

**ESTARÃO OS COMPUTADORES A RETIRAR ESPAÇO
À LEITURA DE LIVROS? ANÁLISE DOS HÁBITOS DE
LEITURA EM CRIANÇAS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

**ARE THE COMPUTERS TAKING AWAY SPACE FROM
BOOK READING? ANALYSIS OF READING HABITS IN
CHILDREN IN PRIMARY EDUCATION**

*Rosa Isabel Rodrigues
(Universidade Lusíada de Lisboa)
Aristides Isidoro Ferreira
(IUL - ISCTE)*

Contacto: roisrod@lis.ulusiada.pt

Resumo: O presente artigo procura analisar os hábitos de leitura de 180 crianças de uma escola do primeiro ciclo do ensino básico da região de Lisboa. Pretende-se de igual forma perceber até que ponto as novas tecnologias têm vindo a retirar espaço aos hábitos de leitura das crianças. Os resultados mostram que a quase totalidade das crianças possui livros e computador (com internet) em casa. Em mais de metade das situações os pais têm o hábito de ler para os seus filhos, em especial nos primeiros anos do ciclo. Por outro lado, em 91.7% dos casos, a existência de um computador em casa não é um factor impeditivo para retirar hábitos de leitura às crianças. Discutem-se ainda políticas de incentivo à leitura no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

Palavras-chave: Leitura, Tecnologias, Aprendizagem, Ensino, Motivação.

Abstract: This paper analyzes the reading habits of 180 school children attending a school of the first cycle of basic education in the area of Lisbon. Its aims include understanding the extent to which new technologies have repla-

ced children's reading habits. Results show that almost all children have books and a computer (with Internet access) at home. In more than a half of the cases under study, parents read to their children, especially during the early years of the cycle. Furthermore, in 91.7% of those cases, the existence of one computer at home does not represent a deterrent factor to developing reading habits among those children. This paper also discusses policies to encourage reading within the framework of the National Reading Plan.

Keywords: Reading, Technology, Learning, Teaching, Motivation.

Introdução

Num mundo em constante transformação é essencial que cada indivíduo tenha a flexibilidade suficiente para se actualizar e adaptar a uma realidade sempre renovada. Neste âmbito, foi lançado em Junho de 2006 o Plano Nacional de Leitura que visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, mas prioritariamente nas crianças e jovens em idade escolar. Esta escolha fundamenta-se em resultados de estudos que demonstram ser indispensável assegurar a aquisição das competências básicas de leitura nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis (Sim-Sim & Viana, 2007).

A leitura é considerada um instrumento precioso e indispensável ao indivíduo que se quer activo, participante e útil à sociedade. Deste modo, ler torna-se um meio privilegiado para se aceder ao saber teórico e prático e para se conquistar autonomia na aprendizagem, pois é visto como um processo dinâmico e sempre inacabado (Santos, 2000). A capacidade de ler põe assim à disposição da pessoa a possibilidade de compreender melhor o mundo que a rodeia, bem como dar resposta a solicitações de natureza social, técnica e profissional. Ler não é um luxo, é um dever, uma necessidade básica, um direito elementar, um hábito imprescindível (Gouveia, 2009).

Actualmente, um leitor forma-se desde o berço, pelo que um possível factor de sucesso, responsável pelo estabelecimento de bons hábitos de leitura é o importante papel da família. Porque qualquer criança tem condições mais favoráveis para reconhecer a importância da leitura e adquirir o gosto de ler, se vive num ambiente onde o recurso ao livro entrou, com naturalidade, no conjunto dos hábitos quotidianos (González-Alvarez, 2000). Lamenta-se a ausência do gosto pela leitura que caracteriza as novas gerações, no entanto, raramente os jovens convivem com adultos para quem a leitura signifique algo mais do que uma simples obrigação. Só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e reconhece a importância do convívio com os mesmos desde os primeiros tempos de vida (Gomes, 1996).

As necessidades de leitura constituem uma preocupação incontornável de

pais, professores e órgãos de decisão das políticas centrais dos diferentes países. Numa actual conjuntura de aproximação às novas tecnologias, questiona-se se o livro e a leitura não foram perdendo aos poucos espaço para o avanço tecnológico. No intuito de respondermos a essa questão, procuraremos ao longo deste artigo estudar o impacto das tecnologias e da leitura na realidade das crianças. Pretende-se ainda compreender os diferentes hábitos e envolvimento da leitura em crianças de ambos os sexos.

