%=54$), dos participantes que referem ter dificuldades em compreender os textos “às vezes”.

Tabela 35 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à dificuldade sentida em compreender textos aquando o estudo

	GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
	n	%	n	%			
Raramente	448	54.4	402	41.7	31.67	3	0.001
Às vezes	339	41.0	521	54.0			
Frequentemente	38	4.6	41	4.3			

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 36), não se registaram diferenças estatisticamente significativas, entre o grupo A ($\chi^2 = 2.31$, $gl=3$, $p= n.s$) e o grupo B ($\chi^2 = 4.84$, $gl= 2, p=n.s$).

Tabela 36 - Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à dificuldade sentida em compreender textos aquando o estudo

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Raramente	242	55.8	206	52.8	229	44.0	172	38.9
Às vezes	171	39.2	168	43.1	266	51.0	255	57.7
Frequentemente	22	5.0	16	4.1	26	5.0	15	3.4

Dificuldades da compreensão textual nas respostas “frequentemente” e “sempre”

Para a questão “*Se respondeste FREQUENTEMENTE ou SEMPRE como explicas essa dificuldade*” foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre ambos os grupos. As percentagens de resposta dos participantes aumentam no grupo B.

Na Tabela 37 os participantes indicam que as dificuldades de compreensão textual justificam-se pela “extensão do texto”, “compreensão de frases”, “aspectos importantes”, “recordar o texto memorizado” e “distracção durante a leitura”. Não se verificaram diferenças significativas, entre os grupos, em que os participantes indicam: “o vocabulário é difícil”, “distraio-me com facilidade enquanto leio” e “outras razões”.

Tabela 37 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à explicação da dificuldade da compreensão textual em função das respostas: frequentemente ou sempre

		GRUPO A		GRUPO B		χ^2	gl	p
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
O vocabulário é difícil	Não	513	64.7	266	61.3	1.40	1	n.s.
	Sim	280	35.3	168	38.7			
A extensão (tamanho do texto)	Não	588	74.1	275	65.6	9.48	1	0.001
	Sim	206	25.9	144	34.4			
Compreender as frases	Não	504	63.4	211	50.0	20.41	1	0.001
	Sim	291	36.6	211	50.0			
Encontrar os aspectos mais importantes	Não	408	60.4	207	49.3	13.76	1	0.001
	Sim	315	39.6	213	50.7			
Lembrar-me no final do texto, do que acabei de ler	Não	559	70.3	216	50.9	44.81	1	0.001
	Sim	236	29.7	208	49.1			
Não estar por dentro do assunto tratado	Não	581	73.1	268	64.9	8.73	1	0.001
	Sim	214	26.9	145	35.1			
Distraio-me com facilidade enquanto leio	Não	475	59.7	252	61.0	0.183	1	n.s.
	Sim	320	40.3	161	39			
Outras razões	Não	577	76.6	286	72.4	2.47	1	n.s.
	Sim	176	23.4	109	27.6			

Nota. n.s. = não significativo.

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 38), registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os participantes indicam que as dificuldades da compreensão textual pela: “extensão do texto”, no grupo A ($\chi^2=14.27$, gl=1, $p<0.001$) e grupo B ($\chi^2=6.07$, gl= 1, $p<0.001$) e pela “distracção fácil durante a leitura”, no

grupo A ($\chi^2=6.31$, $gl=1$, $p < 0.05$) e no grupo B ($\chi^2=7.29$, $gl=1$, $p < 0.001$). Na análise percentual verificam-se percentagens superiores em ambos os grupos no sexo masculino.

Tabela 38 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à explicação da dificuldade da compreensão textual em função das respostas: frequentemente ou sempre

		GRUPO A				GRUPO B			
		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
O vocabulário é difícil	Não	275	65.6	238	63.6	146	58.4	120	65.2
	Sim	44	34.4	136	36.4	104	41.6	64	34.8
A extensão (tamanho do texto)	Não	287	68.5	301	80.3	147	60.7	128	72.3
	Sim	132	31.5	74	19.7	95	39.3	49	27.7
Compreender as frases	Não	284	67.8	220	58.5	122	49.8	89	50.3
	Sim	135	32.2	156	41.5	123	50.2	88	49.7
Encontrar os aspectos mais importantes	Não	260	62.1	220	58.5	116	47.5	91	51.7
	Sim	159	37.9	156	41.5	128	52.5	85	48.3
Lembrar-me no final do texto, do que acabei de ler	Não	297	70.9	262	69.7	119	48.8	97	53.9
	Sim	122	29.1	114	30.3	125	51.2	83	46.1
Não estar por dentro do assunto tratado	Não	316	75.4	265	70.5	141	59.0	127	73.0
	Sim	103	24.6	111	29.5	98	41.0	47	27.0
Distraio-me com facilidade enquanto leio	Não	233	55.6	242	64.4	132	55.5	120	68.6
	Sim	186	44.4	134	35.6	106	44.5	55	31.4
Outras razões	Não	315	78.6	262	74.4	160	71.1	126	74.1
	Sim	86	21.4	90	25.6	65	28.9	44	25.9

Dificuldades na compreensão de livros

Tendo em conta a questão, “*Sentes dificuldades em compreender os livros que lê?*”, verificaram-se encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. As dificuldades de compreensão da leitura diminuem percentualmente do primeiro para o segundo grupo.

Tabela 39 – Diferenças entre o primeiro e o segundo momentos de avaliação quanto à dificuldade da compreensão da leitura

	GRUPO A				GRUPO B		χ^2	gl	P
	GRUPO A		GRUPO B						
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%					
Raramente	524	63.9	489	50.7	69.35	2	0.001		
Às vezes	249	30.4	460	47.7					
Frequentemente	47	5.7	15	1.6					

Na avaliação dos grupos em função da variável sexo (cf. Tabela 40), não se registaram diferenças estatisticamente significativas, entre o grupo A ($\chi^2=3.53$, $gl=2$, $p=n.s$) e o grupo B ($\chi^2=1.24$, $gl=1$, $p=n.s$). Considerando, os valores percentuais, os indivíduos do sexo masculino apresentam maiores dificuldades na compreensão de leitura que os indivíduos do sexo feminino.

Tabela 40 – Percentagens das respostas dos participantes, em função da variável sexo, quanto à dificuldade da compreensão da leitura

	GRUPO A				GRUPO B			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Raramente	272	62.9	252	64.9	267	51.3	221	50.0
Às vezes	129	29.9	120	30.9	244	46.8	216	48.9
Frequentemente	31	7.2	16	4.2	10	1.9	5	1.1

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este estudo foi planeado de modo a avaliar os padrões de hábitos de leitura de alunos do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico comparados em dois momentos diferentes no tempo. Adoptando um planeamento transversal, a primeira avaliação decorreu em simultâneo com o lançamento do PNL e do projecto Litteratus.

No presente capítulo reflecte-se sobre os resultados obtidos na investigação desenvolvida. Desta forma, pretende-se comparar os resultados obtidos no 1.º momento de avaliação em 2007 com os resultados obtidos no 2.º momento de avaliação em 2010. A discussão é apresentada considerando de modo sistemático as dimensões que foram objecto de análise.

Atitudes face à leitura

O gosto pela leitura aumentou entre os participantes entre os dois momentos de avaliação, em contraste com a diminuição dos inquiridos que não gostam de ler. As razões que explicam o gosto pela leitura foram a procura de notícias e mantendo-se a par dos temas da actualidade, lazer, obter informações e necessidade profissional. A percepção da leitura como uma tarefa aborrecida, a falta de hábito e não conduzir a conhecimentos novos são as razões indicadas pelos inquiridos que afirma não gostar de ler.

Foram encontradas diferenças entre os participantes nos dois momentos de avaliação, ao nível da variável sexo. Constatou-se que as alunas lêem mais e por prazer do que os alunos. Estes consideram a leitura uma tarefa aborrecida, cansativa, não dá conhecimentos e é difícil na compreensão do seu conteúdo. Tais resultados estão em linha com resultados de investigações anteriores em outros países (McGeown, Goodwin, Henderson, & Wright, in press; Wigfield & Guthrie, 1997).

Incentivos à leitura

Nesta dimensão não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação quanto à percepção de incentivos recebidos. A maioria dos inquiridos recebe incentivos do contexto familiar (pais, irmãos e outros familiares). Este padrão é encontrado nos alunos e nas alunas. No segundo momento de avaliação registou-se um

aumento significativo do número de alunas que referem a influência dos professores e dos amigos. Este resultado vai ao encontro de outros estudos apresentados (Santos *et al.*, 2007; Ribeiro *et al.*, 2009).

Os modos de incentivo à leitura indicados foram: a oferta de livros, de prémios e de recompensas bem como a valorização da leitura por agentes significativos do contexto de vida dos alunos. A relação entre a escola e o gosto pela leitura é reconhecida pelos inquiridos. De facto, a percepção da influência da escola aumenta de modo estatisticamente significativo no segundo momento de avaliação, diminuindo as percentagens de resposta de alunos que afirmam não existir relação entre as duas variáveis.