Hábitos de Leitura

Numa altura em que o Governo, através do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares assume como prioridade política elevar os níveis de literacia dos portugueses (Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12/07/2006), o Plano Nacional de Leitura surge como tentativa de incutir hábitos de leitura na população em geral e, em particular, nas crianças e jovens em idade escolar, promovendo esta actividade como um factor de desenvolvimento (Sim-Sim & Viana, 2007). Constata-se, assim, a preponderância da leitura como actividade determinante no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural de crianças, jovens e adultos (Ministério da Educação, 2007).

De uma maneira geral, a leitura é tida como actividade promotora de múltiplas competências gerais e específicas do desenvolvimento humano. Salienta-se, desde já, que o termo competências surge no sentido mais lato de saberes: saber-fazer, saber-ser e saber-transformar (Gonçalves, 2000; Imaginário, 2001). Segundo a justificação do Plano Nacional de Leitura, a União Europeia, a OCDE e a UNESCO consideram-na um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado (Ministério da Educação, 2007). No entanto, as referências a esta actividade não se restringem à mera capacidade de descodificar símbolos, distinguir e reconhecer as letras e conjugá-las em palavras, apesar de ser esse o significado mais imediatista atribuído à leitura. De facto, ler é muito mais do que interpretar as letras para compreender a mensagem, uma vez que inclui o sentimento e a atribuição de significados ao texto, além do relacionamento do conteúdo com outros conhecimentos já adquiridos (Oliveira, Santos & Primi, 2003). Gudakovska (1996) considera mesmo que a leitura é multifuncional, enriquecendo os leitores quer a nível intelectual, quer emocional.

A aprendizagem inicial da leitura, nos primeiros anos de escolaridade, isto é, a aprendizagem da capacidade de descodificar as letras, conjugando-as em palavras, poderá ser considerada uma aprendizagem formal, no sentido de que está inserida no ensino escolar tradicional, fazendo parte de uma educação intencional, presencial, igual para todos os alunos, imposta ao espaço da sala de

aula, no contexto da turma (Silvestre, 2003). No entanto, ao longo da escolaridade, após ter sido adquirida como capacidade, a leitura poderá estar na base de uma série de aprendizagens não formais. A leitura viabiliza as aprendizagens involuntárias, ocasionais, permitindo uma progressão permanente, acontecendo ao longo da vida e em qualquer espaço ou tempo, não sendo alvo de avaliação. Acima de tudo, porque vivemos numa sociedade predominantemente alfabetizada, na qual os conteúdos escritos invadem o quotidiano da maioria das pessoas, seja através de conteúdos televisivos, produtos comprados no supermercado, nas paragens de autocarro ou os medicamentos (Silvestre, 2003).

Todas as crianças têm no seu íntimo um leitor oculto que deve ser provocado a revelar-se e incitado de várias formas para que a leitura se torne não só um hábito, mas também um prazer (Cruchinho, 2005). Formar jovens leitores é mais do que ensinar-lhes as técnicas de reconhecer letras e juntá-las para formar palavras e compor frases. Consiste em desenvolver-lhes a apetência e o gosto pela leitura, consciencializando-os do seu papel primordial, como via de acesso ao conhecimento (Santos, 2000). E sendo a entrada no primeiro ano de escolaridade do primeiro ciclo do ensino básico um momento importante na vida das crianças, e também na vida das suas famílias, é desejável que esta fique especialmente associada à leitura e ao prazer de ler. Com esta intenção, no início do ano lectivo 2008/2009, o Ministério da Educação ofereceu livros, que foram entregues como presente no primeiro dia de aulas a cada uma das 115.000 crianças que, no ano lectivo acima referido, iniciaram esta etapa do seu percurso escolar, tanto no ensino público, como no ensino privado. A selecção dos livros incidiu sobre os livros de todas as editoras com títulos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, indicados para o mencionado nível etário. Segundo Gouveia (2009), esta iniciativa deve ser vista como uma tentativa de valorizar explicitamente a importância do livro e da leitura, envolvendo todos os agentes responsáveis pela difusão de bons hábitos. Importa que a oferta seja vivida como um momento especial que crie um ambiente festivo à volta do livro e valorize a leitura na escola e em família. Pois, é nos primeiros anos de escolaridade que se formam atitudes e comportamentos face à leitura, os quais irão condicionar em grande medida o futuro gosto de ler. O que se passa em casa, seja no plano afectivo, expresso no comportamento dos familiares, seja no plano logístico, da importância qualitativa e quantitativa que os livros têm no *layout* da casa, influência directa e compreensivelmente na formação de hábitos de ler das crianças (Azevedo, 2007).

Os diversos níveis de leitura devem ser progressivos para que à medida que são atingidos, se obtenha um maior gosto pelo acto de ler. Num primeiro nível, é importante escolher o texto com o qual a criança vai entrar em contacto. Este deve ser adequado à sua idade, à sua cultura e aos seus interesses, para que o texto lhe dê prazer. Num segundo nível, a criança deve tomar consciência daquilo que leu e uma vez compreendida a mensagem do texto passa ao terceiro nível, que é a distinção entre a realidade e a ficção. Neste momento, a criança já é capaz, não apenas de ler, mas de compreender e também de ter uma posição crítica pe-

rante a leitura (Marina & Válgoma, 2007). Os livros ilustrados, com pouco texto e de preferência com letras grandes são ideais para que as crianças se iniciem na leitura, pois atraem o seu interesse imediato (Azevedo, 2007).

Também, as bibliotecas têm um papel relevante no interesse pela leitura, pelo que é importante estimular as crianças a formarem as suas próprias bibliotecas e a colaborar, sempre que possível, com a biblioteca da escola (Prole, 2008). E a partir do momento em que a criança desenvolve o interesse pela leitura é pouco provável que o perca, especialmente se o tiver adquirido desde cedo. O hábito de leitura está intimamente ligado aos estímulos que a criança recebe desde pequena ou até mesmo antes do nascimento, pelo que o contexto familiar é de grande importância (Mata, 1999). As crianças que contactam precocemente com livros e ouvem ler com assiduidade adquirem uma linguagem mais rica, tanto no que respeita à expressão como à compreensão, levando-as a uma melhor adaptação à escola e a uma maior probabilidade de sucesso escolar (Witter, 2004). Neste contexto, a família desempenha um papel decisivo, dado que os pais como modelos afectivos mais significativos para as crianças, cujos comportamentos elas imitam, são mediadores de importância acrescida na criação de hábitos de leitura. A aquisição de hábitos de leitura ou se desenvolve atempadamente ou dificilmente pode ser adquirida.

Metodologia

Amostra

O estabelecimento de ensino escolhido tem um total de 201 alunos, repartidos por 10 turmas: três do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano e três do 4º ano. Foram excluídas 20 crianças, cujos pais não autorizaram a participação no estudo e uma sinalizada com Perturbação de Asperger. Assim, participaram no presente estudo 180 alunos do 1º ciclo de uma escola pública da região da Grande Lisboa, com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos ($M = 7.75$; $DP = 1.32$), sendo 46.1 % do sexo feminino e 53.9 % do sexo masculino, distribuídos pelos 4 anos de escolaridade. De referir também que 26.7% dos alunos são do 1º ano, 22.2% do 2º ano, 20% do 3º ano e 31.1% do 4º ano.

Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade

	Masculino	Feminino	Total
1º ano	30	18	48
2º ano	20	20	40
3º ano	20	16	36
4º ano	27	29	56
Total	97	83	180

A Tabela 2 mostra os dados referentes ao agregado familiar, verificando-se que 80% dos alunos vive com ambos os progenitores, 2.2% apenas com o pai, 15.6% só com a mãe e 2.2% com outros familiares (avós e/ou tios)

Pessoas com quem a criança vive

	N
Pais	144
Pai	4
Mãe	28
Outros	4

Relativamente ao número de irmãos verificou-se que 55% dos alunos tem apenas um irmão, 14.4% tem 2 irmãos, 0.6% tem 3 irmãos, 1.1% tem 4 ou mais irmãos e 28.9% dos alunos são filhos únicos. Constatou-se ainda, que 35.6% dos alunos têm irmãos mais velhos, 21.7% têm irmãos mais novos, 10% têm irmãos mais novos e mais velhos e que 3.9% dos alunos têm irmãos gémeos.