Na análise dos resultados, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no sexo masculino, contrariamente aos valores percentuais do sexo feminino, que aumentaram do primeiro para o segundo momento de avaliação. Este resultado vem de encontro aos resultados do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009).

Acessibilidade a livros

Nos itens da dimensão acessibilidade a livros (livros existentes em casa, livros comprados, frequência de compra), verificou-se que uma pequena percentagem tem “mais de 41 livros” em casa, o número de livros comprados pelos alunos é superior no sexo feminino, a maioria dos inquiridos recebe livros “todos os meses” e são os alunos do sexo feminino quem mais compra livros. Este último resultado vem ao encontro dos dados obtidos no estudo de Santos e colaboradores (2007).

Outro resultado significativo, refere-se à percentagem de sujeitos que requisitam livros em bibliotecas municipais. Aproximadamente 50% dos participantes do sexo feminino recorrem a esta biblioteca e requisitam livros. Este resultado ultrapassa os valores encontrados no LP (2007), em que apenas 39% da amostra requisitava livros em bibliotecas municipais.

Práticas de leitura

Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas no tipo de leituras preferidas pelos inquiridos entre o 1.º e o 2.º momento. De facto, os inquiridos continuam a preferir a leitura de jornais e revistas, a frequência de leitura de jornais é inferior nos rapazes que lêem diariamente em contraste com as raparigas que lêem “algumas vezes por semana”. Este resultado contrasta os dados do LP (2007), que a este propósito verificou que os jornais “quotidianos gerais, locais quotidianos, desportivos quotidianos, desportivos não quotidianos e cumulativos. Quer os desportivos quotidianos quer os desportivos não quotidianos são fortemente masculinizados, ao passo que os locais quotidianos mas sobretudo os cumulativos são vincadamente femininos” (LP, 2007, p.130).

O tempo dedicado à leitura diminui no segundo momento de avaliação, verificando-se que são as raparigas que dedicam mais de tempo à prática de leitura. Quanto aos locais de leitura, as percentagens aumentaram no segundo momento de avaliação. Os inquiridos referem

ler em locais como livrarias, papelarias, hipermercados, cabeleireiro/barbeiro e consultório médico e na escola. Os locais “escola” e “casa”, aqueles em que se observaram maiores mudanças, no sentido em que um maior número de participantes os identifica como contextos de leitura. De acordo com Ribeiro e colaboradores (2009), a casa ainda representa o local para tarefas literárias, de lazer e profissão. Também se observou uma alteração do modo como os livros são escolhidos do primeiro para o segundo momento, os inquiridos do sexo feminino preocupam-se mais com as suas escolhas e optam por livros pelo autor; indicação de um amigo; indicação de um familiar; título do livro; preço e reconhecimento literário do autor.

Os resultados apontam, igualmente, para um aumento percentual no segundo momento de avaliação quanto aos tipos de leitura. As preferências dos inquiridos incidem sob leituras de ensaios, policiais; biografias; poesias; livros de aventura; banda desenhada; fotonovelas; livros científicos; jornais e revistas. Os tipos de leitura preferidos pelas raparigas são romances, poesia e livros de aventura em contraste, os rapazes preferem policiais, livros de aventura, banda desenhada e jornais. Estes resultados vêm de encontro aos dados analisados no estudo LP (2007).

Percepção de competência na compreensão de textos

Neste estudo pode observar-se uma diminuição dos alunos que referiram ter dificuldades na compreensão de textos de estudo, um aumento das percentagens do primeiro momento para o segundo momento. Uma diminuição acentuada face aos 40% de alunos da amostra do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009) que referiram ter dificuldades na compreensão de textos. Esta diminuição é maior no grupo de alunas nos dois momentos.

CONCLUSÃO

Para iniciar a conclusão deste trabalho recorre-se à reflexão dos contributos para o seu desenvolvimento, com o propósito de finalizá-lo, num sentido congruente e indicar linhas para investigações futuras.

Na revisão da literatura procurou-se, de um modo global, explanar a conceptualização de literacia, descrever os resultados de estudos nacionais e internacionais e focalizando a caracterização dos hábitos e práticas de leitura do estudo sob a linha investigativa dos resultados nacionais de LP (2007).

Os resultados do estudo contribuíram para traçar a evolução dos hábitos e práticas de leitura entre os dois momentos de avaliação, no âmbito do estudo de Ribeiro e colaboradores (2009). Os resultados do estudo empírico, indicam mudanças significativas na maioria das dimensões avaliadas. De facto, os resultados indicam para uma maior percentagem de leitores, maior incidência dos leitores femininos e, por sua vez, uma maior consciência da relação entre a

escola e o gosto pela leitura. Factos congruentes com a investigação LP (2007) e indicadores positivos da manutenção para a prática de leitura.