Um outro aspecto que importa referir, prende-se com as profissões dos pais. Deste modo, as categorias profissionais dos pais foram distribuídas por 9 grupos de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (2009): Grupo 1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa, Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, Grupo 3 - Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, Grupo 4 - Pessoal Administrativo e Similares, Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores, Grupo 6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas, Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, Grupo 8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem, Grupo 9 - Trabalhadores Não Qualificados. Foi ainda acrescentada a categoria Desempregado, para os pais/mães que não se encontram actualmente a trabalhar. É possível constatar que a categoria mais frequente entre os pais dos inquiridos é a do Grupo 7, mencionada por 20.6% dos alunos, seguindo-se o Grupo 9, referida por 18.9% dos inquiridos. Apenas 6.7% das crianças têm pais com profissões correspondentes ao Grupo 2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas e não existem alunos cujos pais pertençam ao Grupo 1. Constatou-se ainda, que 7.2% dos inquiridos não tem qualquer contacto com os pais, pelo que desconhecem a sua profissão. Quanto à actividade profissional exercida pelas mães dos alunos inquiridos, verificamos que a maioria (38.9%) pertence ao Grupo 9 - Trabalhadores Não Qualificados, seguindo-se o Grupo 5 com 22.8% e o Grupo 4 com 15%. À excepção do Grupo 1 e 6, cujos valores são iguais a zero, todos os outros têm valores abaixo dos 20%. Dois alunos (1.1%) desconhecem a profissão da mãe, por não terem contacto com a mesma.

Instrumento

O questionário utilizado foi construído especificamente para a realização deste estudo, sendo composto pela identificação do aluno (nome, idade, ano de escolaridade e turma), dados relativos ao agregado familiar (pessoas com quem a criança vive e respectivas profissões) e um conjunto de perguntas referentes aos hábitos de leitura e à existência de livros, computador e *internet* em casa.

Procedimento

O processo de avaliação iniciou-se pelo contacto com a directora da escola, no sentido de obter a autorização necessária à realização do estudo na respectiva instituição. Seguidamente foi enviado um pedido de autorização aos responsáveis pelas crianças, para que as mesmas pudessem participar no estudo.

Antes da aplicação do questionário foi explicado aos alunos qual era o objectivo do mesmo. Foi assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos e explicado aos alunos que estes não tinham qualquer implicação para a sua avaliação na escola. A aplicação do questionário foi feita individualmente num espaço adequado para o efeito, durante o horário escolar.

Depois da aplicação do questionário, o tratamento dos dados foi realizado no Programa Estatístico *SPSS (versão 17.0)*.

Resultados

O presente estudo insere-se numa tentativa de interpretar a forma como a família contribui para a aquisição de hábitos de leitura nas crianças. De igual forma, procura compreender os hábitos de leitura das crianças e se a influencia das novas tecnologias retira protagonismo à leitura. Neste sentido, no final do questionário sócio-demográfico incluiu-se um bloco referente aos hábitos de leitura do inquirido, bem como um conjunto de perguntas referentes à existência de computador e *internet* em casa.

Hábitos de leitura por ano de escolaridade e por sexo (Masculino/Feminino)

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		Total	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Costumas ler?	22/14	8/4	20/20	0/0	20/16	0/0	27/29	0/0	89/79	8/4
Costumas ver os teus pais a ler?	28/16	2/2	16/16	4/4	15/16	5/0	21/25	6/4	80/73	17/10
Os teus pais costumam ler para ti?	24/15	6/3	10/14	10/6	11/10	9/6	4/9	23/20	49/48	48/35
Na tua casa existem livros?	25/18	5/0	17/19	3/1	20/16	0/0	27/28	0/1	89/81	8/2

Através da análise da Tabela 3, verificamos que 93.3% dos alunos refere ter hábitos de leitura, em oposição a 6.7% que referem não ler. Quanto aos inquiridos que costumam ver os pais a ler, observa-se que 85% respondem que sim. Considerando agora a pergunta: “Os teus pais costumam ler para ti?”, verifica-se que mais de metade (53.9%) dos alunos responderam afirmativamente. Segundo os dados recolhidos, a tendência é para que os pais deixem de ler para os filhos à medida que eles crescem (1º ano: 21.6%; 2º ano: 13.3%; 3º ano: 11.6%; 4º ano: 7.2%). Estes resultados poderão dever-se ao facto de as crianças começarem a ler sozinhas à medida que avançam no ano de escolaridade. Verifica-se ainda que apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas [$\chi^2(1)=.963$, $p=.114$], os pais lêem mais para as meninas (57.8%) do que para os meninos (50.5%).