Na dimensão incentivos à leitura, constatou-se que os incentivos provêm da estrutura familiar e a maioria das alunas referem que o gosto pela leitura é influenciado pela escola e amigos. Ambos os resultados podem ser explicitados por uma maior consciência do papel da escola e da família no estímulo e desenvolvimento da leitura, facto presente em várias revisões da literatura (Cruz & Ribeiro, 2009; Moreira & Ribeiro, 2009; Santos 2000; Silva & Rolo, 2009, Viana & Martins, 2009). Outro resultado apresenta-se relacionado com o item obtenção de recompensas. A valorização deste factor está relacionada com o papel de reforço para a prática da leitura.

Os resultados mais positivos referem-se ao aumento significativo do número de alunos que lêem na escola e a diminuição de alunos com dificuldades na compreensão de textos de estudo. Este resultado pode ser explicado pela ênfase dada à leitura como resultado das orientações do Plano Nacional de Leitura e a Rede de Bibliotecas Escolares, que fomentam a leitura nas escolas e a promoção das práticas de leitura na inserção de programas pedagógicos e estimulação/integração da comunidade educativa.

Enquanto limitações considera-se o questionário sobre hábitos e práticas de leitura e a possibilidade de enviesamento das respostas, o aumento da amostra no 3.º ciclo e a avaliação dos resultados por grupo e sexo, excluindo a variável grau de escolaridade, devem ser considerados na reflexão dos resultados. Neste estudo, apenas avaliaram-se os alunos do 2.º e 3.º ciclo, podendo ser importante em futuras investigações identificar as diferenças no 1.º ciclo do Ensino Básico bem como as práticas de literacia familiar e nas práticas desenvolvidas pelos professores.

BIBLIOGRAFIA

- Amaro, N. (2004). Literacia em Portugal. *Vértice*, 120, 39-46.
- Benavente, A. (1996). *Estudo Nacional de Literacia* (Ed.). Lisboa: FCG/CNE.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Cruz, J., & Ribeiro, I. (2009). Práticas de literacia em idade pré-escolar. In I. S. Ribeiro, & F. L. Viana (Coord). *Dos Leitores que Temos aos leitores que Queremos – ideias e projectos para promover a leitura*, (pp.75 -114). Coimbra: Almedina.
- Freitas, E. S., & Santos, M. L. (1991). Inquérito aos hábitos de leitura I. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10,67-89.
- Freitas, Eduardo & Santos, Mª de Lurdes L. dos (1992). Hábitos de leitura em Portugal. Inquérito sociológico. Lisboa: D. Quixote.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura. Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- GAVE (2001). Resultados do Estudo Internacional – PISA 2000. Lisboa: Ministério da Educação..
- GAVE (2004). Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, M. (2003). Literexclusão na vida quotidiana. *Sociologia*, 41, 63-92.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: A vocabulary of reading and Writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- McGeown, S., Goddwin, H., Henderson, N., & Wrigyh, P. (in press). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*.
- Moreira, M. F. (2007). Experiências de literacia dos bebés entre os 0 e os 24 meses. *Tese de Mestrado*, Universidade do Minho.
- Moreira, M. F., & Ribeiro, I. (2009). Envolvimento parental na génese de desenvolvimento da literacia. In I. S. Ribeiro, & F. L. Viana (Coord). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – ideias e projectos para promover a leitura*, (pp. 43-47). Coimbra: Almedina.
- OCDE (2010). PISA 2009 Results: what students know and can do – Student performance in reading, Mathematics and Science (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- Rolo, C., & Silva, C. (2009). A escola e o gosto de ler. Da “obrigação” à “devoção”. In I. S. Ribeiro, & F. L. Viana (Coord). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – ideias e projectos para promover a leitura*, (pp. 115-154). Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I. S., Leal, M. J., Ribeiro, M., Forte, A., & Fernandes, I. (2009). Hábitos de Leitura de Filhos e dos Pais. In I. S. Ribeiro, & F. L. Viana (Coord). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – ideias e projectos para promover a leitura*, (pp. 155-248). Coimbra: Almedina.
- Santos, E. L. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- 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 da Educação (GEPE).
- Scribner, S. (1984). Literacy in three metaphors. *American Journal of Education*, 93, 6-21.
- Sim-Sim, I. (2004). (I)literacia, (des)conhecimento e poder. *Intercompreensão*, 11, 11-19.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: Ministério da Educação-GEP.
- Viana, F. L., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. S. Ribeiro, & F. L. Viana (Coord). *Dos Leitores que Temos aos Leitores que Queremos – ideias e projectos para promover a leitura*, (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.