Relativamente à existência de livros em casa, a quase totalidade dos inquiridos respondeu afirmativamente (94.4%). A análise por ano de escolaridade permite verificar que a percentagem de alunos que afirmam ter livros em casa é mais elevada no 3º ano (100%), seguindo-se os do 4º ano (98.2%), os do 2º ano (90%) e por último os do 1º ano com 89.6%. A análise por sexo permite verificar que a percentagem de sujeitos do sexo feminino que afirmam ter livros em casa é superior à dos sujeitos do sexo masculino (97.6% e 91.8% respectivamente), apesar das diferenças não serem estatisticamente significativas [$\chi^2(1)=2.905$, $p=.088$]. Relativamente à categoria profissional dos encarregados de educação verifica-se que os do Grupo 6 são os que apresentam as taxas mais baixas de posse de livros em casa (1.86%) em oposição aos do Grupo 9 (57.1%). Na análise do tipo de livros que os inquiridos têm em casa, verifica-se que 20.6% têm livros para crianças,

2.8% têm apenas livros para adultos e 71.1% tem ambos os tipos.

Posse de computador e ligação à Internet

	1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Tens computador?	95.8%	4.2%	97.5%	2.5%	100%	0%	100%	0%
Acesso à internet	81.3%	14.6%	75.0%	22.5%	88.9%	11.1%	80.4%	19.6%

Em relação à posse de equipamento informático, verificou-se que 98.3% dos alunos possuem computador, constatando-se que os alunos do 4º ano são os que apresentam uma maior percentagem (31.6%). Apesar da *internet* se ter difundido a uma velocidade muito superior à de qualquer outro meio de comunicação ao longo da história, constatou-se que 17.2% dos alunos não tem acesso à mesma, em oposição a 81.1% que a utilizam com regularidade. De referir ainda que dos 180 alunos inquiridos, 165 refere que costuma ler e utilizar o computador e apenas 12 crianças que possuem computador referem que não costumam ler, constatando-se uma ausência de relação entre a utilização de computadores e os hábitos de leitura [$\chi^2(1)=.218, p=.812$].

Discussão

Nos últimos anos tornou-se uma crença generalizada que os hábitos de leitura foram substituídos pelo interesse noutras actividades, como a televisão, telemóveis, jogos de computador, DVDs, entre outros (Allen & Ingulsrud, 2003). No entanto, os resultados obtidos demonstram que apenas 6.7% das crianças inquiridas refere não ter hábitos de leitura. Estes resultados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Gallik (1999) e Hopper (2005) que revelam alguma estabilidade nos hábitos de leitura dos estudantes, não havendo evidências de que o tempo passado, por exemplo, a ver televisão influa negativamente no tempo dedicado à leitura. Na mesma linha, Hughes-Hassell e Lutz (2006) analisaram os hábitos de leitura de 245 estudantes americanos, procurando perceber concretamente qual a atitude destes face à leitura e concluíram que, em geral, a maioria dos alunos se envolvia em actividades de leitura pelo divertimento, pelo relaxamento e pela aprendizagem. Em oposição aos estudos desenvolvidos por Castro e Sousa (1998) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos hábitos de leitura no que diz respeito ao género sexual. De um modo geral, podemos afirmar que ler é uma actividade bem cotada no quadro de actividades relevantes e agradáveis dos estudantes do 1.º ciclo, sendo incluída no *podium* das actividades preferidas, a par dos jogos no computador, dos *cds* e *MP3*. Segundo Lages

e colaboradores (2007), “um resultado que se torna claro quando se observa que 61% das crianças do 3º e 4º ano confessam que gostam muito de ler” (p. 360). Num patamar mais aprofundado, observa-se que existem fortes assimetrias no comportamento de variáveis como o nível socioeconómico, sendo que as crianças provenientes de agregados familiares em que as categorias profissionais são mais qualificadas se mostram mais interessadas no mundo dos livros, resultados que vão na mesma linha dos obtidos por Lages e colaboradores (2007).

À semelhança dos resultados obtidos por Gallik (1999) e Roberts e Wilson (2004), os dados recolhidos demonstram que à medida que as crianças vão progredindo na escolaridade os pais têm tendência a deixar de ler para elas.

Um olhar atento sobre o crescente aumento do uso da internet no âmbito escolar, bem como a disposição das obras literárias em texto integral on-line, permite afirmar que esta está inserida no quotidiano estudantil. Estes resultados vão ao encontro dos estudos desenvolvidos por Weiss e Cruz (2001), nos quais se constatou que a internet faz parte da vida da maior parte das pessoas, independentemente da finalidade do seu uso (*chats*, correio electrónico, pesquisas). Na mesma linha, Marcondes e Gomes (1997) demonstraram que os estudantes a utilizam tanto para o lazer como para o estudo. Paiva (2008) ao analisar o impacto das bibliotecas virtuais sobre os hábitos de leitura da população brasileira, constatou que o índice de leitura corrente é de 49%, e de leitura efectiva é de 72%. Quase metade dos inquiridos lêem pelo menos dois livros por mês e apenas 1% disse ler menos de um livro por ano. A quantidade de pessoas cuja principal fonte de leitura é a internet é superior à metade da amostra (52%), seguida por livros comprados, com 26%. McPherson (2005), defende que uma das mudanças mais impressionantes nos hábitos de leitura dos alunos americanos, ao longo dos últimos 5 anos, envolve o uso crescente da internet como fonte de leitura. Constatando-se, ainda, que cerca de 70% dos inquiridos descreveram a leitura como a quarta actividade mais popular na internet. No mesmo sentido, vão os resultados do estudo desenvolvido por Lenhart, Simoin e Graziano (2001) onde se verificou que 94% dos adolescentes utilizam a internet para pesquisas escolares. Até mesmo os grupos de estudantes com níveis sócio-económicos mais baixos, procuram aceder às novas tecnologias na escola, nas bibliotecas ou em casa de amigos.

Conclusão

O livro e a leitura vivem, nesta primeira década do século XXI, num contexto competitivo muito relevante e com uma forte dinâmica, constituído pelas tecnologias de informação. Os conteúdos apresentados correm num registo de interactividade e mobilidade muito sugestivo para os jovens, alargando, muito provavelmente de forma significativa, o seu campo de imaginação. Para o livro trata-se de recriar o seu lugar no novo mundo da sociedade em rede, experimen-

tando novas compatibilidades com outras plataformas de comunicação, ao mesmo tempo que trabalha a sua proposta de valor, acentuando os traços identitários em que apresenta verdadeiras vantagens competitivas. Ler é uma actividade valiosa quer do ponto de vista social quer individual. As sociedades alfabetizadas têm sem dúvida vantagens culturais, políticas e económicas. Actualmente, a leitura está associada a duas dimensões principais: a primeira relacionada com a aprendizagem, e como tal indispensável em todas as áreas curriculares e níveis de escolaridade; e a segunda relaciona-se com a participação efectiva do homem na vida em sociedade (Prole, 2008).

É relativamente unânime a premissa de que a criança aprende com a família quando esta lhe proporciona um ambiente estimulante e motivador. No caso específico da leitura, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, elas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando o interesse por aprender a ler (Mata, 1999). No mesmo sentido, Gomes (1996) refere que a interiorização da ideia de que a leitura é uma actividade do quotidiano e o crescimento no seio de uma família que valoriza o livro são factores que contribuem, por certo, para uma maior apetência pelo acto de ler. Assim, a disponibilidade de livros em casa, na escola e/ou na biblioteca e a quantidade de leituras efectuadas pelos estudantes fora do horário escolar, foram identificados como dois factores chave para um elevado desempenho na leitura.

Como limitações do presente estudo reportamos o facto de a amostra incidir numa única instituição de ensino. Este facto transporta consigo o inconveniente dos dados não reflectirem as diferentes sensibilidades do país. Havendo diferenças notórias e assimetrias no padrão de comportamento das crianças em diferentes zonas do país, deve-se sempre alertar para a ausência de representatividade da amostra. Desta forma, qualquer generalização poderá incorrer no erro de ser deveras abusiva. Apesar disso, a escola em estudo sendo uma instituição de ensino público situada em Lisboa, espelha aquela que poderá ser uma grande faceta da realidade do nosso país. De alguma forma, sugere-se uma replicação deste estudo, envolvendo escolas de outras zonas do país, integrando uma amostra mais estratificada e representativa das diferentes sensibilidades. Adicionalmente, pensamos que outras questões poderão ser exploradas e adicionadas ao presente inquérito, tendo em vista um maior controlo e rigor metodológico.

REFERÊNCIAS

- Allen, K., & Ingulsrud, J. (2003). Manga literacy: popular culture and the reading habits of Japanese college students. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46 (8), 674-683.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Castro, R. V., & Sousa, M. L. (1998). *Entre linhas paralelas: estudos sobre o português*

- nas escolas*. Braga: Angelus Novus.
- IEFP (2009). *Classificação Nacional de Profissões*. Lisboa: IIEFP. Acedido em 20 de Maio de 2010, através de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>.
- Cruchinho, J. M. (2005). *Como incentivar nas crianças o gosto pela leitura*. Lisboa: IPLB.
- Gallik, J. (1999). Do they read for pleasure?: recreational reading habits of college students. *Journal of adolescent & adult literacy*, 42 (6), 480-488.
- Gomes, J. A. (1996). *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*. Lisboa: Caminho.
- Gonçalves, C. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. In C. Borrego, J. Coimbra, & D. Fernandes (Coords.), *Actas do II Encontro Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: construção de competências pessoais e profissionais para o trabalho*. Porto: IIEFP/DRN.
- González-Alvarez, C. (2000). Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. *Lenguaje y textos*, 15, 71-80.
- Gouveia, J. M. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do ensino básico*. Porto: Universidade Portucalense. Tese de mestrado apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.
- Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in Latvia: changes in literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 40 (1), 64-66.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading?: adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39 (3), 113-120.
- Hughes-Hassell, S., & Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading?: a survey of habits and attitudes of urban middle school students toward leisure reading. *Literature surveys and research*, 4, 39-45.
- Imaginário, L. (2001). *Balanço de competências: discursos e práticas*. Lisboa: DGEFP.
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lenhart, A., Simon, M., & Graziano, M. (2001). *The internet and education: findings of the Pew Internet and American Life Project*. Washington: Pew Internet and American Life Project.
- Marcondes, C. H., & Gomes, S. L. (1997). O impacto da internet nas bibliotecas brasileiras. *Transinformação*, 9 (2), 57-68.
- Marina, J. A., & Válgoma, M. (2007). *A magia de ler*. Lisboa: Ambar.
- Mata, L. (1999). Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: formas e contextos*: vol. VI (pp. 661-670). Braga: APPORT.
- Mata, L. (1999). Literacia: o papel da família na sua apreensão. *Análise psicológica*, 17, (1), 65-77.
- McPherson, K. (2005). Reading the Internet. *Teacher Librarian*, 32 (5), 60-61.
- Ministério da Educação (2007). *Plano Nacional de Leitura*. Lisboa: GEPE, 2007.

- Oliveira, K., Santos, A., & Primi, R. (2003). Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho académico na universidade. *Interacção em psicologia*, 7 (1), 19-25.
- Paiva, M. V. (2008). *Os impactos das bibliotecas virtuais sobre os hábitos de leitura e estudo*. Vitória: Departamento de Comunicação Social do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese para obtenção do grau de bacharel apresentada na Universidade Federal do Espírito Santo.
- Prole, A. (2008). *Como fazer um projecto de promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura.
- Roberts, M., & Wilson, J. (2004). Reading attitudes and instructional methodology: how might achievement become affected? *Reading improvement*, 43 (2), 64-69.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Weiss, A. L., & Cruz, M. L. (2001). *Informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Witter, G. P. (2004). *Leitura e psicologia*. Campinas: Alínea.